Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 22. 12. 2015 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 70.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2015

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 4 (32) / 2015

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 11 от 09. 12. 2015 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – *главный редактор.*

Аблаев Э. А. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Гончарова О. Н. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. – доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. – доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. – доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О .Б. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Manadgement of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social Pedagogic Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Ценностно-ориентированные стратегии дошкольного и начального образования…….. **9**

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

ГЛУЗМАН А. В., ГОРБУНОВА Н. В.

Концепция подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа (проект)…… **12**

ЧУМИЧЕВА Р. М.

Сохранение Детства – стратегия ФГОС дошкольного образования.. **21**

АРЯБКИНА И. В.

Экспрессионный подход в формировании эстетической культуры личности…….. **30**

МУРОВАННАЯ Н. Н.

Инновационная культура современного руководителя общеобразовательной школы: теоретические детерминанты……. **34**

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ГЛУЗМАН Н. А.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования как предмет научного анализа…… **41**

БОГИНСКАЯ Ю. В.

Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход……... **47**

ХАЛИЛЕВ Р. А., ЛЕГЕЗА Л. А.

Исторический аспект государственно-правового состояния юридического образования женщин в России….. **53**

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

РЫТОВА К. В.

Модернизация содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере начального образования Республики Крым…… **58**

МОКЕЕВА Л. Н.

Реализация педагогических идей С. Т. Шацкого в экспериментальном учебном воспитательном комплексе «Школа будущего» в г. Ялте…….. **64**

СЕЙТМЕМЕТОВА Э. А.

Музыкально-педагогическая подготовка студентов педвуза к работе в национальных заведениях Республики Крым…… **68**

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

ШУВАЛОВА И. Н., БОГИНСКАЯ Ю. В.

Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе…….... **73**

ХУДЯКОВА С. Н.

Современный детский сад как инновационная лаборатория практической подготовки будущих воспитателей интегративного типа……... **78**

ЕФИМОВА В. М.

Современные тенденции в подготовке будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности **83**

ГОРБОВА Н. В.

Элементы обучения переводоведению на занятиях по иностранному языку в вузе….. **90**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

СТАРОВОЙТОВ А. В.

Рубежи современной арт-терапии: от теории к практике……... **95**

ЦЫГАНАШ А. В.

Семиозис как фактор становления знаково-символической системы в профессиональной идентичности личности…….. **100**

МУХИНА А. Ю.

Проявление дидактогений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития……... **105**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

УРАКОВА Ф. К.

Лингвокультурологический анализ антропонимов (на материале русского и адыгейского языков)…… **111**

ЧУМАХИДЗЕ Т. Л.

Эмоциональный комфорт как условие реализации примерной образовательной программы «Детский сад – Дом радости»……... **116**

РОМАЕВА Н. Б., РАНЮК В. В.

Комплексная работа как средство оценки уровней сформированности универсальных учебных действий младших школьников……. **122**

ФОМИНЫХ Н. Ю.

Проектирование инновационной образовательной среды дошкольных образовательных учреждений…….. **128**

КОЙКОВА Э. И.

Образ руководителя в развитии имиджевой политики дошкольного образовательного учреждения…….. **135**

ОСАДЧАЯ Т. Ю.

Изучение национальных особенностей коммуникативного поведения в процессе формирования межкультурной компетентности будущих специалистов сферы бизнеса…… **142**

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

ПОПОВ М. Н.

Исторические параллели подготовки учителей начальных классов в Крыму (середина XIX ст. – начало XXI ст.)……... **148**

ГОЛОВАНЬ Т. М.

Система дошкольного образования в Крыму: история и современность……. **153**

ГУРИНА Я. В.

Ретроспектива иноязычного образования в отечественной педагогике в XIX − начале XX века…….. **160**

ТЕОРИЯ. ОПЫТ. ПРОБЛЕМА

МАГОМЕДОВ Р. Р., ДАУРОВ А. М.

Институционализация этноспорта в профессиональном пространстве…… **166**

АЛЕКСАХА А. Г.

Проблемы теории и методологии современной исторической науки **168**

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

БЫТКО Н. Н.

Проблема подготовки педагогов в современной научно-критической рецепции……..... **174**

ИГНАТОВА О. И.

Анализ диссертационных исследований в области начального и дошкольного образования……. **178**

ТЕПЛИЦКАЯ А. А.

Професійна підготовка майбутнього вчителя математики як об'єкт теоретичного аналізу…. **188**

НАШИ АВТОРЫ **197**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.

Value-oriented strategies of preschool and primary education ….. **9**

EDUCATION OF THE XXIST CENTURY

GLUZMAN A. V., GORBUNOVA N. V.

Conception of teaching staff training for working at children's camps and sanatorium-like institutions (project)……. **12**

CHUMICHYOVA R. M.

Preservation of Childhood – as a strategy of the federal state educational standard of the preschool education……. **21**

ARYABKINA I. V.

Expression approach in forming the aesthetic culture of a personality **30**

MUROVANAYA N. N.

Innovation culture of a modern secondary school manager: theoretical determinants……. **34**

DOCTORS' ISSUES

GLUZMAN N. A.

Federal state educational standard of the primary education as a subject of a scientific analysis …….. **41**

BOGINSKAYA IU. V.

Inclusive educational environment of a preschool institution and a primary school: crosscutting approach…… **47**

KHALILYEV R. A., LEGEZA L. A.

Historical aspects in the legal state of women's legal education in Russia…… **53**

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF THE CRIMEA

RYTOVA K. V.

Modernization of a future specialists professional training in the field of the primary education in the Republic of the Crimea…….. **58**

MOKEYEVA L. N.

Realization of teaching ideas by S. T. Shatskiy at the experimental educational institution "School of Future" in Yalta……. **64**

SEYTMEMETOVA E. A.

Musical and pedagogical training of students at the Teacher Training Institute for working at national institutions of the Republic of the Crimea……. **68**

PRACTICE ORIENTED TECHNOLOGIES OF TEACHING STUDENTS

SHUVALOVA I. N., BOGINSKAYA IU. V.

Adaptation of students with disabilities to studying at university **73**

KHUDYAKOVA S. N.

Modern kindergarten as an innovative laboratory for practical training of future teachers for integrative type…….. **78**

EFIMOVA V. M.

Modern trends in future primary school teachers training for their professional career…… **83**

GORBOVA N. V.

Elements of teaching translation studies at the foreign language lessons at the university…… **90**

PSYCHOLOGY WORKSHOP

STAROVOYTOV A. V.

Frontiers of modern art-therapy: from theory to practice…… **95**

TSYGANASH A. V.

Semiosis as a factor of forming sign and symbol system in professional identity…….. **100**

MUKHINA A. YU.

Demonstration of didectory in children of primary school age with the mental retardation…… **105**

METHODOLOGICAL PROJECTS

URAKOVA F. K.

Lingvo-cultural analysis of anthroponyms (on the basis of the Russian and Adygei languages)……. **111**

CHUMAKHIDZE T. L.

Emotional comfort as a condition of implementing the exemplary program «Kindergarten – House of joy»…….. **116**

ROMAYEVA N. B., RANYUK V. V.

Comprehensive work as the means for assessing the levels of formation of universal educational actions of young schoolchildren…… **122**

FOMINYKH N. YU.

Design of innovative educational environment of preschool educational institutions……. **128**

KOYKOVA E. I.

Image of a manager in developing the image policy of a preschool educational institution……... **135**

OSADCHAYA T. YU.

Studying the national peculiarities of communicative behavior in forming the intercultural competency of future specialists of business sphere **142**

HISTORY PAGES

POPOV M. N.

Historical parallels of primary school teachers training in the Crimea (mid. XIX – begin. XXI)…….. **148**

GOLOVAN T. M.

System of preschool education in the Crimea: the history and the present…….. **153**

GURINA YA. V.

Retrospective of the foreign language education in the national pedagogics in XIX – begin. XX…… **160**

THEORY. EXPERIENCE. PROBLEMS

MAGOMEDOV R. R., DAUROV A. M.
Institutionalization of ethnosport in the professional environment ….... **166**

ALEKSAKHA A. G.
Problems of theory and teaching methods of the modern history……. **168**

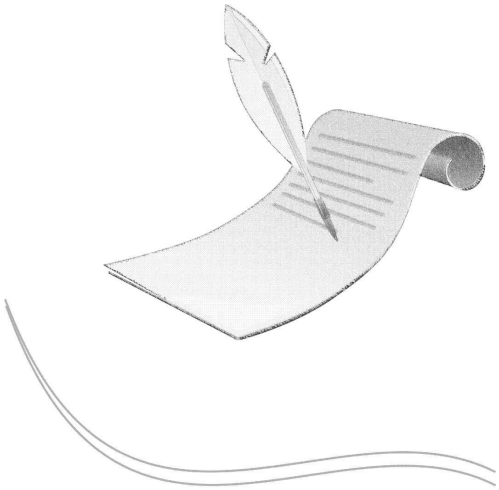
GRADUATE STUDIO

BYTKO N. N.
Problems of teachers training in the modern scientific and critical reception ……... **174**

IGNATOVA O. I.
Analysis of dissertation researches in the field of preschool and primary education……... **178**

TEPLITSKAYA A. A.
Professional training of a future mathematics teacher as an object of the theoretical analysis…….. **188**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»! Лейтмотивом большинства публикаций данного номера является обращение к государственной политике Российской Федерации в сфере дошкольного и начального образования: его построению в соответствии с нормативной базой, подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, внедрению инновационных технологий, сохранению и укреплению нравственного и физического здоровья будущего страны. Особенно актуально вышесказанное для молодого субъекта федерации – Республики Крым, выстраивающей образовательные стратегии в соответствии с ФГОС в данной сфере.

Авторами статей, вошедших в рубрику «Образование XXI века», рассмотрена проблема совершенствования и модернизации образовательной системы. Разработанная докторами педагогических наук, профессорами А. В. Глузманом и Н. В. Горбуновой Концепция подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа направлена на координацию учебно-воспитательного процесса с учётом современных педагогических методик и здоровьесберегающих технологий в детском коллективе. Вектор развития дошкольного образования, ориентированный на сохранение самоценности детства и свободы ребёнка, является предметом исследования в статье доктора педагогических наук, про-

фессора Р. М. Чумичёвой. Идея об организации эстетико-образовательного процесса, позволяющего сохранить индивидуальность и ценностную значимость каждого обучающегося, актуализирована в статье доктора педагогических наук, профессора И. В. Арябкиной. Завершает рубрику статья кандидата педагогических наук, доцента Н. Н. Мурованой, в которой рассмотрен вопрос о профессиональной культуре руководителя – участника инновационной педагогической деятельности.

В рубрике «Докторские размышления» содержатся статьи докторов педагогических наук, профессоров Н. А. Глузман и Ю. В. Богинской, отражающие современные тенденции в организации дошкольного и начального образования, а также статья доктора юридических наук, профессора Р. А. Халилева и кандидата юридических наук Л. А. Легезы, посвящённая истории становления женского юридического образования в России.

Статьи кандидата педагогических наук К. В. Рытовой, преподавателей Л. Н. Макеевой и Э. А. Сейтмеметовой, вошедшие в рубрику «Дошкольное и начальное образование в Республике Крым», раскрывают основные направления региональной политики в области образования.

Рубрику «Практико-ориентированные технологии» открывает статья доктора медицинских наук, профессора И. Н. Шуваловой и доктора педагогических наук, профессора Ю. В. Богинской, в которой определены основные факторы, влияющие на адаптационную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание авторы статьи акцентируют на стрессорах, затрудняющих процесс адаптации, и указывают на возможные пути совершенствования мероприятий по адаптации студентов к обучению в вузе.

В. М. Ефимова и С. Н. Худякова предлагают вниманию читателей результаты своих исследований в области профессиональной подготовки студентов к работе в дошкольных учреждениях и начальной школе. Статья кандидата педагогических наук Н. В. Горбовой раскрывает ключевые вопросы подготовки студентов филологических специальностей в рамках деятельностно-коммуникативного подхода.

В рубрику «Психологический практикум» вошли статьи, посвящённые актуальным вопросам, к числу которых относится проблема психологической поддержки. Об арт-терапии как об особом методе психологической помощи пишет в своей статье кандидат психологических наук, доцент А. В. Старовойтов. Опыт экспериментального обучения на основе теории управляемого формирования умственных действий представлен в статье кандидата психологических наук, доцента А. В. Цыганаш.

Кандидат психологических наук А. Ю. Мухина, анализируя дидактогений у детей младшего школьного возраста, разрабатывает методологический инструментарий для диагностики школьной дезадаптации, а также определяет основные направления преодоления проблемы дидактогений в различных типах образовательных учреждений.

В рубрике «Методические проекты» мы предлагаем ознакомиться со статьями, авторы которых проявляют интерес к внедрению в практику новых методологических принципов. Так, доктор педагогических наук, профессор Ф. К. Уракова в результате структурно-семантического анализа ономастической лексики выявляет национально-культурную специфику антропонимов русского и адыгейского языков. Изучение ментально-лингвальных комплексов, по мнению автора, имеет практическую значимость, поскольку помогает обучающимся избежать неудач в межкультурной коммуникации. Проблема формирования межкультурной компетентности обучающихся как одна из центральных в современном образовательном процессе рассматривается в статье кандидата педагогических наук, доцента Т. Ю. Осадчей. Статьи кандидатов педагогических наук

Т. Л. Чумахидзе, Э. И. Койковой и Н. Ю. Фоминых посвящены вопросам, связанным с организацией учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Об условиях развития познавательных и регулятивных учебных действий младших школьников пишут в своих статьях доктор педагогических наук, профессор Н. Б. Ромаева и кандидат педагогических наук, доцент В. В. Ранюк.

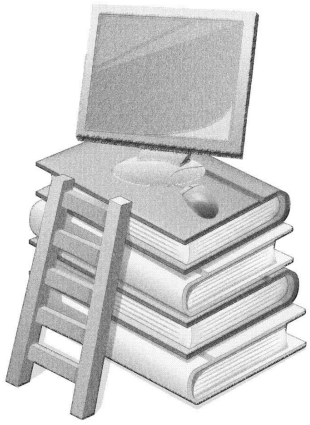
Статьи из рубрики «Страницы истории» освещают вопросы становления педагогического образования в Крыму. Эта тема раскрыта кандидатами педагогических наук, доцентами Т. М. Головань и М. Н. Поповым. Историю развития иноязычного образования в России излагает в своей статье молодая исследовательница Я. В. Гурина.

Рубрика «Теория. Опыт. Проблемы» раскрывает специальные в рамках гуманитарного знания вопросы. Статья доктора педагогических наук, профессора Р. Р. Магомедова и молодого исследователя А. М. Даурова знакомит читателей с актуальным направлением в современной педагогической науке – традициями этноспорта. Статья кандидата исторических наук, доцента А. Г. Алексахи содержит результаты исследования в области теории и методологии современной исторической науки.

Завершает номер наша традиционная рубрика «Аспирантские студии», объединившая исследования молодых учёных в области профессиональной подготовки студентов к их будущей педагогической деятельности.

Редакционная коллегия благодарит авторов статей за предоставленные результаты своих исследований и надеется, что статьи заинтересуют наших читателей.

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА



А. В. Глузман, Н. В. Горбунова

УДК [371.13:379.835].001.13

КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ, УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНО-КУРОРТНОГО ТИПА (ПРОЕКТ)

Концепция подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа является документом, определяющим общую стратегию, основные направления, приоритеты и задачи в области подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях и механизмы их реализации.

Осознаваемые обществом, государственными структурами, педагогами-профессионалами изменения в детской и молодёжной среде привели к необходимости координации условий по различным направлениям деятельности в интересах детства и молодёжи. Российское государство признаёт детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности.

Можно констатировать неготовность как педагогической общественности, так и других социальных институтов обеспечить потребность в специально подготовленных кадрах для работы в сфере детского отдыха и оздоровления. Таким образом, решение вопросов кадрового обеспечения детского отдыха и оздоровления может иметь решающее значение при оформлении системы дея-

тельности сферы детского отдыха и оздоровления в целом. Актуальность проблемы подготовки кадров для сферы отдыха и оздоровления детей обусловлена следующими факторами: изменением подходов к сфере детского отдыха и требованиями нового уровня компетентности кадров в данной сфере; ограниченным числом практико-ориентированных научных разработок по проблемам организации различных форм отдыха в современных экономических условиях; отсутствием единого концептуального подхода к подготовке кадров.

Сфера детского отдыха сегодня обозначается как приоритетная в деятельности различных социальных институтов.

Концепция определяет приоритетные направления совершенствования и модернизации всех звеньев системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях в условиях экономических и информационно-технологических преобразований общества. Она выражает прогностическое видение реальных возможностей повышения социальной эффективности системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях. Концепция включает теоретические положения, обусловливающие перспективное проектирование продуктивных управленческих действий в данной сфере.

Нормативную базу разработки Концепции составляют:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.;

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 4 от 12.01.2005 г. «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования»;

– Федеральный закон № 124-ФЗ от 24.07.1998 г. «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»;

– Федеральный закон № 99-ФЗ от 04.05.2011 г. «О лицензировании отдельных видов деятельности»;

– Федеральный закон № 135-ФЗ от 26.07.2006 г. «О защите конкуренции»;

– Федеральный закон № 84-ФЗ от 05.05.2014 г. «Об особенностях правового регулирования отношений в сфере образования в связи с принятием в Российскую Федерацию Республики Крым и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя и о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

– Постановление Правительства РФ № 662 от 05.08.2013 г. «Об осуществлении мониторинга системы образования»;

– Постановление Правительства РФ № 966 от 28.10.2013 г. «О лицензировании образовательной деятельности»;

– Приказ Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

– Приоритетный национальный проект «Образование»;

– Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России;

– Методические рекомендации по совершенствованию воспитательной и образовательной работы в детских оздоровительных лагерях;

– Методические рекомендации по организации отдыха и оздоровления детей (в части создания авторских программ работы педагогических кадров), разработанные на основе анализа программ работы педагогических кадров в организациях отдыха и оздоровления детей;

– Программа повышения квалификации педагогического, учебно-воспитательного персонала и других специалистов, работающих с детьми.

Цель и задачи концепции

Цель − определение стратегических приоритетов подготовки высокопрофессиональных педагогических кадров для работы в условиях детского оздоровительного лаге-

ря и учреждений санаторно-курортного типа на основе обновления содержания воспитания и дополнительного образования детей.

Основные задачи:

– систематизировать знания о нормативно-правовых основах образовательной деятельности педагогических кадров в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа;

– готовить высококвалифицированные кадры педагогического образования к успешной реализации педагогического процесса в организациях отдыха и оздоровления детей;

– повышать общекультурный уровень студенческой молодёжи, знания о психолого-педагогических основах образовательной и воспитательной деятельности педагога, об особенностях работы с разными группами учащихся;

– вооружать студентов современными педагогическими методиками и здоровьесберегающими технологиями организации жизнедеятельности детей во временном детском коллективе в условиях детского оздоровительного лагеря и учреждений санаторно-курортного типа;

– развивать практические умения по организации разнообразной деятельности детей и подростков в условиях оздоровительного лагеря;

– совершенствовать навыки использования информационных технологий в сфере воспитания и дополнительного образования;

– развивать умения педагогических кадров самостоятельно проектировать программы деятельности с их последующей реализацией;

– систематизировать работу по совершенствованию организации отдыха и оздоровления детей.

Современное состояние проблемы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа характеризуется с одной стороны прогрессивными тенденциями, связанными с осуществлением педагогического процесса с учётом стратегии социально-экономического развития России и региональных (в частности, национальных, социальных, этнопедагогических, туристско-рекреационных, оздоровительных) особенностей, а с другой стороны, неспособностью обеспечить педагогическую практику специалистами, владеющими целостным педагогическим знанием и способными интегрировать их в собственной педагогической практике.

В этой связи особую значимость приобретает выявление совокупности факторов, обеспечивающих эффективность формирования профессиональных компетенций будущих педагогов; становится насущной необходимостью для целенаправленного совершенствования учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, управления их оптимальным развитием, создания единой концепции подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа.

Основные противоречия, разрешаемые в ходе реализации концепции:

На концептуальном уровне между динамичностью социальных, экономических и технологических преобразований в обществе и инертностью системы профессионального образования, не успевающей своевременно и адекватно реагировать на эти изменения, и переходом к эффективным парадигмам образования.

На уровне целеполагания между социальным заказом на подготовку практико-ориентированных педагогов к осуществлению деятельности в условиях детских оздоровительных лагерей и учреждений санаторно-курортного типа и невозможностью его полноценного выполнения в условиях направленной стандартизировано-образовательной парадигмы высшей профессиональной педагогической школы; концептуальным обновлением новых профессиональных задач, стоящих перед организаторами летнего отдыха детей и существующей системой подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа; стихий-

ными инновационными изменениями, происходящими в современной профессиональной педагогической школе, и отсутствием концептуальной модели оптимального функционирования системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа.

На методическом уровне между доминированием в учебно-воспитательном процессе высшей школы академических методов профессиональной педагогической подготовки и необходимостью реализации практико-ориентированной парадигмы профессионального образования и потребностью в организации образовательного пространства, обеспечивающего формирование готовности педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа, и недостаточной разработанностью методического сопровождения и педагогических условий реализации инновационных педагогических парадигм.

Данные противоречия во многом обусловлены как недостаточным теоретическим осмыслением сущности организации детского отдыха в условиях оздоровительного лагеря как педагогической системы, так и условий, механизмов и форм оптимизации личностного развития ребёнка. Изменение традиционной структуры летнего отдыха детей требует изменения и структуры подготовки профессиональных ресурсов. Появление новых профессиональных задач, стоящих перед организаторами летнего отдыха детей, и противоречия между возможностями и потребностями системы образования и существующей системой подготовки специалистов обосновывают необходимость разработки концепции и образовательной программы обеспечения подготовки педагогических кадров для работы в оздоровительных лагерях.

Таким образом, основная идея модернизации системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа состоит в создании условий, позволяющих развивать креативное мышление, творчески осмысливать и осваивать инновационные технологии, а также создании жизнеспособной, развивающейся педагогической системы, основанной на инновационных технологиях научно-педагогического образования, позволяющей достигнуть высокого качества подготовки специалиста нового типа, готового к работе с разными категориями детей в условиях детского оздоровительного лагеря.

В современных условиях актуализируется необходимость создания гибкой непрерывной системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа, основными индикаторами которой является высокое качество образования, мобильность студентов, многогранность и гибкость содержания образовательных программ и технологий их реализации с учётом географического расположения и богатства природных ресурсов Республики Крым как санаторно-куротной и оздоровительной зоны РФ, национальных и этнокультурных традиций.

Приоритеты концепции и формы их реализации

Миссия подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа – приоритет создания адаптивной оздоровительно-воспитательной среды, направленной на всестороннее развитие личности, гражданина и патриота своей страны.

Реализация миссии осуществляется через систему мероприятий по следующим *приоритетным направлениям*:

Приоритет I. Подготовка компетентных педагогов-вожатых (воспитателей), обеспечивающих всестороннее развитие личности ребёнка.

Основные задачи приоритета:

– формирование контингента обучающихся с учётом реальной потребности рынка труда, изменения демографической ситуации, развития потенциала педагогического образования в Крыму;

– системное обновление содержания, технологий и организации учебно-воспитательного процесса на основе требований ФГОС ВО, принципов личностно-ориентированного обучения, сочетания обучения, научно-исследовательской деятельности и современных форм практики, развития системы самостоятельной работы студентов с учётом возможностей ИКТ-насыщенной среды;

– внедрение новой структуры учебного процесса и интенсивных образовательных технологий;

– создание международных партнёрских связей в рамках внедрения инновационных образовательных технологий.

Форма реализации приоритетного направления: проведение круглых столов, конференций, семинаров, дискуссий; создание аудиторий со свободным Интернет-доступом, электронных библиотек и электронного читального зала, обеспечение обмена студентами и преподавателями, интенсификация учебно-воспитательного процесса за счёт внедрения инновационных форм работы, информационно-коммуникационных технологий и интеграции учебных дисциплин.

Приоритет II. Формирование общей и профессионально-личностной культуры, активной жизненной позиции будущих педагогов.

Основные задачи приоритета:

– обеспечение развития творческой и культурно-просветительской деятельности студенческой молодёжи;

– разработка системы мер по ресурсному и информационному обеспечению молодёжной политики.

Форма реализации приоритетного направления: организация досуга студенческой молодёжи, организация работы кружков художественной самодеятельности; привлечение студенческой молодёжи к участию в городских, республиканских мероприятиях.

Приоритет III. Обеспечение научной, педагогической и управленческой деятельности высококвалифицированных инициативных педагогических кадров.

Основные задачи приоритета:

– разработка и введение в действие методики внутреннего аудита и прогнозирования развития кадрового потенциала;

– обеспечение выполнения требований ФГОС ВО по привлечению к педагогической деятельности высококвалифицированных специалистов-практиков.

Форма реализации приоритетного направления: планирование научного и карьерного роста; реализация программы поддержки талантливой молодёжи (студентов, аспирантов); привлечение к педагогической деятельности высококвалифицированных специалистов-практиков.

Приоритет IV. Обеспечение здорового образа жизни.

Основные задачи приоритета:

– проведение осмотра состояния здоровья студентов (физического, соматического, психического, эмоционального);

– повышение физической активности;

– развитие мышечной массы;

– повышение физической выносливости;

– гармонизация психо-эмоционального состояния.

Форма реализации приоритетного направления: проведение ежедневной утренней гимнастики, ежедневных физминуток, спортивных мероприятий и соревнований.

Основная идея моделирования состоит в создании целостной системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа на основе объединения всех субъектов в единую адаптивную оздоровительно-воспитательную среду, для которой характерны инновационность, ориентация на передовой отечественный опыт, культурные традиции и мировые тенденции.

Цели:

– модернизация, повышение качества подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа с акцентированием внимания на усилении интеллектуального, духовно-нравственного, профессионально-творческого развития потенциала

педагогических кадров, имеющих ценностно-смысловые установки на инновационно-педагогическую деятельность по созданию адаптивной оздоровительно-воспитательной среды, направленной на всестороннее развитие личности, гражданина и патриота своей страны;

– интеграция и сближение программ профессионального педагогического образования с реальными потребностями работодателей посредством создания многоканальной системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа.

Предлагаемая модель является структурно-функциональной, т. е. такой, в которой отражаются связи между инновационными функциями системы подготовки педагогических кадров и структурными компонентами её деятельности, обеспечивающими их реализацию. Модель представляет собой совокупность единиц, в качестве которых выступают подструктуры целостной системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа.

Принципы реализации концепции

Принципы реализации концепции подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа:

– принцип культурно-праксиологической генерализации обуславливает рассмотрение профессионально-педагогической культуры как функционального среза, системы избирательно-вовлечённых знаний, непосредственно нацеленных на эффективную педагогическую деятельность. Обеспечивает преемственность лучших традиций педагогического образования и современности; разгрузку содержания от второстепенных и быстро теряющих значимость сведений; личностную ориентацию педагогического образования, востребованность его результатов в педагогической деятельности;

– принцип верифицируемости – оценка содержания на предмет его высокой научной и практической значимости;

– принцип гуманизации: производится учёт потребностей студентов, расширение свободы выбора, поддержка творческих начал личности;

– принцип образовательной деятельности: обучающиеся информируются о возможности предлагаемых видов деятельности (творческих, развивающих, интеллектуальных). Происходит осознание целей и значения предлагаемых видов деятельности для личного саморазвития, наличия перспектив деятельности обучающихся. Добровольное включение в ту или иную деятельность способствует приобретению способов анализа и самоанализа её реализации;

– принцип непрерывности образования: предусматривается обеспечение базового и дополнительного образования; создаются условия для самореализации личности студента в соответствии с его возможностями;

– принцип сочетания общечеловеческих и реальных культурных ценностей: осуществляется подготовка к необходимой ориентации в системе проблемных, жизненных ситуаций; упрочнение норм уважительного отношения к другим людям, к их труду и его результатам; исключение признаков призрения и оскорбительности. Развивается открытость и готовность обучающихся к непрерывному обогащению опыта с целью реализации общечеловеческих и культурных ценностей.

Функции подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа:

− организационная функция обеспечивает организацию детского отдыха в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа;

− проектно-программная функция позволит проектировать необходимые изменения, нововведения, инновации и обеспечит их жизненный цикл через положения программно-целевого подхода;

− образовательная функция заключается в реализации в условиях детских оздоровительных лагерей и учреждений санаторно-

курортного типа широкого спектра дополнительного образования;

− инновационно-творческая функция позволит разрабатывать и внедрять инновационные технологии, формы и методы организации досуговой деятельности в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа; проектировать адаптивную оздоровительно-воспитательную среду;

− инструктивная функция предусматривает овладение инструктивно-методическими материалами, инструктирование при организации спортивно-массовых и других мероприятий;

− внедренческая функция обеспечит организацию работы по реализации инновационных проектов, их внедрение в образовательный процесс и создание для этого необходимых условий;

− воспитательная функция ориентирует на формирование духовных и нравственных качеств личности, научного мировоззрения, культуры педагогического мышления;

− аналитическая функция способствует повышению качества детского отдыха.

Содержание подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа предполагает фундаментальную, социально-гуманитарную, психолого-педагогическую, методическую, информационно-коммуникационную, практическую подготовку.

Содержание фундаментальной подготовки предусматривает изучение теоретических основ специальности согласно требованиям к уровню теоретической подготовки педагога соответствующего профиля в классических университетах и базируется на новейших достижениях науки. Для обеспечения системности в изучении учебных дисциплин, укрепления межпредметных связей фундаментальная подготовка осуществляется путём внедрения интегрированных учебных дисциплин.

Психолого-педагогическая подготовка составляет основу профессиональной подготовки педагога к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа и предполагает формирование глубоких человековедческих знаний, коммуникативных умений и компетенций в сфере человеческих отношений. Реализация такого подхода осуществляется через изучение помимо традиционных учебных дисциплин (дидактика, теория воспитания, история педагогики, общая психология, педагогическая и возрастная психология), сравнительной педагогики, основ педагогического мастерства, социальной психологии.

Методическая подготовка к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа предполагает глубокое овладение технологиями и методиками проведения внешкольной работы с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий. Она обеспечивается через деятельность студентов как во время изучения учебных дисциплин, так и в период прохождения практики «Подготовка к работе в детских оздоровительных лагерях».

Информационно-коммуникационная подготовка предусматривает изучение основ информатики, новейших информационно-коммуникационных технологий и методик их применения.

Практическая подготовка предусматривает прохождение практики в детских оздоровительных лагерях. Формы, продолжительность и сроки проведения практик определяются стандартами высшего образования по педагогическим специальностям.

Новые требования к качеству подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа предполагают необходимость изменения в организации, содержании, технологиях подготовки.

Основные условия реализации концепции

Основными условиями реализации концепции являются:

1. Обеспечение многообразия видов деятельности.

2. Организация воспитания и общения посредством коллективных форм деятельности.

3. Формирование познавательного интереса и создание условий для обучения в различных формах.

4. Сочетание в процессе жизнедеятельности массовых, групповых и индивидуальных форм работы в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа.

5. Личный пример педагога.

6. Развитие и совершенствование системы методического обеспечения деятельности.

7. Организационно-методическое, кадровое, материально-техническое обеспечение качества летнего отдыха и оздоровления детей.

8. Профессионально-педагогическая компетентность педагогических кадров.

Ключевые аспекты развития сферы детского и молодёжного отдыха: обновление содержания деятельности по организации отдыха детей и восстановления их здоровья; научно-методическое обеспечение деятельности детских оздоровительных учреждений; создание системы подготовки профессиональных кадров; материально-техническое и финансовое обеспечение.

Этапы реализации концепции

Подготовительный этап (1 семестр) – разработка образовательных программ подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа; заключение договоров о сотрудничестве с детскими оздоровительными лагерями, учреждениями санаторно-курортного типа.

Образовательный этап (2–5 семестр) – фундаментальная, социально-гуманитарная, психолого-педагогическая, методическая, информационно-коммуникационная подготовка педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа.

Инструктивно-подготовительный этап (6 семестр) – практика «Подготовка к работе в детских оздоровительных лагерях», выездной практикум на базах детских оздоровительных лагерей.

Основной этап (летняя практика в детских оздоровительных лагерях после 6 семестра) – сбор документов, трудоустройство студентов на работу в оздоровительно-образовательные учреждения, реализация приоритетных направлений концепции педагогического образования; обеспечение эффективной работы в детских оздоровительных лагерях.

Результативный этап (7 семестр) – сбор отчётной документации; организация и проведение экспертизы работы вуза в сфере реализации приоритетных направлений по подготовке педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа; проведение слёта педагогов-вожатых «В кругу друзей».

Содержание профессиональной деятельности вожатого (воспитателя) в детских оздоровительных лагерях и учреждениях санаторно-курортного типа

Приоритетными направлениями для оздоровительного лагеря должны стать оздоровление с использованием воспитательного, развивающего, здоровьенесущего потенциала лета и окружающей природы; воспитание духовно-нравственной и творческой личности; формирование у участников смены навыков самоорганизации и миротворящих бесконфликтных отношений; обучение принципам коллективного и личностно-ориентированного социального проектирования жизни, то есть строительства собственного жизненного сценария; личностного и профессионального самоопределения.

I блок (модуль) – нормативно-правовые основы деятельности вожатого. Предусматривает ознакомление будущих вожатых с положениями законодательных и нормативных актов, других документов, регламентирующих работу по организации отдыха и оздоровления детей, определяющих правовой социальный статус вожатого, его должностные обязанности и права, а также права детей.

II блок (модуль) – психолого-педагогическая деятельность вожатого. Предполагает формирование у обучающихся основ знаний психолого-педагогической работы с детьми, в том числе знаний о специфике развития личности ребёнка, детских возрастных особенностях, закономерностях становления детского коллектива, проблемах межличностного общения, о возникновении и преодолении межличностных и групповых конфликтов, об эмоциональных состояниях детской психики. На занятиях обучающиеся осваивают различные психологические техники установления контакта с партнёром по общению, умение слушать собеседника, вербализация, умение оценивать состояние собеседника и его позицию.

III блок (модуль) – методические и управленческие основы деятельности вожатого. Предназначен для обеспечения слушателей основными знаниями и навыками управления детским коллективом и собственной деятельностью. Направлен на практическое освоение методик организации для детских оздоровительных лагерей, коллективных творческих дел, спортивных мероприятий, организацию планирования деятельности кружковой работы по направлениям, организацию и проведение дискотек, а также выработку навыков действий в экстремальных ситуациях.

IV блок (модуль) – технологии организации оздоровительных комплексов в рамках педагогической деятельности. Предусматривает знакомство и отработку конкретных технологий педагогической деятельности, обучение их применению в различных ситуациях: организация режимных моментов; разработка программ отрядной и досуговой деятельности, методика проведения нетрадиционных оздоровительных зарядок.

V блок (модуль) – навыки оформительской деятельности. Предполагает знакомство с методиками конструирования и художественного оформления отрядного уголка и летописи отряда, методикой организации кружковой работы, технологией проектирования информационных сообщений.

VI блок – основы сценического мастерства. Предусматривает отработку практических навыков по хореографии, вокалу, актёрскому мастерству, общению с залом, технологии разработок и проведения конкурсных программ.

Реализация Концепции подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа должна обеспечить:

– создание системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа;

– повышение социального статуса детских оздоровительных лагерей, учреждений санаторно-курортного типа, обновление содержания и структуры на основе отечественных традиций и современного мирового опыта;

– повышение качества учебно-методического, материально-технического и ресурсного обеспечения системы подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях, учреждениях санаторно-курортного типа;

– подготовку нового поколения компетентных, высокообразованных, конкурентоспособных, творческих педагогов, способных самостоятельно формулировать суть проблемы, умеющих эффективно решать практические задачи обучения и воспитания на научной основе, готовых свободно использовать в учебном процессе современные информационные средства в условиях детских оздоровительных лагерей и учреждений санаторно-курортного типа;

– решение проблемы адаптации молодого специалиста в реальных условиях целостного педагогического процесса детского оздоровительного лагеря, корректировку его профессиональной подготовки с учётом социального заказа общества;

– приобретение дополнительного социального опыта;

– востребованность общения детей и взрослых за пределами детского оздоровительного лагеря;

– предоставление квалифицированных кадров для работы в детских оздоровительных лагерях;

– включение студентов в социально-культурную жизнь;

– комплектация педагогических отрядов смен, трудоустройство.

Деятельность детских оздоровительных лагерей рассматривается как неотъемлемая часть системы непрерывного образования и воспитания, которая обеспечивает ребёнку полноценные условия для всестороннего развития.

Р. М. Чумичева

УДК 371.113.1:159.955.4

СОХРАНЕНИЕ ДЕТСТВА – СТРАТЕГИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФГОС дошкольного образования разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка и является документом, закрепляющим право ребёнка дошкольного возраста на образование и самоценность и уникальность Детства. Создание стандарта дошкольного образования позволяет осознать и утвердить права ребёнка, проживающего на территории России, в контексте прав, принятых в международном сообщества и зафиксированных в ряде документов: Всеобщая Декларация прав человека (1948); Декларация прав ребёнка (1959); Конвенция ООН о правах ребёнка (1989); Всемирная Декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990); План действий по осуществлению Всемирной Декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы (1990) и др.

Именно в этих документах сосредоточена ценностно-ориентированная стратегия ФГОС дошкольного образования, определившая принципы нового для российской системы документа на уровне дошкольного образования. Ценностно-ориентированная стратегиями ФГОС ДО представлена рядом положений, определивших вектор проектирования образовательной программы Организации и психолого-педагогические условия ее реализации: дети – единственно привилегированный класс и гарантия будущего развития общества; утверждение гуманистических права ребёнка на жизнь, образование, здоровье, культурное развитие как подтверждение реальной любви к детям; признание детства важным этапом в жизни человека и обеспечение детям счастливого детства и пользование им на собственное благо; защита детства от любых посягательств и обеспечение справедливости со стороны взрослых, т. к. мир детский отличается от мира взрослых.

Принятие ФГОС дошкольного образования совпало с кризисным этапом развития России, что, несомненно, сказывается и на состоянии детства, поскольку, по утверждению Д. И. Фельдштейна, «Детство не только как совокупность множества детей и не просто как объект воздействия Взрослого мира, а как особое целостно представленное социальное явление, находящееся в сложных функциональных связях с этим миром и для которого устойчиво сохраняются определенные закономерности развития, во многом зависят принципы организации отношений Взрослого сообщества к Детству, возможности построения процесса взаимодействия с ним» [15, с. 170]. Реальный смысл Детства как раз и состоит в том, что оно особое состояние в обществе, но, с одной стороны, Детство противостоит и отличается от мира Взрослых, а с другой – зависимо от мира Взрослых, нахо-

дится под его влиянием или во взаимодействии.

Анализ научных исследований по проблемам Детства позволяет констатировать наличие множества концепций Детства, которые отличаются идеями, положениями и характеристиками различных сторон, состояний, особенностей феномена Детства. Психологические концепции Детства определяют его как фазу психологического созревания (В. Зеньковский); судьбу и жизнь взрослого человека (З. Фрейд); формы отношения мира детей и мира взрослых (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец); становление человеческой ментальности (С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец); самобытный способ усвоения новых сторон социальной действительности (Д. Б. Эльконин); период события и авторства собственной жизни (В. И. Слободчиков); пространство – время вхождения в социальный мир взрослых (Д. И. Фельдштейн). Детство представляет собой обобщённый субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых объективно ставятся задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяются направления их деятельности с ним (В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, В. Т. Кудрявцев, А. Б. Орлов, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.).

Культурно-деятельностный подход в развитии научной мысли открывает новые грани понимания феномена Детства как источника саморазвития родовой культуры (Л. С. Выготский); формообразующее порождающее начало в культуре и истории (В. Т. Кудрявцев); идеал ментальных состояний, духовных ценностей, открытость души, идеальное отношение к миру (А. С. Науменко); начало новизны в творчестве (К. С. Пирогов); субкультуры жизни человека, а ребёнок – субъект культуры, способный к самоизменению, которому необходимо создать условия для социализации и культурной идентификации» (Н. Е. Щуркова); феномен жизни человека и культуры, в котором пересекаются различные явления социальные, культурные, образовательные (В. А. Караковский).

В Южном федеральном университете на протяжении ряда лет изучался феномен Детства в контексте культуросообразной парадигмы образования, открывшей новые грани феномена Детства:

– признание самоценности детства, первостепенности детства для общего развития ребёнка и права ребёнка на свободное саморазвитие, наполненность его культурными смыслами, необходимости бережно-охранительного отношения к душевной жизни ребёнка и поддержка его детской индивидуальности (Е. В. Бондаревская);

– время духовно-нравственного становления личности (Т. И. Власова);

– период защиты и поддержки детей в открытии мира социальных отношений (Е. Н. Сорочинская);

– основа судьбы, особая ментальность и субкультура проявления свободы, постижения смыслов культуры и творческой самореализации, утверждения достоинства и уважения к себе и пространству собственной жизни, ответственности за своё поведение в различных ситуациях (Р. М. Чумичева);

– период освоения категориальной картины мира (И. Э. Куликовская);

– мир постижения полоролевых моделей поведения (Н. Е. Татаринцева);

– время познания культуры движений и способов здоровьесбережения (Л. В. Абдульманова);

– период складывания системы «мать-дитя» и начало открытия ребёнком своего образа «Я» (Л. В. Грабаровская);

– система субъект-субъектных отношений как основа развития речевых коммуникаций и культуры речевой деятельности (И. И. Лосева, И. А. Кумова);

– мир социальных эмоций и культурной идентичности (И. В. Житная, О. А. Сенько).

Принятие ФГОС дошкольного образования можно рассмотреть как современный тренд на вызовы времени, призванный по-новому решать задачи обучения, воспитания, развития в период Детства. В работах учёных изучается феномен «кризис Детства» (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев), характеристики которого можно определить как своеобразный вызов времени, как сово-

купность противоречий, сложившихся в мире Взрослых и мире Детства и требующих разрешения. Обозначим кризисные моменты Детства, выявленные в работах учёных, и попробуем найти положения ФГОС ДО, позволяющие утвердиться в том, что он направлен на преодоления противоречий и кризиса, возникших межу мирами Детства и Взрослости, и является своевременным и актуальным.

1. Отмечается разрыв между миром Взрослости и миром Детства и, как следствие этого, потеря связи и посредников между настоящим и будущим детей, между сегодняшним и завтрашним днём. Разрыв между миром детей и миром взрослых сокращает родитель (педагог) как посредник, способный выстроить «переход» между взрослением и культурой, социумом и личностью. По мнению Б. Д. Эльконина, это противоречие возможно разрешить путём организации пространства совместной работы взрослых и детей таким образом, чтобы взрослый оказался как бы между своей собственной культуросозидательной работой и культуротворческой деятельностью ребёнка и взрослого. В. С. Мухина подчёркивает особую роль культуры и взрослого в становлении личности ребёнка в период детства: «Известно: культура всегда несёт в себе символическую природу, которая влияет на все сферы самосознания человека, в том числе и на сферу притязаний на признание <…>. В детстве потребность в признании формируется благодаря пристрастному отношению взрослого к проявлениям ребёнка» [7, с. 394–395]. ФГОС ДО создан на базовой потребности ребёнка – притязании на признание и это право ребёнка взрослому необходимо поддерживать.

Стандарт разработан на основе принципов, определённых в Конституции Российской Федерации, Конвенции ООН о правах ребёнка, в частности, поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, понимание детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребёнком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Стандарт утверждает высшие ценности жизни человечества – уважение к личности ребёнка и гуманный характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей)), педагогов и детей. Стандарт предусматривает возможности создания в образовательной среде дошкольной организации условий содействия и сотрудничества детей и взрослых в совместной культуротворческой деятельности, где обе стороны выступают равноправными партнёрами. Миссия взрослого в этой деятельности меняется – от воздействия на ребёнка к признанию личности ребёнка как субъекта отношений, поддержка инициативы ребёнка в различных видах деятельности, организация сотрудничества в достижении целей. «Ведь взрослый, по утверждению М. В. Осориной, – это оплот стабильности, символ безопасности, важнейший ориентир в детской системе координат» [9, с. 61]. Учёт взрослыми возрастных и индивидуальных особенностей, интересов, потребностей ребёнка обеспечивает не только развитие способностей и творческого потенциала ребёнка, но сокращение разрыва отношений между взрослым и детским мирами.

2. Происходит разрушение традиционного представления о развитии мира Детства как о взрослении, стремлении ребёнка к образу взрослой жизни, наступает период ломки образа взрослости, форм взаимодействия между жизнью взрослых и жизнью детей – «короткие дистанции общения», «равные партнеры», «омоложение родителей, бабушек, дедушек». У родителей снижается степень ответственности за воспитание ребёнка или наблюдается перенос своих обязанностей на старшее поколение. Дети и родители не ощущают эмоциональных привязанностей и постепенно отдаляются друг от друга, т. е. происходит отрыв формы проживания одного возрастного периода от форм проживания другого, в этом и концентрируется кризисность. В связях возрастов и через их со-

держание, по мнению Д. Б. Эльконина, ребёнку должны быть представлены будущее и образ взрослости, отношения содержаний разных возрастов.

ФГОС ДО отражает пути преодоления кризиса Детства, а именно, обеспечение реализации основного принципа дошкольного образования: полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; решение задачи – формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей; создание условий для позитивной социализации ребёнка, его личностного развития, инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности. В совокупности это создаёт ситуацию постепенного и поэтапного постижения ребёнком способов, моделей поведения и уверенного при поддержке взрослых продвижения в мир взрослых. Формирование у ребёнка картины детского и взрослого мира обеспечивается системой знаний, формирующих первичные представления о себе и других людях: детях и взрослых. ФГОС ДО отразил две модели мира – детский и взрослый, – идущих навстречу друг другу, познающих друг друга, взаимодействующих и сотрудничающих друг с другом. В этом пересечении и рождается педагогическая инновация в организации ситуации познания друг друга и себя, и у каждого потребность самовыражения.

3. Отмечается потеря образцов, идеальных форм взрослости, они размываются, расслаиваются, у детей появляется «страх взрослости», создаётся образ «несчастного взрослого», теряются оптимизм и надежду, которые всегда считались естественной принадлежностью детства. Д. Б. Эльконин считал, что идеальная форма, образ взрослости, является центральной категорией, задающей целостность детства. Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего.

Профессиональный стандарт педагога предусматривает освоение педагогами проектных компетенций, позволяющих ему создавать оптимальные условия детской жизни и видение ребёнком перспектив будущего. Стандарт дошкольного образования обеспечивает свободу выбора детьми деятельности, которая соответствует детским интересам, а взрослые создают условия для принятия детьми самостоятельных решений, для выражения своих чувств и мыслей, для проявления позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья. В образовательной среде взрослые обязаны демонстрировать детям образцы, правила и модели взаимодействия в разных социальных ситуациях, способы разрешения конфликтных ситуаций со сверстниками и взрослыми. Дети, по утверждению Л. С. Выготского, должны постигать реальные отношения, события взросления и совершенствования, смыслы совершений и явлений. Проектирование социальных ситуации, где взрослые демонстрируют детям образцы взрослости – это и есть один из выходов из кризиса, где взрослый выступает как посредник — выразитель и «явитель» идеальной формы отношений, что рождает у ребёнка уверенность в будущем.

4. Учёные отмечают, что современные дети ориентированы не на оценки и нормы поведения взрослых, как это было раньше, а на ценности сверстников, на модели поведения, транслируемые СМИ. Необходимо преодоление «взрослоцентризма», построение отношения к детям как неравноценной и подчиненной части мира взрослых, где они вечные ученики, задачей которых является взросление в усвоении, воспроизводстве содержания и образа жизни взрослых (Ф. Дальто). Взрослому необходимо стать посредником, проводником в мир культуры и истинных ценностей.

Для преодоления кризиса между миром взрослых и детей, связанного с введением ребёнка мир культуры и искусства, педагогу и родителю необходимо занять не авторитарную позицию, а позицию проводника в мир культуры, дающую возможность для сотрудничества разных поколений. ФГОС ДО предусматривает широкий спектр возможностей, в части, образовательной области – художественное развитие. Стандарт принципиально изменил подходы к художественно-эстетическому развитию ребёнка: от педагога, родителя требуется овладение способов выражения своей позиции, эстетического отношения к окружающему миру, сопереживания персонажам художественных произведений, раскрыть перед ребёнком ценностно-смысловое восприятие и понимание произведений искусства и свои умения реализовать себя в самостоятельной творческой деятельности совместно с ребёнком. В этом и будет заключаться великая миссия посредничества взрослого, когда он станет сопричастен к жизни ребёнка и поведет его к истокам Красоты, Добра, Морали и пониманию, кто есть взрослый Человек в этом большом мире жизни. Стандарт дошкольного образования поднимает на вершину образовательного пространства личность ребёнка и его идеал – личность взрослого – маму, папу, дедушку, бабушку, педагога – носителей культуры и нравственности. В этой сопричастности к миру взрослых, миру культуры и нравственности необходимо позволить детям оставаться детьми, разграничить роли взрослых и детей. Взрослые должны обеспечивать сохранность мира Детства, быть защитниками своей семьи, воспитать детей, способствовать их развитию, а задача детей – развиваться, получать знания и присваивать социокультурный опыт и творчески самореализовываться в нем.

5. Наметилась и такие тенденции кризиса Детства как обособление семьи от образовательных учреждений и приоритет государственного доступного дошкольного образования. Обе формы воспитания ребёнка должны дополнять друг друга и взаимодействовать, открывать ребёнку смыслы жизни. К сожалению, не всегда взрослые демонстрируют ребёнку лучшие черты взрослого как человека, любящего и заботящегося, как носителя лучших качеств: достоинства, чести, добропорядочности, трансформируя образ взрослого в восприятии ребёнка. Мир взрослых все больше инфантилизируется, в культуре появляются детские психологические характеристики (непосредственность, эмоциональность, «детскость» в рекламе, шоу-бизнесе, изобразительном творчестве и пр.). Игра как атрибутивная характеристика детства стала занятием многих взрослых. Для решения возникшей проблемы в мире взрослых, влияющей на мир Детства и ребёнка, необходимо уделить внимание образованию взрослых, определяющее освоение гуманитарных, общекультурных, социальных, коммуникативных, личностных компетенций, создающее ситуацию «свободы выбора», что и является показателем социальной зрелости и готовности нести ответственность перед детьми. И тогда, по мнению С. Н. Некрасова, взрослые смогут стать достойным примером, а главное, желаемым примером подражания для детей.

ФГОС дошкольного образования актуализирует проблему взаимодействия институтов семьи и дошкольной организации как одного из условий обеспечения качества обучения, развития и воспитания ребёнка, взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. Семья и дошкольная организация призваны защищать детей от всех форм физического и психического насилия; приобщать их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; оказывать недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, про-

ектной, познавательной и т. д.). Стандарт чётко обозначает пути достижения совместного успеха в деятельности семьи и ДОУ, направлен на обучение, воспитание, развитие ребёнка; профессионального развития педагогических и руководящих работников, просвещение и консультативную поддержку педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования; поддержку родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность; организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы и взаимодействий со сверстниками и взрослыми. Педагоги и родители совместно должны проектировать формы организации взаимодействий, виды активности в совместной деятельности и общении, образовательные виды деятельности и культурные практики приобщения к миру взрослых, культуре, истории своей семьи и своего народа. Совместная деятельность детей и взрослых – это не только возможности для развития и воспитания ребёнка, но и условия самоизменения взрослых. Т. Харт пишет: «Когда мы воспитываем или учим детей, у нас появляется возможность перевоспитать самих себя. Помните, что мы растём вместе с детьми – наше развитие обоюдное. Дети выступают в роли зеркала, которое ещё и «увеличивает» наше изображение, позволяя нам увидеть себя более отчётливо» [16, с. 267].

6. Фиксируется отчуждение детей, утрата у них ощущения сопричастности к миру взрослых, разрушение отношений добровольной зависимости отмечается как «катастрофа» в социализации личности ребёнка. Для успешной социализации, по мнению Д. Смелзера, необходимо действие трёх фактов: ожидания, изменения поведения и стремления соответствовать этим ожиданиям. Процесс формирования личности, по его мнению, происходит по трём различным стадиям: подражания и копирования детьми поведения взрослых; игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение роли; стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей. В период Детства от взрослых требуется тесное и ответственное взаимодействие и сотрудничество с детьми, быть позитивным примером для подражания детям, авторитетом, основывающимся на уважении и доверии. Именно в этом случае ожидания детей и взрослых совпадут, будут способствовать эффективной социализации подрастающего поколения.

Социализация детей дошкольного возраста является стержневой доминантой в ФГОС дошкольного образования и не случайно, потому что, по утверждению ученых, социализация – это аккумулирование индивидом социальных ролей, норм и ценностей общества (Т. Шибутани, Э. Эриксон и др), «вбирание» в себя общих ценностей в процессе общения с другими (Т. Парсонс), вхождение в социальную среду и приспособление к ней (Б. Д. Парыгин), присвоение ребёнком норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение, формирование себя как субъекта социальной среды (Д. И. Фельдштейн).

В ФГОС ДО определена образовательная область – социально-коммуникативное развитие, направленное на усвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками, социального и эмоционального интеллекта; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, развитие; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации, позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Решение задач данной образовательной области обеспечивается освоением социальных компетенций педагогами и родителями и пониманием механизмов социализации и ин-

дивидуализации как неразрывных процессов, обеспечивающих непрерывность процесса взросления и бескризисного выхода из мира Детства. Эти механизмы системно и обоснованно изложены в работе выдающегося ученого Д. И. Фельдштейна: учет личностных новообразований, закономерностей социального созревания, актуализация системы отношений, вычленение позиции «Я» и появление бифуркационных точек, разрешение противоречий в процессе социализации и индивидуализации.

Созданный ФГОС дошкольного образования базируется на деятельностном подходе, обуславливающем необходимость проектировать деятельность детей и взрослых как взаимодействие Миров, как социальная ситуация развития. Условиями, необходимыми для создания социальной ситуации развития детей, соответствующими специфике дошкольного возраста, в ФГОС ДО определены обеспечение эмоционального благополучия, непосредственное общение с каждым ребёнком, уважительное отношение к каждому ребёнку, к его чувствам и потребностям, поддержка индивидуальности и инициативы, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.). Ещё в своё время В. В. Зеньковский отмечал, что «раннее детство может быть охарактеризовано как фазы эмоциональной свободы, свободы развития чувств, а, следовательно, и воображения» [2, с. 65–67].

В период Детства деятельность выступает и условием и средством развития, обучения и воспитания ребёнка, и, по словам Л. С. Выготского, источником развития, т. к. в ней возникают цели, действия, возможности, активность, ориентиры движения ребёнка к результату своей деятельности. В ФГОС ДО отражены разнообразные виды деятельности, при сохранении ведущей деятельности – игровой. Именно данный вид деятельности позволяет не перегружать не окрепшую психику детей, предоставить им возможность играть, входить в мир общества и культуры. ФГОС ДО направлен на поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. Достоинством ФГОС ДО является то, что он открывает новые возможности игры в развитии личности ребёнка: усвоить половую идентичность, «воплощение «перспективного» Я-образа ребёнка <…> готовность ребёнка к саморегуляции, т. е. развивается регулятивная функция самооценки» [11, с. 220].

Однако следует заметить, что феномен игры как показателя Детства в современном информационном мире и IT-технологий недостаточно изучен. Требуется осмысление вопросов влияния виртуальтной игры на личностное, коммуникативное, социальное развитие ребёнка; роли взрослых и ситуации восприятия ребёнком супер-героев, механизмов интеграции ценностей игровой культуры и виртуальной игры и их влияние на становление личности ребёнка и представление о мире и человеке. Стандарт дошкольного образования, актуализируя ценность Детства и игры, предупредил вытеснение игры из жизни детей и появление «псевдошкольных» форм обучения и жизнедеятельности. С. Т. Шацкий призывал педагогов к тому, чтобы они не рассматривали Детство как подготовку к жизни, а ценили в нём саму жизнь ребёнка, понимали его как самоценное время жизни. Непонимание педагогами феномена Детства ведёт к форсированию адаптации детей к системе ценностей и представлений о мире, утверждаемых взрослыми, обеднению и сокращению Детства (Ш. А. Амонашвили, Г. С. Батищев, В. В. Горшкова и др.). Сегодня необходимо изучать и осмыслять своеобразную культуру Детства, понимать логику развития Детства как феномена культуры вне зависимости от эпох и времён (А. А. Грякалов).

7. В ряде научных работ отмечается, что в «детском мире» проявляются ослабленность физического и психического здоровья; потеря навыков коммуникации и эмпатии; неразвитость внутреннего мира ребёнка; искажение его морально-нравственных категорий и ценностей и др. Основными причи-

нами являются нарушение принципа природосообразности, педагогические действия, не соответствующие законам развития ребёнка, неблагоприятные факторы современной цивилизации, «атакующие Детство». Ребёнок не рассматривается как целостное существо, в котором специфически индивидуально взаимодействуют духовная, душевная и телесная организации, определяющие необходимость точно следовать возрастным законам развития ребенка (В. А. Пегов).

В качестве приоритетных стратегий ФГОС дошкольного образования, позволяющих нивелировать негативные тенденции в мире Детства и в развитии ребенка, можно определить учёт возрастных, психологических, индивидуальных закономерностей развития ребёнка; приоритет гуманистических принципов в зоне ближайшего развития; переориентировку воспитания на жизненные принципы детей; ценностно-смысловое развитие личности, педагогическую поддержку индивидуальности и создание психолого-педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута ребёнка с учётом способностей и интересов личности в раннем возрасте; приоритеты подготовки детей к полноценной жизни в обществе: творческая активность, высокие нравственные качества, патриотизм и гражданственность; создание эффективной комплексной системы государственной поддержки детей (диагностика, профилактика, реабилитация); создание здоровой образовательной, социальной, экономической, экологической среды для полноценной жизнедеятельности ребенка; выявление, развитие и поддержка одаренных детей и инклюзивное образование для детей с ОВЗ; усиление института семьи как социальной среды развития ребенка; обеспечение психолого-педагогических, нормативно-правовые, материально-технических, финансово-экономических, организационных условий.

Совокупность обозначенных в ФГОС ДО принципов, целей, задач, психолого-педагогических требований и ресурсов определяет эффективность и успех в достижении целевых ориентиров развития ребёнка дошкольного возраста и сохранение самоценности Детства как пространства свободы ребёнка, взаимодействия со взрослыми, эмоционального открытия ценностей мира, постижения культурных связей поколений. Как справедливо заметили в диалоге два гуманиста Д. Икеда и А. Лиханов, «…мир Детства зависим от взрослых, и все мы ответственны за детей – своих и чужих» [4, с. 6].

В заключение хотелось бы отметить, что Детство, понимаемое как феномен социального и культурного бытия, определяет развитие личности ребёнка, цивилизации и человечества, закладывает программы поведения людей и включённость их в культуру, социальные формы жизни, будущие виды деятельности. ФГОС дошкольного образования призывает педагогическое и родительское сообщество познавать и понимать мир Детства, сохранять уникальность Детства, которая заключена в творческом характере развития, в сензитивности периодов развития, в зоне ближайшего развития, в амплификации, в ведущем виде деятельности, в единстве деятельностной, аффективной, личностной составляющей, в механизмах развития – интериоризации и экстериоризации, неравномерности развития, в определяющей роли знаково-символической системы в образовании связей и освоении мира. В современном мире происходит не просто активный процесс саморазвития Детства, но этот процесс реально воздействует и на установки взрослого мира. Педагогам и родителям необходимо изменить взгляды по отношению к Детству, переориентировать педагогическое и родительское мышление от взгляда на Детство как счастливый и беспечный период жизни человека к принятию его как самоценного феномена. От педагогов потребуется понимание нового смысла своей деятельности в контексте требований Профессионального стандарта педагога, осмысления значимости Детства как времени и пространства развития и саморазвития ребенка, построения совместной деятельности в соответствии с новыми требованиями ФГОС дошкольного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ работ учёных по проблемам Детства, кризиса Детства и условий развития ребёнка в пространстве и времени Детства; актуализированы тренды ФГОС дошкольного образования как вызовы времени и факторы преодоления кризиса Детства.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, феномен Детства, кризис Детства, стратегии, принципы развития ребёнка, взаимодействия детей и взрослых, социализация, игровая деятельность.

SUMMARY

The analysis of works of scientists on problems of the Childhood, crisis of the Childhood and conditions of development of the child in space and time of the Childhood is presented in article; trends of Federal State Educational Standard of preschool education as calls of time and factors of overcoming of crisis of the Childhood are staticized.

Key words: Federal State Educational Standard of preschool education, Childhood phenomenon, crisis of the Childhood, strategy, principles of development of the child, interaction of children and adults, socialization, game activity

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
2. Зеньковский В. В. Екатеринбург, 1995.
3. Ильин В. А. Археология детства. М., 2002.
4. Икеда Д., Лиханов А. Страна Детства: книга-диалог. М., 2007.
5. Кудрявцев В. Т. психология развития человека: основание культурно-исторического подхода. Рига, 1999.
6. Мудрик А. В. Социализация человека. М., 2006.
7. Мухина В. С. Таинство детства: в 2 т. СПб., 2000.
8. Некрасов Н. С. Образование взрослых вчера и сегодня. Екатеринбург, 2003.
9. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб, 2000.
10. Пегов В. А. Теоретическое и практическое обоснование возможных путей решения проблемы экологии детства: от «нормального» к здоровому // Теория и практика физической культуры. 2000. № 9.
11. Психология детства / под ред. А. А. Реан. СПб, 2003.
12. Рогозянский А. Хочу или надо? О свободе и дисциплине при воспитании детей. М.: Эксмо-Пресс, 2007.
13. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований // Социальная психология: Хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М.: Аспект Пресс, 2000.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личность. М., 2005.
16. Харт Т. Таны духовного мира детей. СПб., 2010.
17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
18. http://forum.rksmb.org

Арябкина И. В.

УДК 37.036

ЭКСПРЕССИОННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Возникшие в начале XXI века глобальные экологические, социокультурные, политические проблемы детерминировали изменения в предмете и содержании современной эстетической науки. Углубление её связей с различными дисциплинами ориентируют, в частности, на поиски путей совершенствования эстетической культуры личности и общества, поиска новых подходов к осмыслению и реализации данного процесса. В этой связи особо ценными являются публикации массовыми тиражами вузовского учебника «Эстетика» широко известного автора, продолжателя в XXI веке идей Ф. Гегеля, а в России – А. Ф. Лосева, оригинального мыслителя В. В. Бычкова. Он рассматривает сферу эстетического и науку эстетику как принадлежащую к сущности и гармонии космоантропного бытия. В. В. Бычков считает, что «…в сущностно-метафизическом смысле эстетика – это особая форма бытия-сознания; некое специфическое духовное поле, в котором человек обретает одну из высших форм бытия, ощущение и переживание полной и всецелой причастности к бытию. Наука эстетика – только малая и самая упрощённая область этого поля, помогающая, однако, человеку, точнее осознать значимость духовной материи в его жизни и в структуре Универсума в целом <…>. Если же сказать кратко <…> эстетика – это наука о гармонии человека с Универсумом…» [4, с. 163]. Учёный характеризует эстетику как науку о выражении. Этот подход означает начало нового для нашего времени видения эстетики в контексте принципа выражения, идущего от А. Ф. Лосева, и ещё ранее от Гегеля и Кроче. Русский философ А. Ф. Лосев отмечал, что выражение всегда является слиянием двух планов – внутреннего и внешнего, идеи и материи, формы и содержания, явления и сущности и т. д. Иначе говоря, если мы, «рассматривая внутреннее, начинаем воспринимать это органами чувств (чувственными очами и пр.), это означает, что изучаемое внутреннее получает своё выражение». Так художественные или природные формы являют заложенные в них художником или архитектором (человеком или богом) внутренний смысл нашим глазам. В этом случае чувственная оболочка (можно называть ее формой, материей, явлением) служит выражением некоего (нечувственного) содержания, сливаясь с ним.

Идеи эстетической выразительности были близки в XVII веке Г. Э. Лессингу, который считал, что искусство подражает природе, в которой прекрасное составляет лишь малую часть, а основными законами искусства являются истина и выразительное. Его современник Ф. Шиллер определял выразительное как естественное проявление природной жизни, в частности, в искусстве.

Отечественный учёный М. М. Бахтин, сравнивая эстетическое и художественное восприятие человека в реальности и в произведении искусства, писал, что эстетически воспринять тело – значит сопереживать его внутренние состояния и телесные, и душевные через посредство внешней выраженности.

Эстетическое в современной эстетике рассматривается как всеобщее свойство гармонических явлений (прекрасное, идеал) и дисгармонических (трагическое, ужасное и др.), а категориальные понятия выразительное и выражение объемлют и те, и другие (Б. Кроче, Р. Арнхейм, А. Ф. Лосев, В. В. Бычков, Л. П. Печко). Полнота выражения гармонии указывает на процесс преодоления хаоса, дисгармонии (Е. Г. Яковлев).

«Несомненны эстетические параметры и модели естественного мира при признании объективного, онтологического существования природных объектов, их феноменологи-

ческой явленности по материально выраженным, присущим им качествам, их представленности в научных комплексах как визуальных образов, подлежащих восприятию и изучению, а также по преобразованиям их образов в культурных и эстетико-художественных формах в деятельности человека.

Не подлежит также сомнению реальное присутствие чувственно-воспринимаемых материально представленных предметов и живых существ, обладающих эстетической оформленностью и натуральной выразительностью, особенно в ситуациях, где они выступают предметом интерпретации, оценки, общения. Ибо лишённые эстетических признаков – внешних – формы, структуры, фактуры, внутренних – звуковых, осязательных, кинестезических свойств, объекты и их образы вообще не могут быть восприняты вне какой-либо качественной определенности, свойственной миру. При этом, утратив своё действенное влияние на органы чувств, они не могли бы выступать средствами и источниками развития личности, её эколого-эстетической культуры» [6, с. 9].

Сущность экспрессионного подхода состоит в осмыслении того факта, что природные процессы, структуры, закономерности воплощаются во внешних формах; свойства, проявления выражаются как объективные фундаментальные качества строения и бытия мира. Особую сферу со специфическими видами выражения и психических, и физических движений составляет живая природа, живые особи и, в особенности, человеческое существование и выражение, весь творческий человеческий мир. Важно отметить при этом, что закономерности перехода внутреннего во внешнее определяют не только видимый нами отчасти Универсум, но и его человеческое истолкование и принятие внешнего облика объектов как воплощение их природы, их состояния, их функций в соотношении со специфическим телесным бытием людей. Это становится и основой субъект – объектного отношения человека к миру, его предметам, в особенности и эстетического отношения, где встречаются и соотносятся одновременно качества человека и объекта мира.

Отдельный вопрос о предрасположенности и готовности человека и прочтения этой выраженности характера объекта в его внешних свойствах. Эти способности развивались во всей истории человечества в конкретных видах деятельности, однако спонтанно, неоднородно. В истории воспитания и образования задача их развития была поставлена великими мыслителями и выдающимися педагогами. Но и в XXI в. необходимость достижения высокого уровня этих способностей познания мира также актуальна. Это важно для обоснования новых подходов в эстетике, педагогике, экологии, психологии, для определения моделей эстетического развития и художественного образования, становления культуры личности.

Л. П. Печко отмечает: «движение, мощь, интенсивность каких-то процессов либо влияния условий, сочетаний, родственных действий или же длительности их воздействий так же существенны, как и противоположные по количественно-качественному характеру. Негативные, слабые, влияния реализуются в слабой выраженности в природном объекте онтологических свойств бытия, порой маскирующей или искажающей его сущность и выразительное проявление.

Другой аспект феномена составляет включение человека в освоение, осмысление, интерпретация самовыражающихся сущностных свойств объекта и возникновение при этом самовыражения и субъективных проявлений человека. Их сочетание, «сцепление» несёт и реакцию субъекта на свойства объекта, и усиливает (либо ослабляет) выразительную силу ситуации выражения» [6, с. 15].

Если речь идёт о сочетании эстетических элементов, т. е. о «поэтике природы», то она различно преломляется в национальном и эстетическом сознании разных народов и соответствует мировоззрению, культурным традициям, религии каждого из них.

Однако конкретно-чувственная выразительность определённых типов ландшафтов и

горных пород, растительных и животных видов зачастую вызывает у разных народов сходные образные ассоциации и однотипные названия одних и тех же объектов, явлений. Их названия включаются в различные символические, мифологические контексты при употреблении имён природных предметов в языке. Несомненна духовная общность образов природы в их человеческом истолковании, отражающем взаимосвязи личности с природой и различия, обусловленные географическими, климатическими, историко-культурными особенностями.

Необходимость акцентирования и накопления эстетического и художественного опыта у молодого поколения требует ориентации не только на отношения к прекрасному в природе, но и к другим модальностям эстетической выразительности: возвышенному – низменному, комическому – трагическому.

В настоящее время необходимым психолого-педагогическим условием успешности культурно-эстетического образовательного процесса выступает «ориентирование личности на объекты и критерии не только эстетического совершенства, красоты, но и эстетической и художественной выразительности, многообразия и ценности их сочетания» [7, с. 15]. Нельзя не согласиться с Л. П. Печко, что «в эстетико-педагогических ситуациях воспитания и образования должны быть задействованы разнотипные проявления этих двух критериев в оценке объектов и явлений окружающего мира и искусства. В ином случае эстетическое воспитание и образование становятся односторонними, опыт накапливается и развивается схематично, искаженно: либо по линии абстрактного перфекционизма, мечтательно-иллюзорного характера, либо по противоположному направлению неприятия классических эстетических ценностей, негативизма к ним. В обоих случаях возникает опасность искажения качеств, вкусовых предпочтений, узости эстетического сознания, потребности, деятельности в связи с устойчивой и воинствующей ограниченностью эстетико-чувственного и художественного опыта личности. Здесь уже идёт речь о бедности, примитивности личной культуры и культурного опыта» [7, с. 15].

Всё это актуализирует использование в культурно-эстетическом образовании экспрессионного подхода.

Генезис человеческих экспрессивно-эстетических способностей, теоретическое обобщенное представление о которых сформулировано Л. П. Печко в монографии «Выразительность эстетики природы и культура личности», «уходит в истоки чувствительности живых организмов, выживающих при условиях развития различительных рефлексов по отношению к окружающей среде и многообразным объектам, обладающим своеобразными родовыми, видовыми, индивидуальными свойствами» [6, с. 241]. Для реализации эстетического взаимодействия личности с окружающим миром существенно то, что эстетическое освоение объектов природы человеком осуществляется не только в соответствии с его возможностями и способностям, но и по качествам самих объектов, требующим их различения и оценки. Поэтому эстетические характеристики объектов в подсознании и сознании классифицируются и ассоциируются не только по силе и эффективности эмоционально-эстетического переживания, но и по их своеобразию, выразительности, неповторимости, отличию от иных предметов и явлений [6].

Важным аспектом формирования эстетического восприятия человеком объектов окружающего мира является умение выявлять «эстетически-физиогномические качества» предметов, ландшафтов, растений и животных.

Не менее значимым для образовательной практики представляется другой аспект эстетического восприятия, который относится к «экспрессивному выразительному поведению, самопроявлениям состояний любого человека в жизнедеятельности. Экспрессионная теория, учение о выражении, о выразительных движениях характеризует поведение всех живых существ через внешний облик, его состояние, признаки, действия, движения, которые выдают их «настрой» или маскиру-

ют его истинный характер и мотивы. Поэтому наблюдатели – «зрители» для правильной оценки ситуации и опасности должны вживаться в образ «другого» существа, расшифровывая его ближайшие действия по физиогномическим сигналам, телесным движениям (будь то змеи, собаки или вороны)» [6, с. 243].

Разработанная автором данной статьи на основе инструментальной дидактики В. Э. Штейнберга модель формирования эколого-эстетической культуры личности позволяет формировать и диагностировать основные умения и способности личности:

1. Умение правильно различать формы, цветовые оттенки, ритмические, структурно-симметрические пропорциональные, динамические и другие свойства разнообразных объектов в освоении окружающего мира. Данное умение проявляется в общей эстетической восприимчивости человека к сигналам природы.

2. Способность к прочтению мимики, жестов, поз, звуков и интонаций живых существ, которая относится в первую очередь к экспрессивным и экспрессивно-эстетическим проявлениям, умениям выражать себя психофизическими реакциями.

3. Способность к представлению себя другим, именно этим существом или даже предметом, например, пробуждающимся вулканом. Данная способность связана с воображением, эмоциональной эмпатией, вживанием и весьма значима в освоении любого эстетического объекта.

4. Умение эмоционально откликаться на состояние природных объектов.

Экспрессионный подход к эстетическому освоению природы и природных основ человеческой жизни, на котором зиждется принятие индивидуальной неповторимости и ценностной значимости любого природного и культурного объекта, а на этой основе – и каждого человека, обладает большим интегративным потенциалом, позволяя обобщить знания о различных аспектах общения людей с природой и друг с другом.

Для педагогической теории и практики ценна концепция А. Ф. Лосева, в которой выявляется неразрывная диалектическая связь различных сторон жизни, единство объективно-природного, субъективно-человеческого и многообразного объект-субъектного общественного бытия. Выразительность предметных форм, согласно А. Ф. Лосеву, результат процесса выражения сущности во внешнем явлении – выступает как синтез двух планов: внешнего, выявляющего, и внутреннего, выявляемого. Л. П. Печко в отношении эстетики природы обосновывает не только субъект-объектный феномен выразительности, но и объективные проявления и самопроявления специфики каждого природного объекта как выражение его внутренней сущности во внешнечувственном облике и до человека, и независимо от человека. Мифологический тип сознания, выделяемый А. Ф.Лосевым, – это субъект-объектный вид выразительностного взаимодействия при встрече субъекта с выразительным объектом [6, с. 65] В этом процессе совмещаются непосредственная жизненная заинтересованность и бескорыстное любование объектом, сочетаясь с принципом «самодовлеющей и вполне бескорыстной созерцательной ценности творящего для творимого и творимого для творящего в их общей родовой жизни» [5].

Сущность экспрессионного подхода глубоко гуманистична. По мнению выдающегося отечественного мыслителя М. М. Бахтина, предмет эстетического отношения – не безгласная вещь, а «выразительное и говорящее бытие». Именно в «диалоге» человека и предмета через эстетическое отношение субъекта чувственное бытие объекта включается в систему культуры. Культура, по мнению учёного, выступает как способ сохранения бытия субъекта и объекта, выразительного их диалога, эстетического вживания человека в объект окружающего мира или другого человека, а затем – самопознания себя иным, обогащенным субъектом.

Согласно Бахтину, персонификация природы и человека на современном этапе – это феномен культуры, но «без потерь овеществления». При этом эстетическое отноше-

ние, чувство, созерцание утверждает ценность объекта. Вне этого нет понимания и общения личности с миром: «Безлюбость, равнодушие никогда не разовьют достаточно сил, чтобы напряженно замедлить над предметом, закрепить, вычленить каждую мельчайшую подробность и деталь его. Только любовь может быть эстетически продуктивной, только в соответствии с любимым возможна полнота многообразия» [3, с. 410–411]. Но для этого человек должен проявить «умение познать и умение выразить себя. Мы имеем здесь дело с выражением и познанием (пониманием) выражения». Выражение при этом определяется как поле двух сознаний, требующее «абсолютного сочувствия» (автора и воспринимающего, человека и предмета, человека и человека (учителя и ученика)).

Организация эстетико-образовательного процесса с опорой на вышеизложенные положения, как показывает практика, способствуют значительному повышению его эффективности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность организации образовательного процесса в рамках экспрессионного подхода, который позволяет актуализировать индивидуальную неповторимость и ценностную значимость любого природного и культурного объекта, а на этой основе – и каждого человека.

Ключевые слова: эстетическое, искусство, личность, образование

SUMMARY

The article deals with the possibility of organization of educational process in the framework of the expression approach, which allows to update the individual uniqueness and the value significance of natural and cultural sites, and on this basis – every person.

Key words: aesthetic, art, personality, education

ЛИТЕРАТУРА

1. Арябкина И. В., Гринева Е. А. Симбирский край родной: учебно-методическое пособие для учителей начальной школы. – Ульяновск: УлГПУ, 2009. – 172 с.

2. Арябкина И. В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода: теоретические аспекты: монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. – 184 с.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

4. Бычков В. В. Эстетика. – М.: Гардарики, 2006. – 573 с.

5. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. – М.: Политиздат, 1973. – 315 с.

6. Печко Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности. – Ульяновск, УлГТУ, 2008. – 363 с.

7. Печко Л. П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании: сб. науч. трудов. – М.: ИД «Секрет фирмы», 2004. – С. 12–17.

Н. Н. Мурованая

УДК 371.113.1:159.955.4

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

Поиск инновационных путей развития многих стран связан с социально-экономическими и культурными преобразованиями, происходящими в мире. Глобальный подход в решении многих организационных и отраслевых вопросов будет способствовать инновационному развитию и стратегическому преобразованию стран мира и России.

При этом особую актуальность приобретает проблема формирования и развития «личности с инновационным типом мышления, инновационным типом культуры, с готовностью к инновационному типу деятельности, которая станет адекватным ответом на переход цивилизации к инновационному типу развития» [9, с. 11].

Хартия инновационной культуры, созданная деятелями науки, культуры, образования, представителями общественных организаций, органов государственной власти России, определила круг разноплановых проблем, от которых зависит уровень инновационной восприимчивости не только экономики, но и всего общества в целом. Именно поэтому многие учёные называют Хартию стратегической инновацией.

План первоочередных мероприятий относительно инноваций в Европе, разработанный Комиссией Евросоюза, демонстрирует также пристальное внимание к феномену инновационной культуры личности, обоснованию основных подходов к её формированию.

Это свидетельствует о необходимости дальнейшего осмысления феномена инновационной культуры, поиска путей формирования инновационного потенциала личности, способной адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, генерировать новые идеи, принимать нестандартные решения, трансформировать и применять информацию, полученную из разных источников, для индивидуального развития и саморазвития.

Также обеспечение современного качества образования России, внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов требует научного переосмысления основ формирования инновационной культуры руководящих кадров общеобразовательных школ, что составляет основу современной концепции управления инновационным развитием данных учебных заведений.

Анализ последних публикаций показывает, что на начало XXI столетия активизировались исследования теоретических и практических аспектов формирования и развития инновационной культуры личности как зарубежными (Г. Тернквист, Б. Санта, Т. Давила, Дж. Эпштейн, Р. Шелтон), так и российскими, украинскими учёными (С. Биконя, Н. Гавриш, В. Гусев, А. Николаев, А. Постряков, Л. Холодкова и др.). Феномен инновационной культуры педагогических кадров рассматривался С. Григорьевой, Е. Козловой, Е. Макагон, Р. Миленковой, Г. Сафаровой, В. Турченко, Л. Холодковой, А. Штефан и др.

При этом в пределах современной теории и методики менеджмента образования недостаточно раскрыты концептуальные и прикладные аспекты развития инновационной культуры руководителей общеобразовательных школ. Именно это обусловило выбор темы нашей статьи, целью которой является обоснование теоретических детерминантов исследования инновационной культуры современных руководителей общеобразовательных школ посредством обоснования базовых понятий.

В рамках нашего исследования были рассмотрены методологические аспекты развития инновационной культуры личности. Мы поддерживаем мнение исследователей, рассматривающих инновационную культуру личности в контексте общей культуры. Это даёт нам возможность утверждать, что *инновационная культура личности* – это:

– видовая составляющая общей культуры, способствующая объективному оцениванию и готовности творчески осваивать и использовать в своей инновационной деятельности всё инновационное и прогрессивное (в узком смысле);

– сложный культурологический феномен современности, который необходимо рассматривать как способ деятельности и мышления личности, обеспечивающий её готовность к эффективной жизни в условиях инновационных социально-экономических и культурных преобразований (в широком смысле) [13; 11, с. 98].

В контексте определения сущности феномена инновационной культуры современного руководителя общеобразовательной

школы необходимо отметить, что инновационная культура специалиста любой отрасли – это объект сложного научного поиска.

Феномен инновационной культуры педагогического работника школы рассматривается исследователями как:

– сложное интегративное понятие, которое является одним из показателей готовности педагога к инновационной деятельности и состоит из целого ряда качеств, свойств личности и профессиональной компетентности педагога [10, с. 87];

– система освоенных личностью педагогических средств, которые обеспечивают инновационный способ деятельности, системообразовывающим элементом которой являются ценности инновационного плана [5, с. 124];

– механизм инновационного поведения, для которого характерны инициативность и систематическое освоение новых способов деятельности [14] и др.

При этом, невзирая на достаточно широкий диапазон исследований в области педагогической инноватики, в настоящее время не сложилось единого подхода к определению понятия инновационная культура руководителя общеобразовательной школы. Прежде всего, исследователи уделяют внимание инновационной составляющей управленческой культуры руководителя общеобразовательной школы, его готовности к внедрению образовательных инноваций, особенностей инновационного подхода, к развитию его управленческой компетентности и др.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что «*инновационная культура руководителя общеобразовательной школы* как составляющая его общей культуры является интегративным понятием и способствует восприятию новых инновационных идей во всех сферах деятельности заведения, готовности и способности к поддержке и реализации его инновационного развития» [15, с. 73].

Рассмотрим терминологический аппарат нашего исследования (см. рис 1).

Отметим, что понятие *инновация* (от лат. in – в, novus – новый), т. е. нововведение, новизна, впервые появилось в XIX столетии. Начало XX столетия ознаменовалось появлением новой области науки инноватики (М. Барер, В. Браун, К. Певитт, Е. Роджерс, У. Ролкер и др.), ставшая в 60-е годы междисциплинарной сферой на изломе философии, экономики, психологии, теории управления и культурологии.

В современных исследованиях под инновацией подразумевается «конечный результат инновационной деятельности, воплощённый в виде нового, усовершенствованного продукта, или технологического процесса» [4, с. 15].

Под образовательными инновациями учёные понимают:

– «идеи, процессы, средства и результаты, представленные в единстве качественного совершенствования педагогической системы» [1, с. 3];

– «нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии учёбы и воспитания, целью которой является повышение их эффективности, поскольку инновация всегда содержит новое решение актуальной проблемы, использование инноваций приводит к качественным изменениям уровня развития личности учеников, внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы школы» [4, с. 16] и др.

Также данный феномен является «не только совокупностью новых профессиональных действий педагога, направленных на решение актуальных проблем воспитания и обучения, результатом инновационного процесса, но и формой организации инновационной деятельности» [5, с. 21].

Это свидетельствует о том, что в процессе *деятельности* человеком достигаются сознательно поставленные цели, которые возникают на основе существующих потребностей. Деятельность направлена на создание новых условий существования человека и общества, изменение окружающей естественной и социальной среды в соответствии с собственными потребностями. Также именно в деятельности формируется и развивается личность.

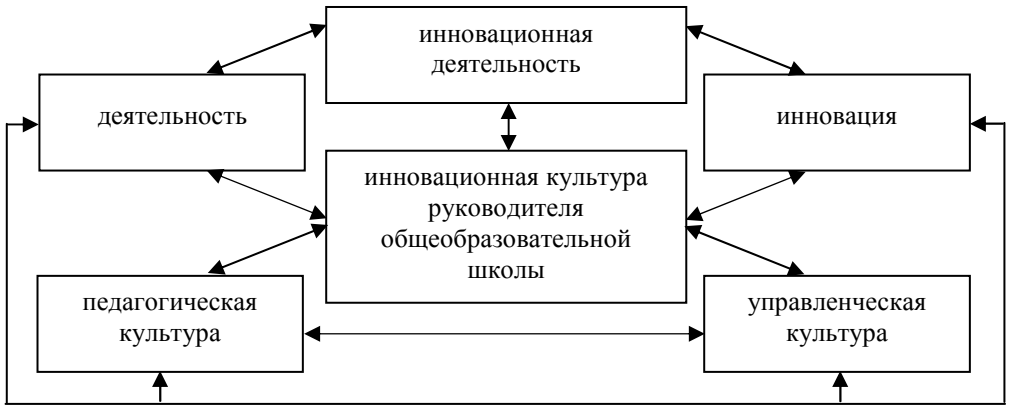


Рис. 1. Терминологический аппарат исследования инновационной культуры руководителя общеобразовательной школы

Соответственно, деятельность – это форма взаимосвязи человека с другими, с окружающим миром, где она осознанно осуществляет поставленную цель.

При этом *инновационная деятельность* является социальным феноменом, который отображает творческий потенциал личности. В соответствии с этим *инновационная педагогическая деятельность* «ориентируется на отказ от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за пределы действующих нормативов, создаёт новые педагогические технологии, предлагает новые подходы к личностно творческой, индивидуально направленной деятельности педагога» [6, с. 3].

Современные исследователи характеризуют *инновационную деятельность руководителя общеобразовательной школы* как «систему интегрированных управленческих действий относительно выбора инновационной идеи, обеспечения научно-организационного сопровождения её реализации, обоснования этапов внедрения, мониторинга эффективности нововведений, возможности экстраполяции новой образовательной идеи в других учебных заведениях» [3, с. 20].

Инновационная деятельность современного руководителя общеобразовательной школы способствует достижению сознательно определённой цели, повышения производительности труда. Как известно, инновационная деятельность руководителя учреждения образования как специфическая форма активного отношения к инновационному развитию учреждения приводит к изменениям в содержании и структуре учебно-воспитательного процесса, улучшению качества его результатов.

В то же время любые достижения в деятельности современного руководителя общеобразовательной школы влияют на развитие его *педагогической культуры*, а возникающие трудности в профессиональной, в т. ч. инновационной деятельности, свидетельствуют о недостаточном уровне её развития.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать о разнообразии подходов к определению феномена педагогической культуры в современных словарях, энциклопедических изданиях, монографических и диссертационных исследованиях.

Методологические основы педагогической культуры заложены в трудах В. Сухомлинского, который считал, что данный вид культуры проявляется в умении ориентироваться в сложных вопросах науки и практики. Исследователи обосновывают педагогическую культуру как «сложное явление, которое включает новое педагогическое мышление и личностные качества, профессио-

нальную направленность, позицию, совокупность профессиональных знаний, умений и навыков педагога» [2, с. 35].

Эффективность современной системы образования непосредственно зависит от того, как осуществляется управление всеми её звеньями. Это выдвигает ряд современных требований к руководителю общеобразовательной школы, который должен не только иметь широкое мировоззрение, глубокую эрудицию, но и определённый уровень сформированности *управленческой культуры*.

Для определения значения данного понятия обратимся к феномену культуры управления и менеджмента, который в последнее время приобретает широкое распространение. Исследователи считают, что культура управления – это совокупный способ и продукт управленческой деятельности, который характеризует культуру организации (С. Борнер, Г. Вебер и др.).

Для нашего исследования особое значение имеет утверждение, что культура управленческого труда руководителя общеобразовательной школы способствует обеспечению инновационного развития учреждения, высокого уровня профессиональной культуры всех участников учебно-воспитательного процесса. Это указывает на необходимость формирования у современного руководителя общеобразовательной школы управленческого мировоззрения, которое способно поднести его к высотам современной *управленческой культуры*.

По мнению К. Шольтса, управленческую культуру можно представить как неявный, невидимый и неформальный тип сознания организации, обусловливающий поведение людей и находящихся под воздействием их поведения. В трудах С. Борнера, Р. Вебера, К. Эварда, Х. Грютера, Р. Рютингера рассматривается феномен управленческой культуры как совокупного способа и продукта управленческой деятельности, что и характеризует культуру учреждения образования.

Однако в отечественной и украинской педагогической науке нет общепринятого трактования феномена управленческой культуры руководителя общеобразовательной школы. Данное понятие рассматривается как:

– совокупность ценностей, взглядов, взаимоотношений, единых для всего коллектива, устанавливающих нормы их поведения, что является основным компонентом в достижении управленческих целей, повышения эффективности организации и управления инновациями [8, с. 95];

– сочетание личной и профессиональной культуры, которое интегрирует совокупность осуществления им управленческих функций: принятие управленческого решения, организация его выполнения, мотивация подчинённых и контроль выполнения принятых решений; соблюдение руководителем этических норм и ценностей, норм общения с подчинёнными; применение разнообразных форм и методов влияния на подчинённых и т. п. То есть совокупность личностных качеств, профессиональных знаний и умений управленческой деятельности, которая оказывается в стиле руководства и стиле общения, выполнения руководителем управленческих функций, а также в ситуативном поведении и поступках» [7, с. 7] и др.

В последние годы исследователями обосновываются не только экономические, социальные, педагогические, психологические условия внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс школы, но и рассматриваются основные функции, формы и методы управленческой деятельности руководителя в условиях инновационного развития заведения образования.

Это связано с тем, что управленческая деятельность руководителя общеобразовательной школы является его личностной характеристикой и зависит от личностных качеств и творчества, направлена на организацию демократических отношений в коллективе, проведение диагностических, оценочных и экспертных процедур в управлении инновационными процессами учреждения.

Осознавая многогранность рассматриваемой проблемы, мы сосредоточили внимание только на некоторых её теоретических аспектах и рассмотрели терминологический аппа-

рат феномена инновационной культуры современных руководителей общеобразовательных школ посредством обоснования следующих ключевых понятий:

− *инновация* (создание, распространение нововведений, а также изменения в характере деятельности, стиле мышления, которые носят существенный характер);

− *деятельность* (активное взаимодействие личности со средой, в процессе которой достигается сознательно поставленная цель, которая возникает на основе существующей конкретной потребности);

− *инновационная педагогическая деятельность* (творческий процесс относительно планирования и реализации педагогических нововведений, направленных на повышение качества образования);

− *инновационная деятельность руководителя общеобразовательной школы* (специфическая форма активного отношения к инновационному развитию заведения, которые приводят к изменениям в содержании и структуре учебно-воспитательного процесса, качества его результатов);

− *педагогическая культура руководителя общеобразовательной школы* (составляющая его профессиональной культуры, интегрированная подсистема в целостной социальной системе);

− *управленческая культура руководителя общеобразовательной школы* (сочетание личностной и профессиональной культуры, которое интегрирует совокупность осуществления управленческих функций).

Дальнейшую перспективу исследования мы видим в обосновании выбранных путей развития инновационной культуры руководителей общеобразовательных школ в условиях региональной системы повышения квалификации управленческих кадров.

АННОТАЦИЯ

В статье дана характеристика понятий «инновационная культура», «инновационная культура руководителя общеобразовательной школы», рассмотрены базовые понятия феномена инновационной культуры современного руководителя общеобразовательной школы.

Ключевые слова: инновационная культура, инновационная культура руководителя общеобразовательной школы, инновация, деятельность, инновационная деятельность, педагогическая культура, управленческая культура.

SUMMARY

The article characterizes of the concepts of «innovation culture», «innovation culture of the head of the educational establishment», the basic concepts of research innovation culture head of an educational institution.

Key words: innovative culture, innovative culture of the head of an educational institution, innovation, activities, innovative activities, pedagogical culture, management culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Підласий І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3−17.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры. Выпуск I. О педагогической культуре преподавателей высшего учебного заведения. − М.: Воениздат. 1980. – 208 с.
3. Василенко Н. В. Інноваційна діяльність директора школи / Н. В. Василенко – Харків: Вид. група «Основа», 2010. – 96 с.
4. Григорьева С. Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … докт. пед. наук. – М., 2011. – 50 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
6. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя: навч. посіб. – Суми: ВВП «Мрія–1», 1999. – 92 с.
7. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: автореф. … канд. наук. – К., 2006.– 20 с.
8. Кортунова Е. П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях // Молодой учёный. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 94−96.

9. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги XXI століття // Відкритий урок. Плеяди. – 2007. – № 1. – С. 10–14.

10. Макагон Е. В. Развитие инновационной культуры педагога в условиях последипломного образования: учебно-методическое пособие. – Севастополь: Рибест, 2011. – 178 с.

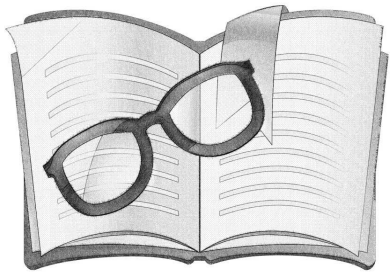
11. Мурована Н. М. Розвиток інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах післядипломної освіти: наукові засади // Вища освіта України. – 2014. – № 1. – С. 98−105.

12. Мурованая Н. Н. Рефлексивный компонент структуры инновационной культуры руководителя школы // Акмеология профессионального образования: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. – ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2015. – С. 73−76.

13. Мурованая Н. Н. Развитие инновационной культуры руководителей школ в свете изменений в зарубежной и украинской теории и практике школьного управления // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: Материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, 24–25 июня 2014 г. [Электронный ресурс]. – М.: АПК и ППРО, 2014. − 1 DVD.

14. Сидоров С. В. Сущность и основные компоненты инновационной культуры учителя // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты: электронный журнал [Электронный ресурс]. − 2010. − Вып. 1. − URL: http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2010/1/sidorov.

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ



Н. А. Глузман

УДК 37.01

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА

Новый виток цивилизационного развития Российской Федерации, обусловленный включением 21 марта 2014 года в её состав новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя, потребовал радикального обновления на этих территориях системы ценностных ориентаций как в экономике и политике, так и в подходе к образованию вообще. Сложившиеся социальная ситуация кардинально по-новому ставит проблему подготовки педагогических кадров, требует научного переосмысления ценностей образовательной системы Республики Крым, формирования профессиональной компетентности учителя, актуализирует поиск инновационных форм этого процесса в период обучения в учебном заведении.

Изменения станут возможными лишь, если понять, что традиционной целью образования всегда было овладение системой знаний, основами наук; память обучающихся перегружалась многочисленными фактами, понятиями, именами, датами. Но знания не всегда отражаются в действиях. Наукой доказано, что для жизненного успеха необходимы не сами знания, а умения их применить в соответствии с конкретной жизненной ситуацией. «Исследования, проведённые психологами Гарвардского университета, показали, что успех на 85 % зависит от личностных качеств, правильного выбора линии поведения, и только на 15 % определяется имеющимися знаниями». Таким образом, необходимость сместить акценты в образовании с усвоения фактов на овладение способами взаимодействия с миром приводит к осмыслению необходимости изменить характер учебного процесса и способов деятельности обучающихся всех уровней образования.

На сегодня в отечественной научной школе недостаточно исследований этой проблемы. И это понятно, ведь прежде, чем говорить, необходимо разобраться в инновационной сущности ключевых понятий, положений, терминологии современного российского образовательного пространства. Так, ФГОС НОО содержат большое количество понятий, значение которых не всегда понятно современным учителям Республики Крым как по содержанию, так и по технологиям их реализации. Поэтому цель статьи – на основе анализа научных источников выяснить трактовку ключевых дефиниций ФГОС НОО (системно-деятельностный подход, метапредметные результаты обучения, универсальные учебные действия, компетенции); охарактеризовать основные проблемы реализации новых стандартов в практике начальных школ Республики Крым.

Важной особенностью новых ФГОС НОО являются следующие инновации, выделенные нами в процессе анализа законодательно-нормативных документов об образовании Российской Федерации и изучения теоретической базы, положенной в основу разработки нового поколения стандартов: (см. табл. 1)

Представленные инновации акцентируют наше внимание и на основных понятиях, вводимых в систему образования ФГОС НОО и существенным образом меняющих методологию начального образования Республики Крым: системно-деятельностный подход, понятия «компетенции» и «ключевые компетенции», личностные, предметные и метапредметные результаты освоения программы начального общего образования, универсальные учебные действия.

Таблица 1

Особенности инноваций Федеральных государственных образовательных стандартов общего начального образования Российской Федерации

Источник	Особенности новых ФГОС НОО
Закон Российской Федерации «Об образовании» (2010)	Изменение структуры, которая включает три группы требований: требования к структуре основных образовательных программ общего образования, условиям реализации и результатам их освоения
Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учеб. пособие / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.	Определение ключевых целей через систему ценностных ориентиров образования, которые обозначены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»
Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (проект) / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.	Расширение функций, к которым относятся обеспечение формирования российской (гражданской) идентичности как основы развития гражданского общества; обеспечение гуманизации образования и всей школьной деятельности; обеспечение преемственности основных образовательных программ; критериально-оценочная функция
Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 142 с.	Определение научного содержания образования на основе выделения его фундаментального ядра содержания, принятие концепции «ядра» и «оболочки»
Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с; Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (проект) / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.	Новое методологическое основание, в основе которого лежит культурно-исторический системно-деятельностный подход. При этом можно отметить, что смещаются акценты с «Чему учить?» (обновление содержания) в большей степени на «Ради чего учить?» (ценности образования) и «Как учить?» (обновление средств обучения)
Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя (Стандарты второго поколения) / А. Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 98 с.	Ориентация на достижение не только предметных результатов, но прежде всего личностных и метапредметных результатов

Источник	Особенности новых ФГОС НОО
Демидова М. Ю., Иванов С. В. и др. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / М. Ю. Демидова. – М.: Просвещение, 2010. – Ч. 1. – 125 с.	Изменения будут происходить и в подходах к пониманию оценки профессиональной педагогической компетентности, так как современный педагог должен уметь проектировать и организовывать образовательный процесс в соответствии с системно-деятельностным подходом, уметь проектировать и реализовывать программу развития универсальных учебных действий у обучающихся своего класса, уметь исследовать уровень достижения не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов освоения учениками основной образовательной программы

Итак, конкретизируем содержание каждого термина.

Системно-деятельностный подход базируется на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, которые выявили основные психологические закономерности процесса обучения детей и обосновали структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей онтогенетического развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические особенности человека являются результатом преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путём последовательных преобразований. Следовательно, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь, учебной.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключаются в том, что главный результат обучения – это не отдельные знания, умения и навыки, а возможность и готовность человека к эффективной и производительной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

Системный подход – это подход, в котором любую систему воспринимают как совокупность взаимозависимых элементов. Умение увидеть задачу с различных сторон, проанализировать множество решений, из одного целого выделить составляющие или, напротив, из разрозненных фактов собрать целостную картину, – это умение, которое помогает не только во время уроков, но и в обычной жизни. Деятельностный подход даёт возможность конкретно воплотить принцип системности в практику.

В соответствии с ФГОС НОО системно-деятельностный подход должен обеспечить «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального состава» [2, с. 4].

ФГОС НОО ориентированы не только на формирование у учащихся основ общей грамотности, но и метапредметных характеристик, которые содержат мотивационные, этические, социальные и личностные результаты обучения ребёнка в школе. Ориентация на достижение таких «социально значимых результатов» задаёт принципиально иную логику организации процесса обучения. Перед учителем, если он ставит перед собой цель в качестве образовательного результата иметь

социально активных граждан, появляется задача не принуждать, а мотивировать младших школьников к определённой деятельности, формировать потребность в достижении целей и решении задач, способствовать получению опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к знаниям и процессу их получения.

Как справедливо замечает Г. Р. Ломакина, «Данное положение можно считать одним из наиболее инновационных в стандарте, поскольку впервые на уровне федеральных нормативных актов за образованием признали статус социально значимого феномена в жизни общества» [1].

Изменение требований к формулировке результатов образования меняет содержание и организацию образовательного процесса. Под содержанием образования рассматриваются «знания, умения, компетенции, виды и способы действия» [2, с. 5], а под результатом – создание основы для их самостоятельного усвоения [2, с. 5].

Анализ ФГОС НОО даёт возможность сделать выводы относительно требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ, которые можно сгруппировать следующим образом.

Личностные результаты: готовность и способность обучаемых к саморазвитию; сформированность мотивации к познанию и обучению; сформированность основ гражданской позиции [2], а именно ценностных ориентаций, которые отображают индивидуально-личностные позиции, мотивы обучения, социальные чувства, личностные качества.

Предметные результаты: опыт деятельности по получению новых знаний по предмету, способность к его преобразованию и применению [2, с. 6]. Таким образом, предметные результаты охватывают не только знания, умения, навыки, но и получение жизненного опыта, формирование ценностей, отношения к предметам, людям. Это требование научить ребёнка учиться на протяжении жизни, осознавать необходимость получения информации, рационально использовать знания в практической деятельности.

Метапредметные результаты допускают, что у учащихся будут развиты уверенная ориентация в различных предметных областях за счёт осознанного использования при изучении школьных дисциплин философских и общепредметных знаний; владение общеучебными действиями информационно-логического характера; умение организации собственной учебной деятельности; обладание основными универсальными действиями информационного характера, спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи разных видов информации; владение основами взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Термины «метапредмет», «метапредметность» имеют глубокие исторические корни, впервые об этих понятиях говорил ещё Аристотель. В российской педагогике метапредметный подход получил развитие в конце XX века в работах А. Г. Асмолова, Ю. В. Громыко, А. В. Хуторского.

Метапредметное содержание образования – одно из центральных педагогических понятий, более значимое, чем «предметное содержание образования». На этапе конструирования ФГОС НОО метапредметное содержание несёт в себе предметную, общепредметную и инструментальную функцию. В учебном процессе метапредметность воплощается в деятельности ученика как особый смысл образования.

Довольно часто метапредметную деятельность относят к универсальным общеучебным действиям: целеполаганию, планированию, поиску информации, сравнению, анализу, синтезу, контролю, оцениванию и т. д.

На самом деле, метапредметная деятельность не тождественна общеучебным действиям. Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корен-

ной связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности. А общеучебные действия относятся к учению, а не к предметам. Можно сказать, что общеучебные действия стоят как бы «со стороны» или параллельно предмету, то есть они независимы от предметов и могут применяться к любому из них. Тогда как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится как бы в её основе.

Таким образом, метапредметное содержание образования и метапредметная деятельность учащегося рассматриваются во взаимосвязи с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью.

Исходя из этого, Федеральный государственный стандарт начального общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия. «Важной задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самоусовершенствованию. Всё это достигается путём сознательного, активного овладения обучающимися социальным опытом. При этом знания, умения и навыки, рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся» [3].

Формирование универсальных учебных действий в учебном процессе должно осуществляться с учётом специфики методологии познания мира на предметном, межпредметном и метапредметном уровнях. Подход к пониманию компетенции как совокупности личностных качеств даёт возможность оценить эти качества, определить их природу и ценность для школьника. Из такой трактовки компетенции вытекает важный вывод: компетенция предполагает, что учащийся усваивает не только знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого отдельного направления предусмотрена соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Учебно-познавательная деятельность играет значительную роль в развитии личности, особенно в школьный период. Осуществляя постоянно усложняющуюся деятельность, ученик включается в новые для себя связи, формирует личностный опыт, развивает мотивы, оценки, отношения, которые являются основой формирования учебных компетенций как интегрированного результата овладения способами познания. Новое понимание результатов образования определяет необходимость развития в учебно-познавательной деятельности способности школьников к самоопределению в деятельности и общении, умению мыслить, говорить, действовать, что обеспечивает учащимся успешную самореализацию.

В связи с вышесказанным к основным функциям универсальных учебных действий относят обеспечение возможностей для осуществления учеником самостоятельной учебной деятельности (постановка учебных целей, поиск и использование необходимых средств и способов их достижения, контроль, рефлексия, оценка процесса и результатов деятельности); создание условий для развития личности, её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию и сформированности учебных компетенций, толерантности в поликультурном обществе, социальной мобильности; формирование целостной картины мира на основе обеспечения успешного овладения знаниями и компетенциями из предметных сфер познания. Компетенция как интегрированный результат индивидуальной учебной деятельности учащихся формируется на основе овладения ими содержательными, процессуальными и мотивационными компонентами. Поэтому в процессе оценивания образовательных результатов учащихся должны учитываться характеристики ответа ученика: правильность, логичность, обоснованность, целостность. Анализируется качество зна-

ний: полнота (количество знаний, определённых учебной программой), глубина (осознанность существующих связей между группами знании), гибкость (умение учащихся использовать полученные знания в стандартных и нестандартных ситуациях; способность находить вариативные способы использования знаний; умение комбинировать новый способ деятельности с уже известным), системность (осознание структуры знаний, их иерархии и последовательности, то есть использование определённых знаний как базовых для других), прочность (длительность сохранения их в памяти, воспроизводство их в соответствующих ситуациях).

Отмеченные ориентиры положены в основу оценивания «деятельности образовательного учреждения по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся» [2, с. 31], а также «мониторинга успешности освоения и применения обучающимися УУД» [2, с. 31].

Таким образом, новое звучание в контексте реализации ФГОС НОО приобретает мониторинг качества образования. Системно-деятельностный подход в образовании не позволяет отождествлять оценивания универсальных учебных действий с традиционной системой показателей успеваемости и требует разработки инновационных методик отслеживания качества образования школьников.

Объективной проблемой внедрения ФГ ОС НОО в Республике Крым является острая необходимость технологической адаптации учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми требованиями. Традиционными педагогическими технологиями, разработанными для «знаниевого» подхода, невозможно производительно формировать ключевые компетенции младших школьников. Следовательно, актуализируется задача обновления системы педагогических технологий, которыми должны овладеть учителя начальных классов, как процессуального условия реализации ФГОС НОО в крымских школах.

Психологический фактор, способность реагировать на изменения, гибкость в принятии новых решений, умение преодолевать стереотипы мышления и действий – ещё одна проблема внедрения ФГОС НОО в практику школ Республики Крым. Обеспечение готовности учителя к реализации новых задач в личностном и профессиональном измерениях выступает обязательным условием внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов общего начального образования Российской Федерации.

Отмеченное позволяет утверждать, что в процессе внедрения ФГОС НОО в практику начального образования Республики Крым самым сложным «субъектом» является учитель начальных классов, которому необходимо осуществить глобальную перестройку образовательного процесса в начальных школах: усвоить новую законодально-нормативную базу системы образования Российской Федерации, инновационные педагогические технологии взаимодействия, новую систему контроля и оценивания учебных достижений младших школьников, при этом сохраняя уважение к традициям фундаментальности педагогического образования России.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенности инноваций нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования Российской Федерации; представлено толкование ключевых понятий стандартов; выделены проблемы внедрения ФГОС НОО в практику начального образования Республики Крым.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, метапредметные результаты обучения, универсальные учебные действия, компетенции, стандарт.

SUMMARY

The features of innovations of new generation of the Federal State Educational Standards of Primary Education of Russian Federation are exposed in the article; interpretation of key concepts of Standards is presented; the problems of implementation of FSES PE in practice of primary education of Republic Crimea are highlighted.

Key words: system-activity approach, metasubject learning outcomes, universal education action, competence, standard.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломакина Г. Р. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: проблемы реализации и практического применения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 185–193.

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства обазования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373 – URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf.

3. Федотова А. В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общества образования – URL: www.zankov.ru/practice.

Ю. В. Богинская

УДК 376.2

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

На сегодняшний день реализация инклюзивного образования является приоритетным направлением развития социальной образовательной политики большинства стран, в том числе и Российской Федерации. Разработка и внедрение новых подходов к развитию детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных задач на современном этапе реформирования образования.

Основными федеральными документами в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья являются Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов», Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы (продлена до 2020 года), Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2015 г.).

Необходимо отметить, что в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предъявляется требование к обеспечению комплексного подхода в оценке результатов освоения обучающимися адаптивной основной образовательной программы, позволяющей вести оценку предметных (в том числе результатов освоения коррекционно-развивающей области), метапредметных и личностных результатов.

В настоящее время с учётом требований нормативных документов всё больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности.

Как показывает отечественная практика, решающим в образовании и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья является создание инклюзивной образовательной среды, которая служит удовлетворению индивидуальных образовательных по-

требностей всех детей независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий и должна создаваться как для детей-инвалидов, так и одарённых, беспризорных, детей из отдаленных районов, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также для детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения.

В связи с этим особую актуальность приобретает создание инклюзивной образовательной среды в каждом образовательном учреждении, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Однако реализация данной идеи требует комплексного подхода, так как *инклюзивная образовательная среда* характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию лиц с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся [2].

Кроме того, инклюзивная образовательная среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребёнка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определённого возраста деятельности (игровой, учебной) и вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Цель статьи – раскрыть содержание понятия «инклюзивная образовательная среда»; определить сущность комплексного подхода в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ научной и методической литературы показал, что в последние годы специалисты всё чаще стали обращать внимание на необходимость создания инклюзивной образовательной среды. Так в трудах Алехиной С. В., Байрамова В. Д., Козыревой О. А., Кутеповой Н. Г. [3], Малофеева Н.Н., Олтаржевской Л.Е. [4], Панферовой О.С. [6], Самарцевой Е. Г. [5], Сорокоумовой С. Н., Сунцовой А. С. [7] раскрываются особенности, принципы и подходы к созданию инклюзивной образовательной среды. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и формирование инклюзивной компетентности воспитателей, учителей, психологов освещены в работах Зубаревой Т.Г. [1], Корнеевой Н.Ю. [2], Кузьминой О.С., Сиротюк А.С., Хафизуллиной И.Н. [8].

Результаты вышеуказанных исследований подтверждают, что в создании инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения и школы необходим комплексный системный подход, в том числе особое место занимают вопросы создания единого образовательного поля, обеспечивающего качественное образование конкретного ребенка с ОВЗ на вертикали ДОУ – СОШ – ВУЗ.

Комплексный подход, в частности, подразумевает единство целей, задач, содержания инклюзивного образования, методов и форм воздействия и взаимодействия в образовательных учреждениях. В свою очередь, появление обучающегося с ограниченными возможностями здоровья требует от образовательной организации каждого уровня образования создания в рамках комплексного подхода специальных образовательных условий для эффективного освоения образовательной программы. Несмотря на то, что все ступени являются составляющими системы образования, они имеют ряд существенных различий в программном, научно-методическом, материально-техническом и кадровом обеспечении учебного процесса, в подходах к оценке качества образования. Очевидно, что необходима технология инклюзивного образования, применимая без существенных изменений на всех уровнях.

Создание инклюзивной образовательной среды не возможно без учёта преемственности образования детей с ОВЗ. Так, преемственность между дошкольным и начальным звеньями инклюзивного образования

рассматривается как связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка с ОВЗ, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования. Вся работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В исследованиях Е. Л. Гончаровой, Т. Г. Зубаревой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева, О. С. Никольской, Н.Д. Шматко представлены ведущие характеристики инклюзивной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях в рамках реализации комплексного подхода, а именно:

1. *Культивирование системы ценностного отношения* к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, наличие ресурсного обеспечения их жизнедеятельности, направленность на реализацию индивидуальных образовательных стратегий обучающихся.

2. Создание инклюзивной образовательной среды в массовых общеобразовательных учреждениях предусматривает определение и реализацию *философии* инклюзивного образования, системы его базовых и профессиональных ценностей; *миссии* образовательного учреждения в области важнейших функций инклюзивной деятельности, масштабов и уровней их реализации, конкретных приоритетов; информационной, кадровой, программно-методической и организационной *политики*; оптимальной *структуры* образовательного процесса, интеграции его функций и их ресурсного обеспечения в целях социализации детей с ОВЗ.

3. Организация образовательного процесса направлена на *удовлетворение образовательных потребностей* детей с ограниченными возможностями здоровья и учитывает интересы их нормально развивающихся сверстников.

4. *Учёт особых образовательных потребностей* ребенка с ОВЗ предполагает создание условий для организации образовательного процесса.

5. *Индивидуально-ориентированная общеобразовательная программа* должна учитывать возможности каждого ребёнка к усвоению цензового уровня образования и при необходимости предполагать внесение изменений и создание условий, необходимых для успешного ее освоения детьми с особыми потребностями.

6. Инклюзивная образовательная среда *формируется корпоративно*, коллективом единомышленников.

7. Системообразующая роль в этом процессе принадлежит психолого-медико-педагогическому консилиуму (ПМПК), который создается на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы [1, с. 12–13].

Как показывает анализ отечественного и зарубежного практического опыта, в основе организации инклюзивной образовательной среды выступают следующие принципы:

1. Раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

2. Коррекционная помощь. Ребёнок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребёнок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

3. Индивидуальная направленность образования. Ребёнок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный ма-

ршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

4. Командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребёнка, совместное обсуждение особенностей ребёнка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

5. Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

6. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребёнок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

7. Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, оно также выступает предметом специальной работы педагогов.

8. Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает её безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия [6; 7].

Согласно исследованиям Н. Н. Малофеева, В. И. Ширинского, успешному формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении служит чётко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников.

Построение учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, обуславливает необходимость создания модели инклюзивной образовательной среды. При этом значимым является учёт следующих аспектов:

– наличие детей с ограниченными возможностями здоровья посещающих образовательное учреждение;

– наличие мотивации руководителя образовательного учреждения;

– психологическую готовность коллектива образовательного учреждения к инклюзии, предполагающую знакомство с основными ценностями, целями, методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;

– наличие необходимых специалистов или договоров с психолого-педагогическими и медико-социальными центрами о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ;

– наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе универсальной безбарьерной среды;

– возможность повышения квалификации педагогов.

Итак, комплексный подход и преемственность инклюзивного образования требуют более тесного сотрудничества между дошкольной образовательной организацией и школой. В процессе реализации механизма преемственности между детским садом и школой в инклюзивном пространстве должны быть предусмотрены мероприятия, направленные на согласование содержания образования на дошкольной и школьной ступенях образования; совместные мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов; взаимопосещения; взаимодействие с родителями.

Для успешного применения на практике принципа комплексного подхода к созданию инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях и школе необходимо обеспечить соблюдение ряда условий:

– преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений;

– создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования;

– совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии;

– сотрудничество осуществляется в формах совместного проведения педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника;

– комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтёры).

Комплексное сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса, в частности, технология адаптации ребёнка к новой образовательной ступени, технология сопровождения педагога, технология помощи ребёнку в процессе обучения, технология взаимодействия с семьей, технология воспитания личности.

Основными направлениями комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении являются:

– профилактика;

– диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));

– консультирование (индивидуальное и групповое);

– развивающая работа (индивидуальная и групповая);

– коррекционная работа (индивидуальная и групповая);

– психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

Итак, соблюдение ряда условий при создании инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях и школе призвано:

– адаптировать образовательную среду для детей с ОВЗ различных нозологий (глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами);

– обеспечить эффективное управление инклюзивным образовательным учреждением;

– объединить всех участников образовательного процесса единством цели инклюзивности (право получения образования как корпоративная цель и ценность);

– повысить роль родителей в управлении образовательным учреждением, развить об-

щественное самоуправление (попечительские советы);

– расширить использование ресурсов дополнительного образования и досуговой деятельности;

– развить исследовательскую проектную деятельность учащихся;

– создать систему мониторинга учебно-воспитательного процесса в школе;

– транслировать культуру, нравственные ценности, толерантность в общении.

Таким образом, создание инклюзивной образовательной среды требует комплексного подхода и координации действий в решении проблем обучения детей с ограниченными возможностями в дошкольных учреждениях и школе. Решение проблемы инклюзивного образования детей с ОВЗ предполагает адаптацию образовательного пространства к потребностям каждого ребенка, включая методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

АННОТАЦИЯ

Автором рассматриваются вопросы создания инклюзивной образовательной среды в образовательных учреждениях, организации комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыта сущность понятия «инклюзивная образовательная среда»; охарактеризованы принципы создания инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: комплексный подход, инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, принципы.

SUMMARY

The author examines the creation of inclusive educational environment in the educational institutions, the organization of integrated support for children with disabilities. The essence of the concept of «inclusive learning environment»; describes the principles of creating an inclusive educational environment.

Key words: a comprehensive approach, inclusive educational environment, children with disabilities, support, principles.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс… канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. – 24 с.

2. Корнеева Н. Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 38. – С.49 – 52.

3. Кутепова Н. Г. Проектирование инклюзивной образовательной среды в муниципальной образовательной системе как условие обеспечения доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 134–139.

4. Олтаржевская Л. Е. Теория и практика формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие. – М., 2012. – 130 с.

5. Самарцева Е. Г. Организация инклюзивного образовательного пространства при подготовке к школе детей с особыми потребностями: Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования: актуальные проблемы и тенденции / Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Орёл, 2010. – С. 248–251.

6. Соловьёва Н. В., Панферова О.С. Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 8–15.

7. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. − Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. − 110 с.

8. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подго-

товки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.

Р. А. Халилев, Л. А. Легеза

УДК 343.3/7-343.9

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОГО СОСТОЯНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН В РОССИИ

Статус адвоката высок во всём мире. Под понятием «адвокат» в Рекомендациях R (2000 г.) 21-го Комитета министров Совета Европы «О свободе осуществления профессии адвоката» подразумевается квалифицированное лицо, имеющее право в соответствии с национальным законодательством подавать состязательные бумаги и действовать за и от имени своих клиентов, заниматься правовой практикой, выступать в суде или консультировать и представлять своих клиентов по правовым вопросам.

Вопрос о статусе женщины в обществе имеет очень древние корни. Оказывается, на Маконском соборе 585 г., собравшем епископов Бургундии, Церковь на полном серьёзе обсуждала, можно ли считать женщину человеком, есть ли у женщины душа или нет, и большинством святые отцы всё же приняли решение, что женщина – тоже человек, ибо священное писание Ветхого Завета это поясняет: вначале, где речь шла о сотворении Богом человека, сказано: «...мужчину и женщину сотворил их, и нарек им имя Адам», что значит – «человек, сделанный из земли», называя так и женщину и мужчину; таким образом, Он обоих назвал человеком. Но и Господь Иисус Христос потому называется сыном человеческим, что Он является сыном девы, то есть женщины. И ей Он сказал, когда готовился претворить воду в вино: «Что Мне и Тебе, Жено?» и прочее. Этим и многими другими свидетельствами этот вопрос был окончательно разрешен» (св. Григорий Турский. История франков. 8,20) .

В правительственной образовательной политике начала XX ст. заметное место занимал женский вопрос, потому что состав студенчества сурово регулировался по признаку пола. В то же время, если возможности мужчин относительно получения высшего образования ограничивались такими факторами, как немногочисленность вузов, сословное препятствие или проблемы материального характера, иногда их национальность, то женщины в царской России были лишены, даже юридического права на высшее образование. Невзирая на рост в XIX ст. потребности в квалифицированных юристах, а также бурное развитие юридического образования, добыть его могли на то время только мужчины, которые закончили юридические факультеты университетов.

О допущении женщин в адвокатуру в Российской империи серьёзно заговорили в 1874 г. в связи с созданием института частных поверенных. В отличие от присяжных, для зачисления в которые необходимо было, как правило, иметь высшее юридическое образование, частными поверенными могли быть, за небольшим исключением, все лица, имеющие право представлять в суде, чужие интересы (ст. 246 Устава гражданского судопроизводства, ст. 406 Учреждения судебных установлений). Для этого им нужно было лишь получить разрешение судебного органа, при котором они осуществляли свою деятельность. Правда, суд имел право удостовериться в знаниях кандидата в поверенные, подвергнув его экзамену, но в законе ничего не говорилось о тех требованиях, какие при этом должны были предъявляться. Лишь в общих судах обязательным условием была

грамотность поверенного. Правила о частных поверенных 1874 г. не предусматривали никаких ограничений для приёма лиц женского пола. Поэтому в скором времени наряду с мужчинами в среде частных поверенных стали появляться женщины. И хотя их было очень мало, такие факты не могли остаться незамеченными. Одним из первых об этом сообщил «Одесский вестник».

6 апреля 1875 г. на его страницах было опубликовано письмо в редакцию, в котором автор, некий С. И. Случевский, высказывался по поводу получения женщинами адвокатских свидетельств. «Факт этот, – писал он, – предвестник открытия нового поприща для деятельности женщины, бесспорно, имеет большое значение» [24]. С первых дней своего существования женщины-поверенные столкнулись с серьёзным сопротивлением и противодействием (как идеологическим, так и юридическим) не только реакционной прессы, но и царской администрации. Не прошло и месяца, и министр юстиции 30 апреля 1875 г. издает циркуляр, запретивший выдавать свидетельства на право хождения по чужим делам лицам женского пола [25]. При этом пояснялось, что «высочайшим повелением от 14 января 1871 г. женщины устранены от всяких постоянных занятий при правительственных и общественных учреждениях» [26].

Такое толкование закона министерством юстиции вызвало критические отклики некоторых буржуазных газет, указавших на противозаконность упомянутого циркуляра. Так, «Судебный вестник» от 14 мая 1875 г. в комментариях к циркуляру отметил, что ссылка на закон 1871 г. в данном случае неуместна, так как частную адвокатуру нельзя рассматривать ни в качестве государственного, ни в качестве общественного учреждения; данное повеление «с некоторым основанием может быть применено лишь к должностям присяжных поверенных, которые состоят при судебных местах и принимают присягу» [27]. Частный поверенный – не чиновник, а человек свободной профессии, и на него не должно распространяться императорское повеление 1871 г. Кроме того, ст. 406 Учреждения судебных установлений разрешает всем лицам как мужского, так и женского пола, провести не более трёх гражданских и неограниченное количество уголовных дел в год в мировых судах без всякого свидетельства. Не может закон запретить женщинам и право ходатайствовать по своим делам, делам своих родственников и лиц, выдавших им доверенности на заведование делами или имениями.

2 февраля 1876 г. был издан высочайший указ Правительствующему сенату «О нераспространении на лиц женского пола правил 25 мая 1874 г. о частных поверенных», где говорилось, что п. 5 высочайшего повеления от 14 января 1871 г. распространяется и на звание частного поверенного. В соответствии с этим указом Положение о частных поверенных Учреждения судебных установлений было дополнено ст. 406, гласившей, что женщины не могут получать звание частного поверенного. Характерно, что в отличие от циркуляра министра юстиции закон, фактически его подтвердивший, не был подвергнут осуждению в буржуазной печати.

Вопрос о допущении женщин в частную адвокатуру de lege ferenda обсуждался и в комиссии по пересмотру Судебных уставов, работавшей в 1894–1900 гг. под председательством министра юстиции Н. В. Муравьёва. Однако сторонники женской адвокатуры известные русские юристы В. Д. Спасович, Н. Н. Мясоедов и А. Л. Боровиковский оказались в меньшинстве. Против позитивного решения тогда выступил даже такой прогрессивный судебный деятель, как А. Ф. Кони, а также профессор Н. С. Таганцев. Объясняя свою позицию, А. Ф. Кони писал: «В настоящее время женщина, не будучи допускаема ни в высшие учебные заведения для изучения юридических наук, ни в канцелярии правительственных и общественных установлений, не имеет даже возможности приобрести необходимые знания и опытность для получения звания частного поверенного» [33]. Но и предложения предоставить женщинам право на получение высшего юридического образования никто в комиссии Н. В. Муравьё-

ва не выдвигал. «Мы боялись, – вспоминал позже А. Ф. Кони, – допущения в число частных поверенных юридически необразованных, практически неподготовленных и неразвитых женщин. Боялись этого именно потому, что желали, чтобы в будущем женщина приобрела достойное положение в адвокатуре. А это положение разрушилось бы или стало очень спорным, если бы ему предшествовало допущение в адвокатуру таких женщин, которые внесли бы невоспитанность и невежество в ведение дела и вызвали бы не только нарекания со стороны людей, доверившихся им, но и ряд неприятных столкновений с судьями.. Мы высказались против допущения женщин в частные ходатаи, потому что хотели, чтобы женщины вошли в число присяжных поверенных» [34].

Известному судебному оратору не откажешь в стройной логике суждений. С ним можно было бы согласиться, если бы в комиссии действительно речь шла о привлечении женщин в присяжную адвокатуру. Но объективно получалось, что благими намерениями либеральных юристов прикрывался реакционный курс правительства на запрещение не только присяжной, но и частной женской адвокатуры.

Более широкие возможности для высшего женского образования предоставила революция 1905–1907 гг. Так, в 1906 г. в Санкт-Петербурге открылся юридический факультет на Высших женских курсах, которые назывались бестужевскими [2, с. 85].

Кроме того, указанные факультеты при высших женских курсах были открыты во всех университетских городах. Всего юридических отделений, где учились женщины, было 13, из них 6 открыты на общественных женских курсах, 4 – у частных, а на 3-х частных курсах вместе учились и мужчины, и женщины.

Следует отметить, что за 1906–1908 учебные годы количество слушательниц женщин в большинстве университетов выросло вдвое или даже втрое. В Московском университете – с 195 до 308 лиц, в Казанском – с 113 до 319, в Юрьевском – с 155 до 83 (сокращение состоялось в результате запрещения на принятие лиц иудейской веры), в Санкт-Петербургском университете – с 144 до 208 лиц. Анализ сведений позволяет сделать вывод, что количество слушательниц женщин в отмеченный период выросло с 923 вплоть до 1590 лиц [6, с. 8–10].

В 1909 г. возник один судебный процесс о праве женщин на участие в адвокатуре, который послужил поводом для постановки вопроса о законодательном решении этой проблемы. 13 ноября 1909 г. сенат признал незаконным допущение в качестве защитника по уголовному делу Е. А. Флейшиц, получившей высшее юридическое образование. А уже 16 ноября 1909 г. по инициативе 100 депутатов Государственной думы в её судебную комиссию было внесено законодательное предложение «О предоставлении лицам женского пола права быть присяжными поверенными». Комиссия признала такой законопроект желательным и вынесла его на обсуждение на пленарное заседание Думы.

В пояснительной записке к предложению, в частности, указывалось на связь с образованием: «Женщина, рядом с мужчиной, уже пользуется правами на высшее образование, в том числе и на юридическое...» [15, с. 20–21; 7, с. 6]. Внесенный проект законодательного предложения об адвокатуре был передан в комиссию Государственной думы по судебным реформам и пролежал там два года. Лишь в ноябре 1911 г. он был рассмотрен и передан на общее обсуждение Думе.

В декабре 1911 г. Законом «Об экзаменах лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений и о порядке получения ими ученых степеней и звания учительницы средних учебных заведений» высшие женские курсы, программы которых признавались равными университетским, получали официальный статус высших учебных заведений, их выпускницы допускались к окончательным экзаменам в государственных комиссиях экзаменов для «лиц мужского пола» при университетах, получали диплом и соответствующее ему звание магистра и доктора [1, с. 104].

Однако университетский уровень частных высших женских курсов не стал безусловным основанием для подведения их под юрисдикцию Закона от 19 декабря 1911 г. из-за того, что они, по мнению министерских чиновников, имели более коммерческий, чем просветительский характер. И всё-таки Министерство народного образования в 1912 г. признало за их выпускницами (кроме Екатеринославских высших женских курсов) права на университетский диплом [1, с. 106].

После первого допуска женщин к окончательным экзаменам, давая оценку их знаниям, министр юстиции Щегловитов И., с одной стороны, отмечал добросовестность, настойчивость, чуткость и сильное стремление женщин к независимости, с другой – не желал допускать этих специалистов к адвокатуре [8, с. 15; 9, с. 3].

Типичной свободной слушательницей-юристом называли ту, которая приходила на факультет искать не карьеры, а знаний и общественного служения [10, с. 164, 165]. Например, как показали опросные листки слушательниц юридического факультета Петербуржских высших женских курсов, лишь 28% целеустремленно готовили себя к юридической карьере. Это – немногочисленный факультет, поскольку не был «хлебным» [10, с. 164, 165].

Неравноправность между мужчинами и женщинами в отрасли юриспруденции вынуждала женщин-юристов вести борьбу за свои права в данной сфере. Сторонники равноправия, обсуждая проблемы высшего юридического образования женщин, считали, что их задачи не должны отличаться от задач высшего юридического образования для мужчин – не существовало специфически женского аспекта этого образования [11, с. 273].

16 марта 1912 г. большинством голосов после бурных дебатов Государственная дума принимает решение о подготовке проекта закона о женской адвокатуре [37].

В Государственный совет законопроект поступил в ноябре 1912 г., а на пленарном заседании его обсуждение началось 23 января 1913 г. Накал страстей при рассмотрении этого не самого принципиального вопроса достиг не меньших размеров, чем при решении, скажем, бюджетных проблем. Большинство выступавших высказались в поддержку законопроекта, но при подсчете голосов выяснилось, что из 150 членов Государственного совета за его отклонение голосовали 84 человека, против отклонения – 66. [38]

Сделанные выводы, проведенный историко-правовой анализ становления женского юридического образования и юридической практики в начале XX ст. свидетельствуют о том, что 40 лет борьбы за женскую адвокатуру в условиях самодержавия не принесли результатов. В решении женского вопроса вообще царизм шел на уступки только под напором революционно-демократических требований широких народных масс. В данном случае эти условия отсутствовали. Кроме того, лозунг допущения женщин в адвокатуру выдвигался представителями буржуазно-демократической интеллигенции, а не трудящихся классов. Это движение не имело массовой основы, и поэтому правительство до поры до времени могло его игнорировать.

Октябрь 1917 года не оставил старорежимному суду, адвокатуре, другим правоохранительным органам, как и органам власти старой системы в целом никаких шансов. Декрет «О суде» № 1 от 24.11.1917 г. упразднил все существующие инстанции, в том числе институты присяжной и частной адвокатуры (п. 3 Декрета). Этот же Декрет гласил: «В роли же обвинителей и защитников, допускаемых и в стадии предварительного следствия, а по гражданским делам – поверенными, допускаются все неопороченные граждане обоего пола, пользующиеся гражданскими правами» [42]. В связи с этим профессиональный праздник женщин-адвокатов следует отмечать 24 ноября – он действительно выстрадан. Был ликвидирован буржуазно-сословный характер адвокатуры. В заключении хочется напомнить известное высказывание королевского адвоката Франции Этьена Паскье: «Удержать адвокатуру на высоком уровне можно только постоянным напоминанием о её высоком призвании».

АННОТАЦИЯ

На основании исследования дискуссионных проблем становления и развития адвокатуры в России изучено правовое состояние юридического образования женщин в России в дореволюционный период.

Ключевые слова: адвокатура, адвокат, суд, судебный процесс, классовая борьба, частные поверенные.

SUMMARY

The law status of legal women education in Russia in the prerevolutionary period is examined on the basis of the research of discussion problems of formation and development of advocacy in Russia.

Key words: legal profession, lawyer, court, trial, class struggle, private attorneys.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991.

2. Скрипилёв Е. А. О юридическом образовании в дореволюционной России (XVIII начало XX вв.) // Гос. и право. – 2000. – № 9.

3. Сухенко Г. В. Жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.) // Укр. істор. журнал. – 1998. – № 5.

4. Аніщук Н. Правове становище українських жінок в історичному минулому // Право України. – 2002. – № 3.

5. История Украинской ССР. – К., 1983. – Т. 5.

6. Чехов Н. В. Женщины в университете // Союз женщин. – 1907. – № 5.

7. Волгина А. М. 1911-й год в истории женского юридического образования. – М., 1912.

8. Союз женщин. – 1908. – № 3.

9. Женское дело. – 1915. – № 7.

10. Труды Первого Всероссийского съезда по образованию женщин. – СПб., 1914. – Т. 1.

11. Женский вестник. – 1911. – № 12.

12. Труды Первого Всероссийского женского съезда. – СПб., 1909.

13. Женщины-адвокаты // Женский вестник. – 1909. – № 1.

14. Право женщин на адвокатуру // Женский вестник. – 1912. – № 5–6.

15. Союз женщин. – 1909. – № 11.

16. Шабанова А. Н. Очерк женского движения в России. – СПб., 1912.

17. Женское дело. – 1911. – № 22.

18. Женский вестник. – 1912. – № 7–8.

19. Женская жизнь. – 1916. – № 1.

20. Союз женщин. – 1908. – № 9.

21. Союз женщин. – 1908. – № 7–8.

22. Союз женщин. – 1909. – № 10.

23. Женское дело. – 1911. – № 20.

24. Одесский вестник, – 1875. – № 77. – С. 3.

25. Сборник циркуляров министерства юстиции, № 403, циркуляр № 4953, С. 405–406. СПб., 1876. российских 26. Собрание узаконений, 1871, № 15, ст. 152.

27. Судебный вестник. – 1875. – № 101.

28. Собрание узаконений. – 1876. – № 12. ст. 158.

29. Судебная газета. – 1886. – № 43.

30. Сибирский вестник. – 1893. – № 23.

31. Северный вестник. – 1893. кн. 6. – С. 40.

32. Юридическая газета. – 1893. – № 45.

33. Кони А. Ф. Собр. соч. – М., 1967. – т. 4. – С. 427.

34. Красинская-Эльяшева С. А., Рубашова-Зорохович А. И. Юридический факультет // С.-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы. – Л., 1973. – С. 157.

35. К вопросу о допущении женщин в адвокатуру. – СПб., 1912. – С. 3.

36. История русской адвокатуры, – М. 1914. – Т. 1. – С. 469.

37. Государственная дума. Стенографические отчеты. Пятая сессия третьего созыва. – СПб., 1912. – ч. III. – С. 1040.

38. Государственный совет: Стенографические отчеты. 1912–1913 гг. – СПб., 1913. – С. 891.

39. Петербургский курьер. – 1914, 15 марта.

40. ЦГИА СССР. Ф. 1405. Оп. 531. Ед. хр. 215. Л. 4.

41. Вестник Временного правительства, 1917. №78 (124).

42. Декреты о суде Рабочего и Крестьянского Правительства. – Петербург, 1918.



К. В. Рытова

УДК 371.13(470–13)

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Повышение эффективности и качества образования – одно из базовых направлений реализации государственной политики, общая рамка тех системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития. Приоритеты государственной политики в сфере образования определены для каждого уровня образования. В системе профессионального образования приоритетной является деятельность, направленная на совершенствование структуры и сети государственных образовательных организаций высшего образования, повышение результативности деятельности образовательных организаций высшего образования с учётом их специализации, эффективное взаимодействие организаций профессионального образования и работодателей.

Формирование на региональном уровне соответствующей системы профессионального и дополнительного профессионального образования в соответствии с Федеральной целевой программой «Социально-экономическое развитие Республики Крым и города федерального значения Севастополя до 2020 года» предполагает создание условий для профессиональной мобильности трудовых ресурсов на основе развития способности к изменению содержания трудовой деятельности, готовности работника при необходимости освоить новые для себя

функции, что, в свою очередь, обеспечит максимальное соответствие кадровых ресурсов требованиям современной экономики.

В связи с этим на сегодняшний день существует необходимость коренных изменений в системе подготовки педагогических кадров на структурном и содержательном уровнях. Так в настоящее время в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации по итогам Послания Федеральному Собранию 12 декабря 2013 г. Минобрнауки России реализуется комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утверждённая Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации О. Ю. Голодец (от 28 мая 2014 г. № 3241п-П8). Из данной программы можно определить, что работа по модернизации педагогического образования – одно из приоритетных направлений этой программы.

Основная цель проекта по модернизации педагогического образования – изменение содержания педагогического образования, но не только на уровне образовательного контента, который должен задать новый стандарт качества подготовки педагогов. Новации связаны прежде всего с обеспечением многоканальности получения педагогического образования, с реализацией заложенных в «Законе об образовании» возможностей практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, а также с необходимостью подготовки учителей-методистов и управленцев по магистерским программам.

Современный этап развития профессионально-педагогического высшего образования Республики Крым определяется новыми законодательными и концептуальными подходами, отражёнными в целом ряде специальных документов: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [3], государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [4], плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы, Распоряжении Правительства Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 1426-р и от 29 июля 2014 г. и № 1420-р. Так же утверждены планы реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2015 годы и на 2014–2016 годы, Федеральная целевая программа «Социально-экономическое развитие Республики Крым и города федерального значения Севастополя до 2020 года» [5].

Со всеми вышеперечисленными нормативными документами связаны изменения, которые происходят в правовом поле системы образования, предусматривают проведение системных образовательных реформ в сфере высшего образования Российской Федерации и ещё более глобальной модернизации в Республике Крым, направленных на пересмотр целей и приоритетов подготовки будущих специалистов. Учитывая значимые направления в реформировании высшей школы, актуальной становится проблема создания новой теоретико-методологической базы профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов.

В связи с этим рассмотрим изменения в нормативных, методологических и психолого-педагогических основах современной вузовской подготовки будущих учителей начальных классов на примере Гуманитарно-педагогической академии, которая является единственным на Южном берегу Крыма государственным высшим учебным заведением и известна своими образовательно-научными, культурно-просветительскими традициями среди высших учебных заведений республики по подготовке педагогических кадров. Особенно стоит отметить, что академия имеет большой опыт в подготовке учителей начальных классов: начиная с 1944 года она пережила несколько формаций, которые привели к сегодняшнему статусу Гуманитарно-педагогической академии (филиал) в г. Ялте ФГАОУ ВО «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского».

В контексте изучения проблемы модернизации содержания профессиональной подготовки студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование про-

филь подготовки «Начальное образование» в Республике Крым рассмотрим приоритетные направления развития Гуманитарно-педагогической академии:

1. Создание в Республике Крым системы непрерывного образования, включающей в себя повышение квалификации и дополнительное профессиональное образование кадров для начальной школы.

2. Создание системы инклюзивного образования для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе посредством внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

3. Сетевое взаимодействие. Идёт подготовка к организации современной системы сетевого взаимодействия с вузами, научными центрами и предприятиями, ориентированная на оптимизацию учебного и научно-исследовательского процессов при подготовке будущих учителей. Формирование портфеля образовательных программ академии с учётом возможностей участия в сетевых программах позволит осуществить переход к формированию индивидуальных траекторий обучения студентов на основе кредитно-модульной системы и интерактивных форм обучения. Развитие академической мобильности, программ совместного дипломирования, а также совместных научных и образовательных проектов позволит повысить качество научной и образовательной составляющей посредством совершенствования имеющегося кадрового потенциала как путём разработки системы стажировок персонала в соответствии с приоритетными задачами академии, так и путём привлечения новых сотрудников, в т. ч. в формате стажировок. Вовлечение в сетевые проекты предприятий и научных центров позволит перенести часть учебного процесса на площадки за стены академии.

Обеспечение сетевого сотрудничества и академической мобильности должно стать одним из базовых условий качественной подготовки специалистов в академии. Программа развития академической мобильности включает:

– сохранение существующих и освоение новых программ международного обмена студентов;

– привлечение к работе в академии ведущих российских и зарубежных специалистов;

– продолжение внедрения кредитно-модульной организации учебного процесса на основе ECTS;

– организацию учебного процесса по индивидуальным образовательным траекториям;

– развитие дистанционного обучения с использованием современных коммуникационных технологий;

– расширение практики включённого обучения и получения двойных дипломов, с последующей выдачей выпускникам обменных программ европейского приложения к диплому;

– улучшение условий и расширение возможностей для обучения (в том числе в магистратуре и аспирантуре) иностранных граждан за счёт введения образовательных программ на английском языке;

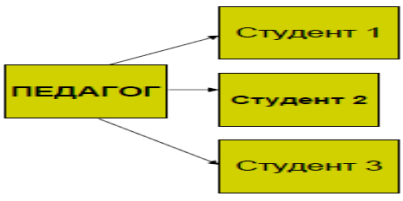
– развитие устойчивых связей с ведущими зарубежными вузами и исследовательскими центрами.

Большой шаг на переход академии к реализации требований РФ в подготовке педагогических кадров соответствующих учителю новой формации уже сделан. Это отразилось в перестройке и коррекции уже устоявшегося процесса обучения по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Так уже разработаны и прошли аккредитацию в соответствии с новыми ФГОС ВО поколения 3+ основные образовательные программы по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05, 44.04.01 Педагогическое образование по всем профилям подготовки осуществляющим обучение студентов «Начальное образование», «Начальное образование и английский язык», «Начальное образование и информатика». Разработаны новые дисциплины («Основы математической обработки информации»,

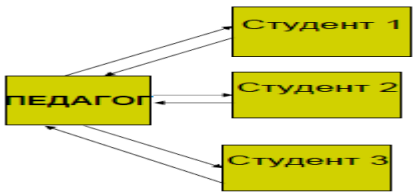
«Естественнонаучная картина мира», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Практикум по русскому правописанию», «Теория и практика читательской деятельности», «Литература с основами литературоведения», «Методика обучения компьютерной грамотности», «Методика обучения английскому языку» и другие), которые помогут осуществлять более качественную подготовку будущих педагогов. Все программы составлены в соответствии с международным рамками квалификации и с учётом специфики рынка труда и экономики страны, т. к. при составлении учебного плана, выборе дисциплин учитывалось мнение работодателей – директоров школ, начальника Управления образованием Ялтинского городского совета, В. Н. Кабановой.

Особую роль в модернизации учебного процесса при подготовке учителей начальных классов в академии отводят использованию образовательных технологий, сочетающих научную и педагогическую составляющую, а также использование современных технологий обучения. Так на сегодняшний день обучение в вузе осуществляется в 3 формах:

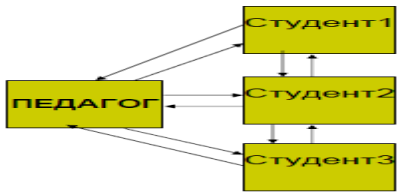
– пассивной;
– активной;
– интерактивной.



1) пассивная



2) активная



3) интерактивная

Активные формы обучения студентов позволяют нам решить одновременно три учебно-организационные задачи:

1. Подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя.

2. Обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и неподготовленных.

3. Установить непрерывный контроль над процессом усвоения учебного материала.

Инновационность учебной работы предполагает целенаправленное внедрение в образовательный процесс новых методов и технологий, способствующих эффективному обучению [2]. Инновационный подход ориентирует на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний и профессионально значимых компетенций, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения.

Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов и технологий обучения, которые предполагают такую организацию учебного процесса, при которой практически все обучающиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Проблему внедрения активных и интерактивных форм обучения мы рассматривали в следующих аспектах:

а) организационно-методическая работа;

б) состояние использования активных и интерактивных форм обучения преподавателями кафедр.

В рамках первого направления.

– вопрос рассмотрен на заседании Учёного совета интститута, где каждый заведующий презентовал наработки своей кафедры по данному вопросу;

– проведены открытые занятия, на которые приглашались все желающие (преподаватели и обучающиеся вуза) для обмена опытом.

В рамках второго направления следует отметить достаточно большое разнообразие активных и интерактивных форм обучения, которые используют преподаватели Гуманитарно-педагогической академии.

В частности нами активно используются следующие активные и интерактивные формы обучения будущих учителей начальных классов: обсуждение в группах, творческое задание, публичная презентация проекта, дискуссия, деловая игра, кейс-метод, интерактивная лекция, разработка проекта, просмотр и обсуждение видеофильмов, тренинг, круглый стол, коллоквиум, «Дерево решений», «Мозговой штурм», проблемное обучение.

Остановимся немного подробней на опыте кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений педагогики, где используются следующие активные и интерактивные формы работы:

1. Кандидат педагогических наук, доцент Фоминых Н. Ю. использует для обучения по своим дисциплинам мобильную группу, включённую в международную группу Learn with Grandma in Sevastopol. В группе студенты читают рассказы писательницы Валери Вуд-Гейджер Уельс, Великобритания, и обсуждают их со студентами всего мира. Для этого используют мобильное обучение, смартфоны, умные словари и аудиоколонку. В работе группы широко используются метод проектов, проектная деятельность, технологии группового взаимодействия, работа в парах, мозговой штурм.

2. Кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Н. Г. проводит занятия в форме учебной деловой игры, круглого стола, конференции. Также ею осуществляется образовательный процесс с использованием дистанционного обучения для студентов-инвалидов заочной формы обучения.

3. Кандидат педагогических наук, доцент Койкова Э. И. активно использует ролевые и деловые игры, технологии группового взаимодействия.

4. Кандидат педагогических наук, доцент Кадырова Л. И. проводит семинары-практикумы по дисциплине «Методика обучения народоведению» в форме реконструкции обрядовой традиции.

Вследствие внедрения активных и интерактивных форм занятий в вузе были отмечены следующие результаты:

– пробуждение у обучающихся интереса к учёбе;

– поощрение активного участия каждого в учебном процессе;

– обращение к чувствам каждого обучающегося;

– эффективное усвоение учебного материала;

– многоплановое воздействие на обучающихся;

– систематическое осуществление обратной связи;

– формирование у обучающихся мнения и отношения;

– формирование жизненных навыков;

– способствование изменению поведения.

Немалое внимание при модернизации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере начального образования уделяется организации самостоятельной работы студентов, т. к. эта часть обучения важна на современном этапе не только для студентов заочной формы обучения, но и очной, вследствие того, что работодатель хочет получить подчинённого, умеющего самостоятельно повышать свой уровень, работать с разными источниками информации (здесь практикуется онлайн консуль-

тирование студентов по Skype, дистанционные технологии, позволяющие обучающемуся совмещать образовательную деятельность с профессиональной; студенты ведут свои специализированные группы в социальной сети вконтакте, куда выкладывают расписание, информацию о заданиях для самостоятельной работы, новости из жизни кафедры и института, обсуждают насущные проблемы).

Отметим ещё несколько важных аспектов, нашедших отражение в модернизации образования в Гуманитарно-педагогической академии и подготовке высококачественного специалиста:

– современное информационное обеспечение учебного процесса. Кандидат педагогических наук, доцент Фоминых Н. Ю. ведёт личный сайт преподавателя, где выкладывает различные материалы для работы студентов, обменивается с ними информацией. Особого внимания заслуживает студенческий языковой центр на сайте, в котором будущие педагоги направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль подготовки «Начальное образование и английский язык» могут самостоятельно оценить уровень владения английским языком и даже самостоятельно заниматься им, используя материалы, выложенные на страничке центра.

– тьюторское сопровождение – реализация индивидуальной образовательной траектории [1], что особенно актуально в работе со студентами 1–2 курсов, т. к. такая форма взаимодействия помогает студенту перестроиться со школьного обучения на учёбу в вузе, выбрать своё направление в научной деятельности, быстрее «влиться» в коллектив, сформировать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Осуществление кредитно-модульной организации учебного процесса для всех реализуемых академией программ обучения.

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что модернизация содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере начального образования Республики Крым определяется следующими направлениями:

1. Обеспечение организационных и информационно-технических условий с использованием современных коммуникационных технологий для проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучаемых в рамках всех образовательных подразделений.

2. Создание образовательных программ, обеспечивающих междисциплинарный характер подготовки специалистов, востребованных в условиях постоянного изменения потребностей рынка труда в регионе.

3. Обеспечение интернационализации образовательных программ с целью обеспечения международной академической мобильности студентов и востребованности выпускников региона на международном рынке труда.

4. Подготовка профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала к организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в академии.

5. Формирование и функционирование специального штата советников (тьюторов), в обязанности которых входит помощь студентам в составлении и корректировке учебных планов, а также решении всех текущих вопросов, связанных с индивидуальным учебным процессом.

6. Реализация непрерывных образовательных траекторий студентов в условиях внутренней и внешней академической мобильности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные особенности модернизации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере начального образования Республики Крым на примере ФГАОУ ВО «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) в г. Ялте.

Ключевые слова: модернизация образования, подготовка будущих специалистов, будущие учителя начальных классов, высшее образование.

SUMMARY

The article describes the main features of the modernization of the content of training of future

specialists in the field of primary education in the Republic of Crimea on example of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Key words: modernization of education, training of future professionals, future primary school teachers, higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкатов И. П., Сергеева Т. А. Механизмы внедрения инноваций в практику профессионального образования столицы // Профессиональное образование. Столица (прил. «Научные исследования в образовании»). – 2011. – № 9. – С. 13–18.

2. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник. – М.: Просвещение, 2006. – С. 195.

3. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. – URL: http://минобрнауки.рф.

4. Государственная программа российской федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1 ai/%D0%B45D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4106.

5. Об утверждении федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года: постановление Правительства РФ от 11 августа 2014 г. № 790. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70614732/.

Н. Н. Мокеева

УДК [371.4:37.018.58](470–13)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ С. Т. ШАЦКОГО В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ «ШКОЛА БУДУЩЕГО» В ЯЛТЕ

Вопрос об индивидуальности и человеческих возможностях уже на протяжении нескольких десятилетий продолжает оставаться предметом научных исследований. Эта проблема рассматривается в трудах таких учёных и мыслителей, как Макаренко А. С., Блонский П. П., Толстой Л. Н.

Цель работы – теоретическое обоснование реализации педагогических идей С. Т. Шацкого на примере экспериментального учебного воспитательного комплекса «Школа будущего» в Ялте.

Стержневая задача общества – гармоничное развитие личности – приобретает новое содержание: не простое формирование разных сфер деятельности человека (умственной, нравственной, эстетической и др.), а развитие потенциала каждого человека в соответствии с его индивидуальностью.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934 гг.) – один из ярких российских педагогов, внесший новые идеи в создание и распространение социальной педагогики. Заслуга Шацкого С. Т. заключалась в том, что он одним из первых исследовал влияние микросредовых условий на социализацию ребёнка. Ему принадлежит первенство в разработке в России таких важных для педагогики проблем, как самоуправление школьников, воспитание как организация жизнедеятельности детей, лидерства в детском сообществе. В его концепции школы – центра воспитания в со-

циальной среде – преобразовательная деятельность становится главным источником формирования когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребёнка. Главную задачу школы он видел в приобщении ребёнка к культурным достижениям человечества. Образование, утверждал учёный, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, кооперировать свои усилия для достижения цели.

В создании педагогики, которая принимает во внимание все социализирующие факторы и использует положительные в проектировании и организации образовательного процесса, Шацкий видел важнейшую задачу своей работы. «Источник развития ребёнка не в генетических задатках, а в социальной и экономической среде» [9].

Выдвигая этот тезис, С. Т. Шацкий выступает против широко распространённых в его время идей о первичности биологических источников развития ребёнка. Шацкий утверждает, что главным детерминирующим фактором поведения является «социальная наследственность», под которой он понимает нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение. «Мы не должны рассматривать ребёнка самого по себе, как педологический аппарат, а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые на нём обнаружились как идущие от окружающей среды» [8].

Школа, по мнению С. Т. Шацкого, должна научить детей координировать свои усилия для достижения совместно поставленной цели. В процесс обучения входило умение формулировать цель, находить и планировать средства её достижения, рефлексировать над трудностями, которые помешали выполнить поставленные задачи, и успешно преодолевать их. Особое внимание Шацкий уделяет проблемам детского самоуправления, выступавшего важным инструментом создания условий для самоактуализации, саморегулирования жизнедеятельности детей [2].

Сотрудничество взрослых и детей, их доверие друг к другу, открытость сообщества инновациям, критике, росту, преодоление неизбежно возникающих трудностей создавали благоприятный морально-психологический настрой сообщества детей и педагогов.

Новой школе требуется учитель, обученный процедурам и методам исследования ребёнка и окружающей среды.

Важная роль, по мнению Шацкого С. Т., принадлежит подготовке учителя с качественно отличными от традиционного педагога характеристиками. Учитель, заявлял он, должен научиться «пропускать материал через себя». Взгляд на учителя как на «передатчика» знаний, умений и навыков детям ограничен и вреден. Педагог обязан уметь изучать конкретные условия жизни ребёнка в семье, в детском сообществе, исследовать опыт детей, их мотивы и потребности. Не менее важным является помощь учителю в овладении такой функцией социального педагога, как работа в микросреде и совместно с микросредой работа над решением учебно-воспитательных задач.

Разработанные Шацким С. Т. идеи показали одну из первых попыток в отечественной науке отойти от логики формального мышления и прийти к необходимости существования науки, изучающей ребёнка как некое целое, его жизнь как органические природные связи и функции, попытаться найти нечто такое в развитии ребёнка, что возможно изучать как целое [5; 6].

В этом плане опыт С. Т. Шацкого представляет собой ценный источник педагогических, психологических и философских идей, оригинальных методик и форм их практического осуществления. Внимательно изученные, заново осмысленные в аспекте современных проблем воспитания, они приняты на вооружение в экспериментальном учебном воспитательном комплексе (ЭУВК) «Школа будущего» в Ялте. Реализуя педагогические идеи С. Т. Шацкого, коллектив ЭУВК «Школа будущего» в рамках Государственной социальной целевой программы «Школа будущего» на основе результатов ре-

ализации программы эксперимента разработал модель качественного образования.

Эта модель базируется на принципе информационной поддержки и внедрения новых идей, педагогических технологий, передового педагогического опыта, которые будут способствовать достижению цели экспериментальной работы [7].

Модель воспитательной системы «Школы будущего» можно условно назвать «Школа школ». Она включает десять школ, которые охватывают все основные направления развития личности молодого человека и способствуют осуществлению поставленных школой воспитательных целей: художественно-эстетическая школа; школа спортивного мастерства; школа СМИ; школа интеллектуального развития; школа толерантности; школа «Цицерон»; школа милосердия; школа для родителей; школа умелых рук; школа лидеров.

Школьное самоуправление осуществляется Советом школы. Это выборный орган, в который входят учителя, родители, ученики. Совет школы функционирует как общественная организация, имеет свой счёт в банке, координирует работу всех классных органов самоуправления, решает насущные вопросы школьной жизни.

Ученический, педагогический и родительский коллективы школы совместно работают над выполнением заданий Государственной программы, нацелены на достижение успеха и значительных результатов.

Научно обоснована структура инновационной программы физкультурно-оздоровительной работы, содержащей цель, проект будущей системы физкультурно-оздоровительной работы. Система физического воспитания школьников в условиях современного учебного заведения построена таким образом, чтобы физические упражнения были целесообразными не только с физиологической и функциональной, но и с воспитательной и эстетической точки зрения.

Инновационные технологии и конкретные пути повышения эффективности системы физического воспитания школьников, осуществляются в таких направлениях: совершенствование нормативной базы, пересмотр критериев эффективности физического воспитания, разработка концепции системы физического воспитания, совершенствование системы оценки физической подготовленности, обоснование содержания физкультурно-оздоровительных занятий, организационное обеспечение физкультурно-оздоровительных занятий [1; 3; 4].

В школе работает программа «Интел. Путь к успеху» для учеников 4 класса, создателями и реализаторами которой являются тренеры, учителя школы. Цель программы – обучение детей работать в команде, развитие у них критического мышления. Дети совершенствуют компьютерную грамоту, учатся проектной деятельности.

Создана и успешно работает программа «Школа – вуз». Программа носит системный характер и включает ряд направлений совместной деятельности школы и высших учебных заведений. Она была создана на основе изучения нужд города и образовательных потребностей учащихся.

Целью данной программы является подготовка учащихся старших классов к обучению в вузе, получение базовых знаний по выбранной ими специализации, реализация психологической адаптации к вузовской системе образования. Созданы все условия для всестороннего развития личности ребёнка: спортивные секции, разнообразные спецкурсы и курсы по выбору, руководителями которых являются преподаватели ялтинских вузов.

Результативно работает школьное отделение Малой академии наук «Искатель». В школе 35 кандидатов в действительные члены МАН, 14 действительных членов, которые работают в 20 секциях. Лучшие учащиеся школы являются стипендиатами Верховного Совета Республики Крым и Ялтинского городского совета.

Педагогический коллектив Экспериментального учебно-воспитательного комплекса «Школа будущего» в Ялте бережно хранит традиции воспитания молодого поколения,

построенные на принципах гуманизма, признании ценности личности и здоровья ребёнка. Главная задача учителей ЭУВК «Школа будущего» – содействовать этому процессу, предоставляя в распоряжение учеников самые современные решения и педагогические методики. В школе ребёнок – активный участник собственного обучения. Учитель не занимает жёсткой позиции, его задача – не трансформировать готовые знания, а научить учиться, самим добывать информацию, находить ответы на возникающие вопросы, позволить ребёнку совершить собственные открытия [4, с. 76–77].

Инновационная работа в школе ориентирована на обеспечение равного доступа к качественному образованию. В связи с этим были проведены реконструкция и переоснащение школы. В настоящий момент ученикам ЭУВК «Школа будущего» доступны новейшие компьютерные технологии: в школе установлено 38 мультимедийных комплексов, подключённых к Интернету, интернет-библиотека, 3 передвижных мультимедийных комплекса.

Учебно-воспитательный процесс в ЭУВК «Школа будущего» построен не так, как в обычных школах. Учебный день школьника состоит из трёх уроков по 30 минут (с перерывом между ними по 5, 10 или 15 минут), а не по 45 минут, как было раньше. Это даёт возможность ученику подготовиться к 3 урокам в день, а не к 5 или 6 урокам. Учитель опрашивает учеников, рассказывает новый материал и показывает с помощью современного оборудования информацию по новой или пройдённой теме. Наблюдается положительный результат в освоении учащимися пройдённого материала.

В рекреациях школы учащимся предоставляется возможность полноценно отдыхать. В коридорах и классах оборудованы зелёные зоны отдыха. На переменах педагоги, учитывая различные возрастные категории, предлагают детям соответствующие физические нагрузки: музыкальные телепрограммы, телевизионные спортивные мероприятия; аэробику, подвижные игры. В школе работают более двадцати кружков и спортивных секций, в которых занимаются учащиеся.

В распоряжении школьников четыре спортивных зала – игровой, с тремя площадками (баскетбольная, волейбольная и площадка для бадминтона); зал атлетики с тренажёрами для юношей и девушек; танцевальный зал с зеркалами для младших школьников и проведения гимнастики в старших классах и зал ЛФК для проведения занятий с детьми, имеющими отклонения в здоровье.

В школе созданы специальные медицинские и подготовительные группы по заболеваниям, в которых занимаются 150 учащихся под руководством опытного методиста по лечебной физической культуре.

В выводах необходимо отметить, что следует рассматривать значимость педагогического наследия С. Т. Шацкого, в котором заключён колоссальный потенциал для пополнения общечеловеческих и национальных традиций важными разработками в области воспитания и образования.

Постановка задачи формирования единой концепции развития ребёнка и рассмотрение с её позиций проблем воспитания и обучения учащихся является несомненной заслугой современной педагогики. В экспериментальном учебно-воспитательном комплексе «Школа будущего» в г. Ялте представлены современные технологии, процесс обучения построен как влияние микросредовых условий на социализацию ребёнка. Основной в концепции школы – центра воспитания в социальной среде является преобразовательная деятельность, которая становится главным источником формирования когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребёнка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются реализация педагогических идей С. Т. Шацкого на примере экспериментального учебного воспитательного комплекса «Школа будущего» в Ялте. Автор приходит к выводу, что проблема самоуправления школьников, воспитание как организация жизнедеятельности детей в социальной среде становится главным источником формирования когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребёнка.

Ключевые слова: личность, инновации, самоуправление, здоровье, самоактуализация.

SUMMARY

This article discusses the implementation of pedagogical ideas of S. T. Shatsky on example of experimental educational complex «School of the Future» in Yalta. The author concludes that the problem of pupils self-government, education as an organization of life of children in the social environment is becoming a major source of cognitive and value-emotional sphere of the child.

Key words: personality, innovation, self-governance, health, self-actualization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Т. А. С днем рождения, школа! // Дорога в будущее. – Ялта: Филантроп, 2011. – С. 6.

2. Беляев В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого. – М.: МНЭПУ, 1999.

3. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности. – М.: Советский спорт, 2004. – 192 с.

4. Лях В. Н. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: состояние, перспективы и пути реализации // Теория и практика физической культуры. 1998. № 9. – С. 240.

5. Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.

6. Опыт С. Т. Шацкого и современность (к 125-летию со дня рождения): сборник статей. – Обнинск, 2003. – 124 с.

7. Селиванова Н. В. Что такое школа будущего? // «Дорога в будущее». – Ялта: Филантроп, 2011. – С. 76–80.

8. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.

9. Шацкий С. Т. Работа для будущего / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

Э. А. Сейтмеметова

УДК 398

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

В настоящее время, когда в России идёт процесс определения ценностных ориентиров, соответствующих современным реалиям, ведущей проблемой для общества становится обретение духовного стержня. Необходимо преодолеть духовную разобщённость общества, сохранить духовное целомудрие. И большая роль в этом отводится педагогам, которые должны наметить правильные ориентиры, подвести своих воспитанников к истинному пути, на котором личность человека может развиваться, достигать зрелости и совершенства. Сохранилась традиция качества образования, которое всегда являлось основой российского учительства. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» подчёркивается, что «образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным». Требования к качеству образования представлены его основными задачами: подготовка квалифицированных работников, формирование сознательных и активных граждан, принимающих общественные ценности; формирование и обогащение творческого потенциала и духовного мира человека; гармонизация интересов личности и общества [2]. Музыкальное воспитание подрастающего поколения во многом зависит от того, насколько полноценно оно протекает в школе, что, в свою очередь, обусловлено качеством подготовки работающих в ней учителей-

музыкантов. Такую подготовку осуществляют, в основном, музыкально-педагогические факультеты педвузов. В Республике Крым на сегодняшний день такую подготовку осуществляет ГОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», а именно факультет «Искусств», кафедра «Музыкальное искусство». Количество выпускников в них с каждым годом увеличивается, однако школы всё ещё испытывают потребность в учителях музыки, умеющих работать на высоком профессиональном уровне. Решение проблемы подготовки учителя музыки для национальной крымскотатарской школы имеет большое научное и социальное значение. Профессия учителя-музыканта весьма сложная и многогранная, требующая умений в различных видах музыкальной деятельности, это игра на инструменте (фортепиано, баян) рассматривается как средство достижения цели. Многое в профессии учителя музыки зависит от того, какой из студента получается педагог-специалист.

Для достижения этой цели и укрепления профессиональной направленности в деятельности будущего учителя музыки одним из важнейших путей является воспитание у студентов музыкально-педагогического факультета любви к музыке и к детям, к своему предмету через осознание сущности искусства, природы музыки, характера её исполнения, важности её общественной миссии. Следовательно, будущий учитель музыки должен сразу выработать достаточно ясное и полное представление о тех профессионально-педагогических задачах, которые ему предстоит решать.

Цель и задачи статьи заключаются в определении содержания подготовки будущих учителей музыки в общеобразовательных школах с учётом специфики работы учителя музыки национальной школы, а также в обосновании возможности и необходимости музыкально-педагогической подготовки учителей с учётом национальных особенностей.

Актуальность темы обусловлена потребностью национальных школ Республики Крым в кадрах высококвалифицированных учителей музыки, что, в свою очередь, выдвигает проблему повышения уровня подготовки специалистов в педагогическом вузе; сложностью специфических проблем музыкально-педагогической работы в общеобразовательных школах региона, обусловленных многонациональным составом контингента учащихся и недостаточной степенью осознания студентами вышеперечисленных факторов.

В отечественной и зарубежной педагогике имеется много работ, посвящённых процессу обучения – Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, М. А. Данилова, Л. В. Занкова, Л. Клинберга, И. Я. Лернера, Д. П. Мансфельда, М. И. Махмутова и др. Общие положения о музыкально-педагогической науке и практике преподавания музыки в школе, подготовка соответствующих специалистов в вузе представлены в работах О. А. Апраксиной, Н. Л. Гродзенской. В научной и методической литературе достаточно полно отражены вопросы преподавания музыки в школе Д. Б. Кабалевским, В. В. Медушевским, Ю. Б. Алиевым. Стали появляться варианты программ по музыке с учётом национальных особенностей и личностно-ориентированного подхода к обучению детей С. Я. Мамбетова, З. А. Алиева, Л. П. Измайлова, В. В. Баскакова, Д. Е. Огородникова, О. А. Рамазана.

В Республике Крым эстетические, музыкальные и педагогические проблемы исследовали З. А. Алиева, Р. З. Комурджи.

Мы же рассматриваем процесс подготовки студентов будущих учителей музыки на факультете «Музыкальное искусство» под иным углом зрения, а именно – в плане применения усвоенных в вузе знаний, умений и навыков в конкретной обстановке крымского региона.

Согласно концепции профессионально-деятельностной подготовки учителей, её содержание должно соответствовать следующим принципам:

– профессионально-деятельностный: определяться системой знаний и умений, необходимых для решения учебно-воспитательных задач;

– педагогизация: отвечать содержанию школьного обучения (при преобладании глубины изучения материала в вузе в той мере, в какой это необходимо для лучшего обучения учащихся. Сам же процесс обучения в вузе должен стать образцом организации занятий в школе, естественно с учётом её специфики;

– личностный: представлять систему формирования целостной личности учителя как педагогического мыслителя и гуманиста, овладевшего педагогической техникой, способствовать его индивидуально-творческому развитию;

– единство теоретической и практической подготовки;

– опора педагогической подготовки на психологические знания;

– последовательная реализация дидактической теории в методических курсах;

– опережающее распространение передового новаторского опыта: аккумулирование в психолого-педагогических дисциплинах, в методиках преподавания опыта и идей учителей-новаторов;

– стимулирование исследовательской деятельности студентов в русле профессионально-педагогической (особенно в процессе практики), психолого-педагогической, методической подготовки студентов;

– активность и самовоспитание: строится на понимании профессионального роста студентов как самодвижения, определяемого внутренними движущими силами личности, самостоятельной работой по овладению знаниями и формированию профессиональных качеств;

– непрерывность педагогического образования: включает в себя профессиональную ориентацию, непосредственную педагогическую подготовку и отбор, послевузовское творческое сотрудничество с выпускниками [3, с. 70].

Однако на практике овладение учительской специальностью в определённой степени осложняется не всегда ясным представлением о предстоящей педагогической деятельности, неумением использовать приобретённые теоретические знания и практические умения, недостаточной психологической и профессиональной готовностью к работе в школе.

Необходимо отметить, что процесс подготовки учителей музыки в классе дирижирования, общего фортепиано на факультете «Музыкальное искусство» Крымского инженерного педагогического университета происходит с достаточным учётом влияния национального крымскотатарского музыкального фольклора, использование которого способствует активизации такой работы. Подтверждением этому является анализ практики, который в данном аспекте мы проводили по двум параметрам: а) наличие нотной и методической литературы по инструменту; б) применение её в учебном процессе.

И если национальные произведения звучат в исполнении студентов-дирижёров, то цельная, стройная методика их обучения, исходя из собственных народных основ, пока отсутствует.

Всё вышеизложенное поставило нас перед необходимостью поиска и исследования новых подходов в профессиональной подготовке педагога-дирижёра для общеобразовательных школ Республики Крым.

Мы считаем, что в такой подготовке необходима дифференциация методов обучения с учётом национальных эстетических концепций, традиций и стилей народной музыки, а также привлечение музыкального материала разных национальностей и всей мировой музыкальной культуры.

Поэтому можно говорить о необходимости детального исследования процесса подготовки учителя музыки для национальных школ республики, которые стали объектом целенаправленного изучения впервые.

Мы считаем, что оптимизация этого процесса может идти по нескольким путям:

1. Конкретизация и осмысление целевых установок на предстоящий вид деятельности.

2. Активизация творческого потенциала, которая происходит через оживление накопленного музыкально-слухового опыта и умения использовать его в своей работе.

3. Выработка системы профессионально-исполнительских качеств, учитывающих специфику национальной школы.

4. Корректировка содержания и форм проверки вузовского обучения в классе дирижирования [4, с. 113].

Творческое становление учителя музыки начинается на факультете искусств. Педагогический коллектив вуза не просто передаёт знания, умения, навыки будущим учителям. Он призван формировать их основные личностные качества: мировоззрение, волю, мышление, вкусы, убеждения. Молодых учителей важно не только приобщить к достижениям современного музыкального искусства, к народной музыке, но и подготовить к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность, или, иначе говоря, сформировать их музыкально-эстетическую и музыкально-педагогическую культуру [5, с. 45].

Единство, взаимодействие и взаимосвязь всей системы подготовки учителя музыки с разносторонней деятельностью музыканта-педагога в школе – основной путь совершенствования профессиональных качеств учителя национальной школы. Поиски нового содержания и форм единства школы и профессиональной подготовки учителя музыки, как показали исследования, плодотворны на следующих направлениях:

1. Разработка научно-теоретической и методической концепции личности педагога-музыканта.

2. Активная исполнительская практика студентов факультета в школе.

3. Развитие специалиста в системе «школа – вуз – школа».

4. Совместная учебно-педагогическая и методическая работа вуза и школы [5, с. 68].

Процесс подготовки учителя музыки бесконечно широк и многогранен. Решение проблемы подготовки учителя музыки для национальной школы имеет большое научное и социальное значение. Профессия учителя-музыканта весьма сложная и многогранная, требующая умений в различных видах музыкальной деятельности. Многое в профессии учителя музыки зависит от того, какой из студента получается педагог-специалист.

Для достижения этой цели и укрепления профессиональной направленности в деятельности будущего учителя музыки одним из важнейших путей является воспитание у студентов любви к музыке и к детям, к своему предмету через осознание сущности искусства, природы музыки, характера её исполнения, важности её общественной миссии. Следовательно, будущий учитель музыки должен сразу выработать достаточно ясное и полное представление о тех профессионально-педагогических задачах, которые ему предстоит решать.

Поэтому работу со студентами необходимо строить с учётом региональных особенностей; использования разнообразных творческих заданий, ведущих к выработке разносторонних знаний, навыков и умений; воспитания любви и увлечённости самим процессом обучения, предполагающим передачу творческого результата труда и опыта другому.

Профессия учителя музыки теснейшим образом связана с проявлением и развитием способностей студента. Поскольку музыкально-педагогическая деятельность представляет собой нерасторжимое единство педагогики и музыкального искусства, её осуществление требует как общепедагогических, так и специальных способностей, целесообразная зависимость между которыми устанавливается лишь при педагогической направленности личности учителя музыки.

Научно обоснованный процесс формирования музыкально-эстетической культуры учащихся на уроках музыки предполагает соблюдение учителем следующих принципов: единство обучения и воспитания; научность и сознательность в обучении; связь обучения с жизнью; доступность и наглядность обучения; прочность усвоенных знаний, умений и навыков; индивидуальный подход и единство эмоционального и сознательного. Последний принцип играет в музы-

кальном воспитании особо важную роль. Сила воздействия музыки в её яркой эмоциональности. Эмоциональная отзывчивость на музыку является центром музыкальности.

В современной педагогической науке нравственное воспитание школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость эстетического воспитания в становлении общей духовной картины внутреннего мира каждого школьника как личности. Другие исследователи, отмечая «огромное воздействие музыкального искусства на ребёнка, способность его без лишней дидактичности ввести детскую душу в огромный мир общечеловеческих ценностей, через развитие фантазии, воображения, творчества повлиять на становление духовного мира личности», подвергают сомнению исторически сложившееся отношение к искусству как средству нравственного воспитания. Однако воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Важно понимание урока музыки в воспитании эстетической культуры учащихся как наиболее воздействующего на сферу нравственных, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования школьников. Поэтому в современной школе духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете педагогического вуза в современных социокультурных условиях как одному из важнейших факторов формирования будущего педагога. Актуальность статьи обусловлена недостаточной степенью осознания студентами многонациональности состава контингента учащихся.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, подготовка учителя музыки, принципы профессионально-деятельностной подготовки.

SUMMARY

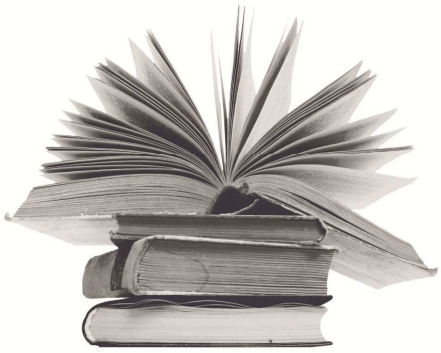
The article is devoted to the training of the teacher of music in the musical-pedagogical faculty of pedagogical high school in the contemporary socio-cultural environment as one of the most important factors in the formation of the future teacher. Relevance of the article due to lack of awareness of the students of the multinational composition of the pupils.

Key words: music education, music teacher training, the principles of professional-activity training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1968. – 320 с.
2. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога // Педагогика. – 2006.– № 9. – С. 61–66.
3. Михайличенко О. В. Основы общей и музыкальной педагогики: теория и история: учебное пособие. – Сумы: Козацький вал, 2009. – 211 с.
4. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М.: АПН СССР, 1969. – С. 136.
5. Олпорт Г. Основы процесса индивидуального и коллективного развития. – М.: Высшая школа, 1972. – 210 с.
6. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 1989. – 139 с.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ



И. Н. Шувалова,
Ю. В. Богинская

УДК 37.062–056.26

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Интегрированное обучение предполагает модификацию педагогического процесса с учётом специфических потребностей инвалидов и создания специальных образовательных условий; наличие в учреждениях службы, отвечающей за организацию и проведение мероприятий по медицинской, социальной и профессиональной реабилитации. Базовым документом при организации реабилитации инвалидов в учреждениях профобразования является индивидуальная программа реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальная программа реабилитации (ИПР) рассматривается как комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, представляющих собой совокупность медицинских, психологических, педагогических, образовательных и социально-экономических мер социальной защиты.

На данный момент в Гуманитарно-педагогической академии в г. Ялте обучается 70 человек, 81,4 % – с инвалидностью, 18,6 % – с ограниченными возможностями здоровья, из общего числа студентов – 34,3% – инвалиды с детства. Студенты имеют возможность получить высшее образование по специальностям: информатика, математика, история, украинский и английский языки, изобразительное искусство, социальная педагогика и психология. За студентами закрепляются преподаватели, тьюторы и студенты-волонтёры, которые помогают молодёжи с ограниченными возможностями здоровья прини-

мать участие в мероприятиях, разбираться в изучении новых тем, ездить на экскурсии и т. п.

Из года в год, на начальном этапе обучения первокурсники сталкиваются с целым комплексом социальных и психологических проблем: новые условия проживания, новые условия обучения, большой объём информации, необходимость затрачивать много времени и энергии для решения учебных задач.

В академии проведено анкетирование и интервьюирование студентов-инвалидов, интегрированных в среду общения со здоровыми студентами, с целью выявления потребностей и их адаптации в учебный процесс. Задачей исследования является выявление факторов-стрессоров, затрудняющих процессы адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе.

Все анкетируемые студенты-инвалиды выражали желание в установлении глубоких, постоянных связей со студентами-неинвалидами. Однако узкий круг общения, трудности в контактах, отсутствие умения общаться, что связано с развитием человека в условиях инвалидности, оставляют этот мотив нереализованным. Большинство инвалидов, став студентами вуза с интегрированной формой обучения, испытывают психологический барьер общения. Необходимость контактировать в такой ситуации вызывает у них психологический стресс, на фоне которого происходит углубление проблем общения, возможно появление фобий, формирование неадекватного стиля поведения.

На наличие психологического барьера при общении со здоровыми студентами указали 52,5 % первокурсников с ограниченными возможностями; 59 % из них отметили страх быть непонятым, а 41 % – страх быть отвергнутым. Однако уже к третьему курсу интегрированного обучения этот процент снижается почти вдвое. Оценивая степень своей удовлетворённости взаимодействием с участниками образовательного процесса, студенты преимущественно удовлетворены взаимоотношениями с преподавателями (87,9 % респондентов), кураторами (80, 7%) и между студентами (89,4 %). Исследования студентов с ограниченными возможностями здоровья выявили эмоциональную дезадаптацию. К основным причинам повышенного эмоционального напряжения можно отнести недостаточные коммуникативные навыки, повышенную тревожность, низкую школьную подготовку и самооценку.

Данные анкетирования студентов-инвалидов свидетельствуют о том, что они удовлетворены качеством образовательного процесса и взаимоотношениями с преподавательским составом. Оценивая степень удовлетворённости организацией учебного процесса, большинство студентов (74,7 %) считают достаточным уровень доступности учебной и методической литературы в библиотеке, 69,8 % устраивает расписание занятий, 90,4 % довольны качеством чтения лекция, 59,3 % удовлетворены материально-техническим оснащением аудиторий. Тем не менее, среди общего числа студентов 30,1 % считают, что материально-техническое оснащение аудиторий не соответствует их потребностям.

Среди студентов, проживающих в общежитии, лишь 58,7 % удовлетворены условиями проживания (санитарное состояние кухни, санузла и его оборудования, состояние комнат и организация быта в общежитии).

В то же время наблюдается ряд стрессоров, присущих процессу социальной адаптации студентов-инвалидов к условиям вуза. Так, в результате интервьюирования студентов-инвалидов было выявлено, что данная категория испытывает трудности в связи с пространственными барьерами, обусловленными отсутствием средств доступности: пандусов, лифтов; наличием высоких лестниц, порогов, узких дверных проемов и т. п. и организационными барьерами: отсутствием медицинских комнат в учебных корпусах.

Результаты анкетного опроса студентов с ограниченными возможностями демонстрируют относительно благоприятный уровень адаптированности в социальном аспекте, что подтверждается положительным отношением к совместному обучению, отсутствием нега-

тивного отношения со стороны однокурсников и преподавателей вуза.

Анализ анкет показал, что 49,4 % студентов отмечают, что психолого-педагогическая помощь в учебном заведении организована на достаточном уровне, 50,6 % респондентов не удовлетворены оказанием данного вида помощи. Респонденты отмечали (52,7 %), что при возникновении трудностей однокурсники помогают им справиться с возникшими проблемами. По данным анкетирования студентов с ограниченными возможностями, здоровые студенты, не проявляют к ним негативного отношения в процессе учёбы (90,4 %). Случаи отказа от выполнения совместных заданий с инвалидами в учебном процессе имеют низкие показатели (2,1 %).

Анализируя результаты интервьюирования здоровых студентов, обучающихся вместе с инвалидами, можно утверждать о лояльности студентов по отношению к однокурсникам-инвалидам. Результаты интервьюирования позволили выявить негативные характеристики, присущие студентам-инвалидам: неуверенность в себе, закомплексованность, скрытность, неспособность к самообслуживанию, зависимость от других, недружелюбие (ранжирование в порядке убывания). Вместе с этим, респонденты отмечают и положительные стороны инвалидов: усердие, трудолюбие, ответственность, отзывчивость, стремление к общению, сила воли, высокое терпение. Социометрический опрос студенческих групп подтвердил наличие социальной дистанции между студентами-инвалидами и их однокурсниками в неформальных сферах жизнедеятельности.

Результаты опроса здоровых студентов демонстрируют неготовность к совместному обучению с инвалидами. Выявлено, что большинство студентов нейтрально относятся к нахождению в совместном коллективе с инвалидами (51,5 %); доля респондентов, выступающих в пользу сегрегации (25,25 %) и инклюзии (23,25 %) имеет приблизительно равные показатели.

Практический опыт авторов статьи позволяет сделать вывод, что не только инвалидам нужно адаптироваться к «здоровому» обществу, но и здоровым людям следует учиться преодолевать свои комплексы и предрассудки по отношению к инвалидам.

Образовательно-реабилитационная среда не является неким застывшим пространством. Очевидно, что по мере возникновения тех или иных проблем в ходе обучения инвалидов, изменений в правовых документах, регламентирующих различные аспекты социальной защиты, включая образование инвалидов, потребуется поиск адекватных решений актуальных вопросов совершенствования среды.

Медицинская реабилитация как составная часть комплексного процесса реабилитации инвалида в учебном заведении, обеспечивает восстановление или компенсацию имеющихся функциональных нарушений. Она включает восстановительную терапию, обеспечение техническими средствами медицинской реабилитации. В процессе обучения инвалиды должны приобрести устойчивые навыки в формировании здоровья и поддержания его резервов, социально-бытовую адаптацию и интеграцию в открытый рынок труда. Опрос студентов показал, что большинство (96,4 %) желает получать медицинские услуги, среди которых лечебный массаж (51,8 % респондентов), лечебная физическая культура (30,1 %), ландшафтотерапия (36,1 %), механотерапия (27,7 %), терренкур (26,5 %), физиопроцедуры (18,1 %), фитотерапия (15,6 %), ароматерапия (15,6 %), ингаляции (7,2 %).

В региональном центре высшего образования инвалидов оборудованы кабинеты, реализующие программу медицинской реабилитации студента-инвалида. Отделение медицинской реабилитации выполняет следующие функции: реализует соответствующие разделы ИПР; проводит восстановительное лечение и осуществляет контроль за его этапами, включая физиотерапию, лечебную физкультуру, механотерапию, массаж, психотерапию, диетотерапию; традиционные и народные методы лечения: гомеопатия, аромафитотерапия и др., что в свою очередь облег-

чает процесс адаптации студентов, повышает функциональные резервы организма студентов.

Программа адаптационного курса, разработанная в центре, для студентов-первокурсников из числа инвалидов предусматривает получение студентами-инвалидами знаний, умений и навыков, позволяющих облегчить процесс адаптации студентов-инвалидов к учебной, социальной, профессиональной и экономической жизнедеятельности на начальном этапе обучения.

Начинается адаптация студентов-инвалидов с анкетирования, которое выявляет уровень самостоятельности последних. Затем на основании анкет первокурсников разделяют на небольшие группы, для которых составляются специальные программы адаптационного курса. Программа предусматривает отработку именно тех умений и навыков, которых недостаточно у данной группы студентов. Во время адаптационного курса студенты знакомятся с городом и районом проживания и обучения, отрабатывают маршруты до социально значимых объектов (аптека, почта, магазин, поликлиника, банк), учатся правильно работать с учебной литературой и др.

По окончании курса проводится анализ, рассматриваются предложения студентов по совершенствованию данной работы, делаются выводы, намечаются перспективы деятельности. Отзывы студентов по итогам адаптационного курса показывают, что данная работа востребована, имеет свой положительный результат: все первокурсники знакомы с правилами внутреннего распорядка в академии и общежитии; легко ориентируются в помещениях общежития и академии; владеют навыками прохождения наиболее часто востребованных маршрутов; знакомы с инфраструктурой района проживания и расположением мест социального назначения; имеют представление об особенностях учебного процесса (лекционно-практическая форма обучения); правильно работают с учебной литературой, подбирают дополнительную учебную литературу; умеют пользоваться средствами реабилитации в учебной деятельности. Практика показывает, что студенты, прошедшие курс адаптации, более подготовлены к учебному процессу.

Процесс социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям вуза требует комплексного подхода, однако, в узком смысле можно предложить следующую модель процесса социальной адаптации данной группы: адаптация к физическому пространству (пространственный компонент); адаптация к образовательному процессу (образовательный компонент); социально-психологическая адаптация к среде однокурсников и преподавательского состава (социально-психологический компонент).

Доминирующее значение отдаётся социально-психологическому аспекту адаптации. Это обусловлено тем, что именно в социально-психологическом ключе формируется модель инвалидности, на основе которой базируются формы взаимодействия людей без отклонений в здоровье и инвалидов, а также адаптационные стратегии в отношении данной категории. При этом существует тесная взаимосвязь выделенных компонентов в процессе адаптации – пространственного, образовательного и социально-психологического.

На основе рассмотренного материала, можем сделать следующие выводы:

1. Процесс адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям вуза предлагается подразделять на три основных компонента: пространственный, образовательный и социально-психологический. Несмотря на взаимосвязь выделенных компонентов, социально-психологический представляется наиболее значимым, так как на основе социального восприятия лиц с инвалидностью формируются мероприятия по адаптационной деятельности данной категории в системе вуза.

2. К числу основных факторов-стрессоров в процессе адаптации студентов с инвалидностью к условиям вуза относятся барьеры среды: низкая степень доступности

пространства и организации среды жизнедеятельности, а также социальные барьеры, обусловленные отличием образа жизни инвалидов и их сверстников.

3. Необходимо создание базы данных, учитывающих потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья, что позволит целенаправленно совершенствовать мероприятия по адаптации студентов к обучению в вузе.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены аспекты адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе. Процесс адаптации студентов предлагается подразделять на три основных компонента: пространственный, образовательный и социально-психологический. Несмотря на взаимосвязь выделенных компонентов, социально-психологический представляется наиболее значимым, так как на основе социального восприятия лиц с инвалидностью формируются мероприятия по адаптационной деятельности данной категории в системе вуза. Обоснована необходимость создания базы данных, учитывающих потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адаптация, студент с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение.

SUMMARY

The article discusses aspects of students with disabilities adaptation in the learning process at the university. The adaptive process is supposed to be divided into three main components: spatial, educational and socio-psychological. Despite the correlation of mentioned components, socio-psychological is considered to be the most significant as on the basis of social perception of people with disabilities, the adaptive activities are formed for such kind of students in learning process of university. It is grounded to create the necessary database that will consider needs of students with disabilities.

Key words: adaptation, student with disabilities, integrated study.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акатов Л. И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. – М.: Просвещение, 2002. – 276 с.

2. Алехина С. В., Вачков И. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97 – 104.

3. Васин С. А., Голодец О. Ю., Бесфамильная С. В. Инвалиды в России: причины и динамика инвалидности, противоречия и перспективы социальной политики. – М.: РОССПЭН, 1999. – 368 с.

4. Воронина Л. Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление. – 2001. – № 4 (19). – С. 65–69.

5. Дмитриев А. В. Проблемы инвалидов. – СПб.: Питер, 2004. – 245 с.

6. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых // Социологические исслед. – 1993. – № 1. – С. 62–67.

7. Кантор В. З. Отношение студенческой молодёжи к инвалидам по зрению как детерминирующий фактор их социально-психологической адаптации в условиях вузовского образования // Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушенным зрением в современном вузе. – СПб, 2000. – С. 20–27.

8. Кинелев С. В. Адаптация личности как социальное явление: автореф. дис. … канд. филос. наук. – 1978. – 24 с.

9. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

10. Пейсахов Н. М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. – Казань, 1977. – 243 с.

11. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука, 2002. – 200 с.

12. Советова О. С. Инновации: трудности и возможности адаптации. – СПб., 2004. – 254 с.

13. Brante T. Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches // Comparative Sociology. – 2010. – № 9. – p. 843–886.

14. Burdenson J. S. Recognizing and Utilizing Expertise in Work Groups: A Status Characteristics Perspective // Administrative Science Quarterly. – 2003. – V. 48. – N. 4, – p. 557–591.

15. Evetts J. Organizational and occupational professionalism: The legacies of Weber and Durkheim for knowledge society // Sociological essays for a global society: cultural change, social problems and knowledge society. – Zaragoza: Prenas Universitarias de Zaragoza. – 2006. – p. 61–79

16. Saks M. Analyzing the professions: The case for the Neo-Weberian approach // Comparative Sociology. – 2010. – № 9. – p. 887–915.

С. В. Худякова

УДК: 377.12

СОВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ САД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ИНТЕГРАТИВНОГО ТИПА

«Всё – и самое большое, и самое малое
так должно быть приложено
между собой и соединено,
чтобы образовать единое целое».
Я. А. Коменский

В начале третьего тысячелетия углубляются и ускоряются мировые социально-экономические, политические, социокультурные процессы, которые определяют развитие человечества на современном этапе его жизнедеятельности. Глобальные общественные изменения носят систематический, быстрый, необратимый характер. Они обусловлены научно-техническим прогрессом, информатизацией и компьютеризацией, демократизацией жизни в большинстве стран. В этих условиях именно дошкольное образование оказывает влияние на развитие личности и общества в целом.

В связи с преобразованиями, произошедшими в современном обществе, детский сад стал представлять собой многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений, ориентированную на потребности общества и предоставляющую разнообразный спектр образовательных услуг с учётом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка.

Изменились организационный и содержательный аспекты дошкольного образования. Стали появляться центры развития ребёнка, семейные детские сады, лекотеки, группы кратковременного пребывания детей. В содержательной стороне современного дошкольного образования наметились тенденции отказа от учебно-дисциплинарной модели воспитания: педагоги стали ориентироваться на реализацию принципов гуманистической педагогики, личностно-ориентированного стиля общения с детьми.

В настоящее время перед современным детским садом стоит задача не просто рационализировать процесс образования детей дошкольного возраста, а с помощью внедрения инновационных технологий создать современные компоненты и методы работы. Их основными целями являются модернизация образовательного процесса, максимально полный охват детей различными формами дошкольного образования, повышение в целом эффективности дошкольного образования, оптимизация интеллектуальной нагрузки детей дошкольного возраста.

Изменения в системе дошкольного образования требуют соответственных изменений системы подготовки будущих педагогов в вузе, обеспечения профессионального становления будущего педагога, максимальной реализации его духовных, творческих возможностей. Важными требованиями являются персонификация и субъктивация профессионально-педагогической подготовки студентов, формирование их готовности к педагогической деятельности, способности осуществлять качественные изменения в профессиональной сфере, осознание социальной значимости своей будущей профессии, овладение мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.

Цель статьи – раскрыть основные положения, цель, задачи, образовательные линии инновационной лаборатории интегративного типа практической подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности.

Развитие положительной мотивации будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений допустимо при условии использования всех возможностей современного детского сада, который служит своеобразной инновационной лабораторией интегративного типа в практической подготовке будущих воспитателей. Основной целью работы такой лаборатории интегрированного типа является – создание педагогических условий, обеспечивающих формирование дошкольника нового типа, а также практической подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в контексте основных направлений модернизации дошкольного образования, удовлетворения потребностей современного общества и повышения конкурентоспособности дошкольного образования.

Реализация выдвинутой цели предполагает решение следующих задач:

– создание условий для оптимизации инновационной деятельности и повышения качества дошкольного образования;

– формирование системы знаний, умений и навыков студентов, обеспечивающих осознанное освоение педагогической техники и технологии, способности осуществлять качественные изменения в профессиональной сфере;

– обеспечение внедрения инновационных проектов развития дошкольного образования (внедрение ФГОС ДО, развитие системы поддержки талантливых детей, изменение дошкольной инфраструктуры, сохранение и укрепление здоровья дошкольников);

– разработка и реализация системы мероприятий по формированию гражданского становления личности;

– повышение качества реализации образовательного процесса посредством создания условий для оптимизации здоровья обучающихся и педагогов, привлечения семьи, как активных участников образовательного и воспитательного процесса;

– повышение социальной активности и открытости дошкольных учреждений в окружающем их социуме, создание условий социализации воспитанников, развитие государственно-общественной системы управления

дошкольным образовательным учреждением;

– обеспечение интеграции деятельности детского сада с учреждениями культуры, дополнительного образования, общественными организациями, усиление воспитательной функции в содержании дошкольного образования, направленной на формирование гражданственной позиции, уважения к правам и свободам человека, любви к родине, семье и окружающему миру;

– создание условий для личностного и профессионального роста, развитие и самореализация будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Целостность инновационной педагогической деятельности обуславливается необходимостью интегративного характера её формирования у будущих педагогов. Это подтверждается законодательной базой РФ: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (2013 г.), «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организациях» (2013 г.).

Сегодня перед вузами стоит принципиально новая задача формирования специалиста, который обладает умениями и профессиональной мобильностью, оперативно реагирующего на постоянно возникающие изменения в практической и научной работе, в познавательной и профессиональной деятельности. Интегративный подход в системе подготовки будущих воспитателей требует смещения акцентов с усвоения определённых государственными стандартами знаний, умений и навыков на формирование способности практически действовать, принимать эффективные решения, применять современные педагогические техники и технологии в активной жизненной позиции, во всех сферах общественной жизни, а также навыков непрерывного самообразования и рефлексии.

Интегративная модель практической подготовки на базе инновационной лаборатории будущих воспитателей строится по блочному принципу и включает методологический, теоретический и технологический блоки.

Блоки соподчинены друг другу и находятся в состоянии взаимосвязи и взаимозависимости. Интеграция выступает в качестве методологического блока и выполняет методологическую, развивающую и технологическую функции.

Опытно-экспериментальной площадкой лаборатории и основной базой практической подготовки студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки «Дошкольное образование и Английский язык» выступает Муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение Детский сад комбинированного вида № 67 «Солнечный Дом» муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым.

В рамках реализации выдвинутых условий и Федеральных государственных требований дошкольного образования очерчены направления работы лаборатории:

– *фундаментальные исследования* по актуальным проблемам современного образования;

– *прикладные экспериментальные исследования* по проверке, отработке, корректировке новых концепций, моделей, методик, технологий, гипотез;

– *научно-методические разработки* планов, программ, моделей, методик, технологий, рекомендаций, пособий;

– *разработка нормативных документов* по внедрению результатов научных исследований;

– *внедренческая деятельность:* распространение новых разработок в системе образования, оказание научной и организационно-методической помощи в их применении, консультирование;

– *экспертная работа:* анализ, оценка и выработка рекомендаций по проектам и результатам опытно-экспериментальной, инновационной деятельности учреждений образования;

– *издательская деятельность:* подготовка к изданию и публикация аннотированных, реферированных материалов по новейшему опыту и собственных материалов и разработок, участие в научных конференциях, семинарах, форумах различного уровня;

– *учебно-образовательная деятельность:* разработка и чтение курсов, спецкурсов, факультативов в учреждениях образования и других организациях, организация научных конференций, семинаров;

– *маркетинговая деятельность:* изучение спроса на продукцию лаборатории.

Деятельность лаборатории предусматривает создание условий для развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности, а также создание развивающей образовательной среды, которое представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Раскроем образовательные линии инновационной лаборатории интегративного типа практической подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности:

«Школа исследователя» − подготовка будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к организации опытно-экспериментальной деятельности дошкольников в природе, одна из основных звеньев интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Участвуя в процессе исследования, дети испытывают радость, удивление и даже восторг. Действуя самостоятельно или направленно педагогом, дошкольники учатся ставить цель, решать проблемы, выдвигать гипотезы и проверять их опытным путём, делать выводы. Опыты и эксперименты помогают развивать не только память, мышление, логику, но и личностные характеристики, такие как воля и творческие способности. Грамотный педагог с помощью опытно-экспериментальной деятельности сможет не только развивать познавательный интерес дошкольников, но и формировать основы научного мировоззрения.

Развитие позитивного образа «Я» в художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста. Развитие личностного «Я» − одно из центральных звеньев становления личности. Только увидев в себе индивидуальность, научившись распознавать свои чувства и состояния, ребёнок окажется способным с пониманием и уважением относиться к окружающим. Развитие позитивного образа «Я» дошкольника должно быть одной из приоритетных целей современного дошкольного образования. Наилучшими способами развития позитивного образа «Я» является художественно-эстетическая деятельность, которая предполагает развитие у детей дошкольного возраста предпосылок ценностно-смыслового восприятия произведений искусств, мира природы; становления эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной и конструктивно-модельной). Веткой данной образовательной линии является *«Песочная анимация»,* которая предусматривает использование песка в профилактике нарушений психоэмоционального и психофизического состояния детей с ОНР, а также способствует развитию саморегуляции эмоциональных реакций, воспитанию навыков сотрудничества.

«Мы все разные и нам хорошо вместе» – этнопедагогическое развитие предусматривает работу по ознакомлению дошкольников с культурой разных национальностей и конфессий Республики Крым. Воспитывается интерес и уважение к культуре, традициям, обычаям и нравам людей разных национальностей и конфессий Республики Крым, говорящих на другом языке; формируются навыки разумного и обоснованного поведения при взаимодействии языков и культур; развиваются навыки социальной межкультурной коммуникации. Создание в группах атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам позволяет растить детей общительными, добрыми, любознательными, инициативными, стремящимися к самостоятельности и творчеству.

«Технологии раннего обучения чтению, письму и математике». Результативное обучение чтению напрямую зависит от развития познавательных способностей детей. В 4–5 лет дети уже могут анализировать свойства окружающих их предметов. Именно в этом возрасте у детей проявляется интерес к буквам, поэтому очень важно не упустить этот интерес, и вовремя начинать подготовку к обучению чтению. Логико-математическое развитие включает работу по развитию представлений детей о математических свойствах и отношениях предметов, конкретных величинах, числах, геометрических фигурах, зависимостях и закономерностях; по развитию сенсорных (предметно-действенных) способов познания математических свойств и отношений: обследование, сопоставление, группировка, упорядочение, разбиение; практическую деятельность, направленную на освоение детьми экспериментально-исследовательских способов познания математического содержания (воссоздание, экспериментирование, моделирование, трансформация). Развитие интеллектуально-творческих проявлений детей: находчивости, смекалки, догадки, сообразительности, стремления к поиску нестандартных решений задач.

«Polyglot» – поликультурное развитие детей дошкольного возраста предусматривает создание лингвистических групп, в которых осуществляется погружение в англоязычную среду, вариативное использование образовательного материала, позволяющее развивать речевое англоязычное творчество в соответствии с интересами и наклонностями, возможностями каждого ребёнка. Работа в лингвистических группах направлена на овладение детьми первичной коммуникацией на иностранном языке; формирование элементарных навыков общения; достижение коммуникативных целей при ограниченном владении вторым языком; приобретение первоначальных навыков устной речи на иностранном языке; содействие приобретению детьми лингвистических знаний (в области фонетического, словесного, идиоматического, системного, частично морфологического и синтаксического строения иноязычной речи); развитие металингвистических способностей детей (привычки анализировать свою речь, осмыслять её состав).

«Йога в кармане». Данная образовательная линия направлена на выработку у детей разумного отношения к своему организму, привитие необходимых санитарно-гигиенических навыков, обучению дошкольников ведению здорового образа жизни с раннего детства. Для того чтобы эта работа стала инструментом оздоровления, она должна приносить удовлетворение. Алгоритм формирования потребности здорового образа жизни для ребёнка таков: от удовольствия − к привычке, от привычки − к потребности.

Сегодня, дошкольное образование развивается в соответствии с демократическими приоритетами. Значительной становится проблема развития мыслящей, деятельной, конструктивной личности ребёнка. Современная система отечественного дошкольного образования строится на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности. Она характеризуется возникновением и развитием новых видов воспитательно-образовательных учреждений для детей, разнообразием педагогических услуг, а реализация интегративного подхода в образовании должна сформировать педагога, обладающего универсально-синтетическими знаниями и навыками универсально-функциональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены основные положения, образовательные линии инновационной лаборатории интегративного типа практической подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности. Рассмотрены актуальные проблемы подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений и дошкольного образования в целом.

Ключевые слова: интегрированный подход, инновационная лаборатория интегративного типа, профессиональная подготовка, практическая деятельность, всестороннее

развитие ребёнка, самообразование детей дошкольного возраста.

SUMMARY

The article presents the basic provisions, educational features of innovative laboratory integrative type of practical training of future teachers to the profession. Actual problems of training future teachers of preschool and early childhood education were considered.

Key words: integrated approach, innovative laboratory-type training, practical work, a comprehensive child development, self-education of preschool children.

ЛИТЕРАТУРА

1. Машарова Т. В., Щенникова С. В. Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности // Интеграция образования. 2003. № 4. С. 81–84.

2. Об утверждении государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart -dok.html.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. URL: http://минобрнауки.рф.

В. М. Ефимова

УДК 373.31 : 371.71 : 378.17

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современные тенденции в подготовке будущего учителя начальной школы к педагогической деятельности отражают потребность общества в высокопрофессиональном специалисте, ориентированном на развитие личности ребёнка, обладающем сформированными педагогическими компетенциями, способном к творческой деятельности, саморазвитию и самообучению, профессиональной мобильности. Одной из основных тенденций модернизации высшего педагогического образования в последние годы стала актуализация здоровьесберегающей составляющей подготовки студентов к профессиональной деятельности. В образовательных программах педагогических высших учебных заведений постоянно расширяется кластер дисциплин, направленных на подготовку будущих учителей к сохранению, укреплению и формированию здоровья детей в процессе обучения.

Проблема здоровьесберегающей деятельности в системе образования изучается медиками и физиологами (Н. А. Агаджанян, Р. И. Айзман, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, Н. Н. Куинджи, В. Р. Кучма), педагогами (Н. П. Абаскалова, И. П. Березин, Ю. Н. Бирюкова, В. П. Горащук, О. Р. Кокорина, В. В. Колбанов, Л. П. Сущенко), психологами (Л. И. Алешина, А. Ф. Аменд, Е. С. Асмаковец, Т. В. Ахутина, Т. В. Белинская) и социологами (И. Б. Бовина, И. А. Журавлева). Учёные отмечают, что при всём разнообразии предложенных подходов к сохранению и

укреплению здоровья учащихся, вопросы отбора здоровьесберегающего содержания подготовки будущих учителей начальной школы исследованы недостаточно. Данная проблема актуальна в связи с необходимостью полноценной реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования поколения 3+, и в контексте новых стандартов профессиональной деятельности педагогов, предполагающих высокий уровень готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности.

Цель статьи − анализ подходов к отбору здоровьесберегающего содержания подготовки будущих учителей начальной школы в контексте тенденций развития высшего педагогического образования.

В Дакарских рамках действий, сформулированных на Всемирном форуме по образованию (2000), отмечается, что образование «является ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри стран и в отношениях между ними и в силу этого служит необходимым средством для эффективного участия в жизни обществ и в экономике XXI века, которые затронуты ускоренной глобализацией» [6, с. 2]. Особое внимание в данном документе уделяется начальному образованию и условиям обучения. Отмечается, что «учебная среда должна быть здоровой, безопасной, способствующей заботливому отношению к людям. При этом должны быть обеспечены <…> соответствующая политика и кодексы поведения, которые способствуют улучшению физического, психосоциального и эмоционального состояния преподавателей и учащихся; содержание и практика образования, способствующие усвоению знаний, социальных установок, ценностей и жизненных навыков, необходимых для укрепления самоуважения, здоровья и личной безопасности» [6, с. 17].

В значительной степени рекомендации Всемирного форума по образованию стали основой развития здоровьесберегающей деятельности для сохранения здоровья учащихся и повышения качества образования. Однако до сих пор, хотя прошли пятнадцать лет со времени форума, многие аспекты здоровьесберегающей подготовки будущих учителей начальной школы, применения здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе остаются недостаточно изученными.

Понятие «здоровьесберегающие технологии» применяется в современных работах достаточно часто и в разнообразных смыслах [3; 4; 9; 14; 20]. В определённой степени появление данного термина отражает процессы технологизации системы образования; стремление к обеспечению паритета образованности и здоровья в процессе обучения; развитие в постиндустриальном обществе представлений о здоровье как основе благополучия и самореализации личности; поиск действенных инструментов для решения педагогических задач в условиях трансформации образа жизни современного человека.

Для многих исследователей здоровьесберегающие технологии – интегральная характеристика педагогической технологии при внедрении её в практику. По мнению Л. Ф. Тихомировой, важнейшим в характеристике любой технологии, которая реализовывается в образовательном учреждении, есть то, насколько она сохраняет здоровье учеников, то есть является ли она здоровьесберегающей [18, с. 73]. А. М. Митяева рассматривает здоровьесберегающие образовательные технологии как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья» и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [15, с. 100]. Основными критериями, в соответствии с которыми педагогическая технология может считаться здоровьесберегающей, являются: обеспечение учебной мотивации; построение обучения в соответствии с возрастными закономерностями психофизиологического развития учеников; недопущение форм сильного и выраженного утомления [1, с. 23].

В медико-гигиеническом контексте понятие «здоровьесберегающие технологии» определяют как такие педагогические технологии обучения, которые основываются на возрастных особенностях познавательной деятельности детей; обучении на оптимальном уровне сложности; вариативности методов и форм обучения; оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок; обучении в малых группах; использовании наглядности и сочетании разных форм предоставления информации; создании эмоционально благоприятной атмосферы; формировании позитивной мотивации к обучению («педагогика успеха»); на культивировании у школьников интереса к знаниям по вопросам здоровья [13, с. 23].

Педагогический смысл понятия «здоровьесберегающие технологии» развивает О. М. Дзятковская, которая рассматривает его как такую методическую систему (цель образования, его содержание, методы, контроль результатов), которая целеустремлённо решает задачи информационно-психологической безопасности и развития школьников (чувственно-эмоционального, физического, интеллектуального, личностного, духовно-этического), как педагогических предпосылок здоровья ребёнка *[7, с. 20]*.

В попытках вычленить педагогические основания здоровьесберегающих технологий исследователи вводят уточняющие термины «здоровьесберегающие технологии в образовании» [8], «здоровьесохранные образовательные технологии» [12], «здоровьесберегающие образовательные технологии» [16] и т. п. В частности, И. А. Ерохина определяет понятие «здоровьесберегающие технологии в образовании» как совокупность форм, средств и методов, направленных на достижение оптимальных результатов в поддержке физического, психического, этического и социального благополучия человека, в формировании здорового образа жизни [8, с. 165]; Е. М. Ионова и Ю. С. Лукьянова – «как совокупность средств, методов, форм, приёмов организации, проведения, управления учебно-воспитательного процесса, направленные на обеспечение эффективности здоровьесбережения учеников» [12, с. 70].

Ю. В. Науменко определяет понятие «здоровьесберегающая образовательная технология» как систему разных целенаправленных действий в целостном учебно-воспитательном процессе, организованную образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний школьников в пределах традиционной системы образования [16]. С точки зрения автора, здоровьесберегающее образование – это комплексная системная деятельность образовательного заведения по применению в практике образования различных здоровьесберегающих технологий с целью минимизации действия основных школьных факторов риска нарушения здоровья на детей и подростков [16, с. 23].

Наиболее эклектично представлены содержательные компоненты здоровьесберегающих технологий, рекомендуемых для применения в начальной школе. И. В. Чупаха рассматривает в условиях комплекса детский сад − школа здоровьесберегающие технологии как лечебно-профилактические мероприятия [20, с. 26], занятия гимнастикой [20, с. 30], арома- и фитотерапию и т. п. [20, с. 40]. В исследованиях В. Ф. Базарного [2], А. Г. Вирабовой [5] и многих других (Л. П. Банникова, М. Г. Валетов, О. И. Ковалёва, М. Е. Коржова, Н. М. Михайлова, О. В. Скородумова) как здоровьесберегающие технологии рекомендуются медицинские, гигиенические и физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые зачастую не имеют педагогической составляющей.

Междисциплинарность подходов к сущности здоровьесберегающих технологий отражена в исследованиях А. М. Митяевой [15]. По мнению автора, близки к здоровьесберегающим образовательным технологиям медицинские технологии профилактической работы, которые проводятся в образовательных учреждениях: вакцинация учеников, контроль соблюдения сроков иммунизации,

выделение групп медицинского риска [15, с. 100]. В то же время учёная относит к здоровьесберегающим технологиям целенаправленное воспитание культуры здоровья учащихся, их потребностей, способностей и умения заботиться о собственном здоровье, духовном и телесном благополучии [15, с. 133].

Здоровьесберегающие технологии, которые распространены в современной системе образования, специалисты разделяют на несколько групп согласно подходам к здоровьесбережению [11], субъектам здоровьесбережения [10], методам и формам здоровьесберегающей работы [17].

Е. М. Ионова и Ю. С. Лукьянова в классификации здоровьесберегающих образовательных технологий выделяют отдельные группы, каждая из которых может включать ряд конкретных технологий. Такими основными группами являются технологии организации учебного процесса, технологии организации познавательной деятельности учеников, технологии воспитательной работы, предметные технологии и др. Так, здоровьесберегающая организация обучения предусматривает, в первую очередь, учёт динамики работоспособности учеников в течение урока, учебного дня, недели, года, что предотвращает умственную усталость и перегрузки [12, с. 71]. Авторы считают, что реализация здоровьесберегающих технологий организации познавательной деятельности школьников требует наличия разных программ, учебников, дидактических материалов, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения; постоянного систематического анализа и оценки способов прорабатывания учениками программного материала; создания на каждом уроке условий для самостоятельного выбора учеником способов работы, типов заданий; использования разнообразных форм занятий, современных методов обучения (ролевых игр, диалогов, тренингов). По мнению Е. М. Ионовой и Ю. С. Лукьяновой, важнейшими составными частями здоровьесберегающих образовательных технологий являются технологии, направленные на учёт колебаний работоспособности человека в течение учебных циклов, привлечения двигательной активности, оздоровительного влияния искусства и труда, на обеспечение субъект-субъектного (фасилитирующего) взаимодействия учителя с учениками [12, с. 72].

Н. К. Смирнов предложил классификацию здоровьесберегающих технологий, основанную на разных подходах к здоровьесбережению [17, с. 17]. Автор вычленяет медицинско-гигиенические технологии, физкультурно-оздоровительные технологии, экологические здоровьесберегающие технологии, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающие образовательные технологии [17, с. 17–19].

Медицинско-гигиенические технологии: контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов; проведение прививок; предоставление консультативной и безотлагательной помощи в медицинском кабинете; мероприятия по санитарно-гигиеническому образованию учеников и педагогического коллектива; мониторинг динамики показателей здоровья школьников; профилактические мероприятия в канун эпидемий (например, гриппа); участие в проведении психолого-педагогических консилиумов; создание в школе стоматологического, физиотерапевтического и других медицинских кабинетов для предоставления ежедневной помощи школьникам и педагогам, контроль проведения занятий лечебной физической культуры, организация фитобаров и т. п.

Физкультурно-оздоровительные технологии, направленые на физическое развитие учеников: закаливание, тренировку силы, выносливости, скорости, гибкости и других качеств, которые отличают здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физической культуры и в работе спортивных секций.

Экологические здоровьесберегающие технологии направлены на создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности учащихся, гармоничных взаимоотношений с природой и т. п.

Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности направлены на сохранение жизни и обеспечиваются благодаря изучению учащимися дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», а будущими педагогами – курсов «Безопасность жизнедеятельности человека», «Основы охраны труда», «Гражданская защита».

Здоровьесберегающие *образовательные технологии* разделяют на три подгруппы:

1. *Организационно-педагогические* технологии, которые определяют структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, содействующую предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний школьников.

2. *Психолого-педагогические* технологии связаны с непосредственной работой учителя на уроке, его действием на учеников; с психолого-педагогическим сопровождением всех элементов образовательного процесса.

3. *Учебно-воспитательные* технологии включают программы по формированию культуры здоровья учеников, развитию мотивации к здоровому образу жизни, предупреждению вредных привычек, образованию родителей и др.

Отдельное место занимают ещё две группы технологий, которые традиционно реализовывались во внешкольных заведениях, но в последнее время предлагаются как внеурочная работа школы: *социально адаптирующие и личностно развивающие* технологии обеспечивают формирование и укрепление психического здоровья школьников, повышение ресурсов психологической адаптации личности (разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики для школьников, родителей, учителей); *лечебно-оздоровительные* технологии обеспечивают возобновление физического здоровья школьников благодаря средствам лечебной педагогики и лечебной физкультуры [17].

Приведённые определения, классификации здоровьесберегающих технологий свидетельствуют о значительном разногласии в сущностном наполнении понятия «здоровьесберегающие технологии», нерешённости теоретических и практических вопросов здоровьесберегающей деятельности в современной системе образования. По нашему мнению, понятие «здоровьесберегающие технологии» нужно рассматривать как метатехнологии, поскольку в современных условиях существует множество аспектов здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях, которые нуждаются в технологической поддержке и предполагают определённый уровень ответственности педагогических работников за обеспечение сохранения, укрепления и формирования здоровья школьников.

Здоровьесберегающие технологии нами рассматриваются как технологии, которые обеспечивают целенаправленную деятельность всех субъектов педагогического процесса в образовательном учреждении для решения задач здоровьесбережения педагогическими средствами.

Согласно общему определению понятия «педагогические технологии» [19, с. 20], предлагаем рассматривать здоровьесберегающие образовательные технологии как составную часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения здоровому образу жизни и направлена на решение вопросов здоровьесбережения в системе образования; как способ организации модели учебного процесса, которая гарантируют сохранение здоровья всех его субъектов; как инструментарий образовательного процесса, систему указаний, которые должны обеспечить эффективность и результативность обучения вместе с сохранением здоровья учеников. Как инструментарий образовательного процесса понятие «здоровьесберегающие технологии» объединяет педагогические технологии обучения и учения, которые основаны на биопсихосоциальной модели здоровья; индивидуализации обучения и воспитания; дифференциации учащихся согласно возрастным, психологическим и психофизиологическим особенностям, личностным потребно-

стям и интересам; инновационных методах и формах обучения, благоприятных для сохранения здоровья каждого ребёнка; создании эмоционально и гигиенически благоприятной среды; формировании у школьников самосохранительного поведения и навыков, которые способствуют сохранению здоровья [9].

В соответствии с ФГОС ВО выпускник программы бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование должен быть готов решать профессиональные задачи в сфере педагогической деятельности. Будущий учитель готовится к «...осуществлению обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов; использованию технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; обеспечению образовательной деятельности с учётом особых образовательных потребностей; формированию образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий; обеспечению охраны жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса». Перечень представленных компетенций отражает основные направления здоровьесберегающей составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Таким образом, одной из тенденций совершенствования высшего педагогического образования становится формирование здоровьесберегающей составляющей профессиональной подготовки. Развитие данной тенденции обусловлено социальным заказом на обеспечение самого высокого достижимого уровня образования и здоровья личности. В постиндустриальном обществе образованность и здоровье человека как основные составляющие человеческого капитала, становятся цивилизационной ценностью, основой самореализации личности, гарантами её благополучия в быстроменяющейся реальности. Здоровьесберегающие технологии нами рассматриваются как технологии, которые обеспечивают целенаправленную деятельность всех субъектов педагогического процесса в образовательном учреждении для решения задач здоровьесбережения педагогическими средствами. Предложенное толкование понятия «здоровьесберегающие технологии» позволяет усовершенствовать содержание и отобрать соответствующие формы и методы подготовки будущих учителей начальных классов для использования здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности.

Междисциплинарное наполнение содержания здоровьесберегающей деятельности, совершенствование методов её реализации предполагает вычленение здоровьесберегающих образовательных технологий как составной части педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения здоровому образу жизни и направлена на решение вопросов здоровьесбережения в системе образования.

АННОТАЦИЯ

В работе обосновывается актуальность подготовки будущих учителей начальной школы к здоровьесберегающей деятельности; анализируются современные представления о здоровьесберегающих технологиях, приводятся основные классификации, рассмотрены вопросы отбора содержания здоровьесберегающей подготовки студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: будущие учителя, начальная школа, подготовка, здоровьесберегающие технологии, профессиональная деятельность.

SUMMARY

The paper substantiates the actuality of future primary teachers' training for health protecting activities; analyzes modern concepts of health protecting technologies; provides the main classifications, and views the issues of content selection for health protecting training of the students of pedagogical specialties.

Key words: future teachers, primary school, training, health protecting technologies, professional activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21–27.

2. Базарный В. Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса // Министерство образования: управление реабил. службы и спец. образования. – Сергиев Посад, 1995. – 31 с.

3. Бирюкова Ю. Н. Формирование здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы на основе здоровьесберегающих технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2004. – 155 с.

4. Вашлаева Л. П. Теория и практика формирования здоровьесберегающей стратегии педагога в условиях повышения квалификации // Валеология. – 2004. – № 4. – С. 93–98.

5. Вирабова А. Р. Гигиенические принципы личностно-ориентированного обучения детей и подростков: концепция, структура, здоровьесберегающие педагогические технологии, ресурсы: автореф. дис. … доктора мед. наук. – М., 2006. – 48 с.

6. Дакарские рамки действий: Образование для всех: выполнение наших общих обязательств // Текст, принятый Всемирным форумом по образованию. – Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf.

7. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии: новые акценты // Психология здоровья и личностного роста: Научно-методический журнал. – 2010. – № 1 – С. 62–93.

8. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2005. – 272 с.

9. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика: монографія. – Сімферополь: Сонат, 2011. – 440 с.

10. Ефимова В. М. О применении здоровьесберегающих технологий в обучении и воспитании леворуких учащихся // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ, 2010. – № 2. – С. 49–53.

11. Ирхин В. Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. … доктора пед. наук. – Барнаул, 2002. – 374 с.

12. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: монографія // за ред. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ, 2009. – XXIII – № 1. – С. 69–72.

13. Кучма В. Р. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ» // Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения»: Разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – М., 2006. – 56 с.

14. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Тюмень, 2009. – 47 с.

15. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

16. Науменко Ю. В. Комплексное формирование социокультурного феномена «здоровье» у подростков в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 2009. – 43 с.

17. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – 2-изд. – М.: Аркти, 2006. – 320 с.

18. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей пе-

дагогики: дис. … доктора пед. наук. – Ярославль, 2004. – 339 с.

19. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

20. Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сборник инновац. опыта. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 400 с.

Н. В. Горбова

УДК 378.147:87’25

ЭЛЕМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в обучении иностранному языку в вузе приоритетным является деятельностно-коммуникативный подход. Несомненное преимущество данного подхода – повышение уровня интерактивности занятия через учебное сотрудничество. Принцип интерактивности не исключает использование на уроках иностранного языка такого вида деятельности, как перевод. Однако сегодня уже нельзя учить студентов переводить по старинке – на интуитивном уровне, необходимо дать определённый минимальный объём знаний «теоретического видения» перевода, для того чтобы способы и приемы перевода, которые используют студенты, были мотивированы, т.е. обусловлены той или иной причиной. В особенности это касается обучения студентов филологических специальностей, в частности будущих учителей иностранного языков. В этой связи мы считаем целесообразным ознакомить студентов филологических специальностей на занятиях по иностранному языку с основами переводоведения, например, с переводческими трансформациями.

В переводоведении под переводческими трансформациями (приёмами перевода) рассматривают преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода [1, с. 25]. Переводческие трансформации используются, когда отсутствует словарное соответствие какой-либо лексической единицы, либо оно существует, но не может быть использовано в данном контексте. Выделяют следующие переводческие трансформации: лексические, грамматические, лексико-грамматические. Отработку полученных теоретических переводческих знаний на занятиях по иностранному языку можно осуществлять по методу, именуемому в психологии «думание вслух» (thinkaloud), то есть предложить студентам сделать как самостоятельный перевод, так и проанализировать уже имеющийся (в зависимости от уровня владения иностранным языком – с родного языка на иностранный и наоборот), вербализуя при этом свои мысли, так сказать, размышляя вслух. Использование элементов переводческого анализа на занятиях по иностранному языку призвано развить способность студентов отличить удачный перевод от неудачного, формировать умение аргументировано обосновывать и отклонять тот или иной вариант перевода. Предметом переводческого анализа могут служить отрывки из оригинальных литературных произведений и их переводы, – это позволяет формировать у студентов интерес к изучению и пониманию другой культуры. Как отмечает И. П. Селезнёва, «инокультурный текст воспринимается только при условии наложения на него «кальки» собственной культуры, при этом отношение и к «своей», и к «иной» культуре меняется» [4, с. 55]. Бла-

годаря работе с художественными произведениями в ходе переводческого анализа студенты дополнительно получают возможность познакомиться с национальной культурой, обычаями, характером и менталитетом народа изучаемого языка.

В качестве примера приведём алгоритм использования анализа переводческих трансформаций на занятии по переводу экологической лексики в составе текста романа К. Вольф «Der Störfall» («Авария») и его перевода на русский язык И. Каринцевой [2; 7]. Целью занятия является выявление особенностей обучения устному и письменному переводу в пространстве экологического дискурса [3; 5].

Пример 1. Лексическая трансформация – генерализация

Wo du jetzt bist, höre ich, sei die Schadstoffimmission nach dem Reaktorunfall konzentrierter als hier, wo ich jetzt bin.	*Там, где ты теперь находишься, слышу я, концентрация вредных веществ после аварии больше, чем здесь, где нахожусь я.*

В данном примере использованы два экологических термина: первый термин является сложным – Schadstoffimmission и передан на русский язык атрибутивным терминологическим словосочетанием – концентрация вредных веществ, второй термин – Reaktorunfall также относится к сложным, однако в русской версии передан простым термином – авария. Структурная модель первого термина может быть представлена следующим образом: N +N + N = N, второго – N + N = N. При переводе первого термина использован приём калькирования, а при переводе второго – генерализация. Использование переводчиком приёма генерализации при переводе последней лексической единицы, с нашей точки зрения, оправдано, поскольку слово Reaktorunfall в данном контексте являет собой семантически избыточное слово.

Пример 2. Лексическая трансформация – конкретизация

Ob sie übrigens wise, dass die Strahlenbelastung zur Zeit der überirdischen Kernwaffentests in den sechziger Jahren grösser gewesen sein solle als jetzt.	*А знает ли она, кстати, что уровень радиоактивности во время испытаний ядерного оружия в атмосфере в шестидесятых годах был будто бы выше, чем теперь?*

В этом примере К. Вольф использовала следующие экологические термины: Strah lenbelastung и Kernwaffentest. Первый термин – Strahlenbelastung – в оригинале представлен определительным сложным существительным, состоящим из двух слов: Strahlen и Belastung. Структурная модель данного термина может быть записана следующим образом: N + N = N. Обращаясь к словарному переводу слова Belastung, мы находим следующие эквиваленты: 1) нагрузка (действие); 2) техническая нагрузка; 3) бремя; тяготы; 4) юридическое обвинение, изобличение; 5) финансовое дебетование [5]. Учитывая тот факт, что в некоторых случаях только контекст позволяет выявить точное значение экологических терминов, сложное существительное – Strahlenbelastung на русский язык передано объектным словосочетанием – уровень радиоактивности. Второй термин – Kernwaffentest – также представлен сложным существительным, его структурная модель более сложная: N + N + N = N. При переводе подобных сложных немецких слов следует обратить внимание на правильность перевода основного слова, стоящего на последнем месте. В переводном варианте термин передан при помощи объектного словосочетания. Для немецкого языка характерна многозначность слов, поэтому при переводе, даже казалось бы, такого простого слова, как Test необходимо быть внимательным. Это слово можно

отнести к категории слов, именуемых в переводоведении «ложными друзьями переводчика». В словарной статье слово Test имеет не одно, а несколько значений: 1) тяжёлое техническое испытание; тест; проба; 2) психологический тест, испытание; 3) математический критерий [6]. При переводе этого термина использован прием калькирования, при переводе первого термина – конкретизация.

Пример 3. Грамматическая трансформация – транспозиция

Obwohl ich andererseits nicht dringend habe wissen wollen, wie die überaus saftige grüne Wiese vor dem Haus sich auf der Skala eines Geigerzählers heute ausgenommen hätte.	*Хотя я, с другой стороны, вовсе не хотела безотлагательно знать, как отразился бы луг с сочной зеленой травой на индикаторе счетчика Гейгера.*

В оригинале на немецком языке используется сложный термин – Geigerzählers, который представлен в русском языке объектным словосочетанием – счетчик Гейгера. Счетчик Гейгера – это прибор, измеряющий радиационный фон в определенной местности. Как видно из примера, при переводе использован прием транспозиции. Следует уточнить, что представленный транспонированный оборот представляет собой «перекрещивание». Лингвисты отмечают, что «перекрещивание» как вид транспозиции при переводе художественных текстов используется часто. Необходимость его применения обусловлена, как правило, нормой и узусом, сочетаемостью слов в языке перевода.

Пример 4. Лексико-грамматическая трансформация – экспликация

Du, nehme ich an, kennst alle	*Ты, полагаю я, знаешь все*
Möglichkeiten Bedeutungen des Terminus Technicus GAU.	*возможные значения термина НДТА.*

В оригинале используется термин-аббревиатура – GAU. GAU – имеет следующее значение – größter anzunehmender Unfall. Из приведённого примера видно, что передача немецкого сокращения в русской версии произведена эквивалентным сокращением – НДТА. При этом в русском варианте переводчик, в отличие от автора, даёт сноску, в которой мы находим описательный перевод немецкого сокращения – наивысшая допустимая тяжесть аварии – предупреждение при создании новых машин и другое, то есть при переводе данной лексической единицы дополнительно используется экспликация.

Пример 5. Лексическая трансформация – калькирование

Speicherfisch für radioaktive Zerfallsprodukte.	*Рыба–аккумулятор радиоактивных продуктов распада.*

Атрибутивный сложный термин radioaktive Zerfallsprodukte в оригинале и в русскоязычной версии переводится объектным словосочетанием с прилагательным – радиоактивные продукты распада.

Структурная модель немецкого экологического термина может быть представлена следующим образ-ом: N +N= N.

Как видно из примера, при переводе прилагательного используется прием транскрипции, а при переводе объектного словосочетания – калька. Кроме того, в данном примере использование приёма калькирования сопровождается изменением порядка следования калькируемых элементов.

Пример 6. Дословный перевод + приём лексического добавления

Und nütze es denn den unmittelbar am Ort des Ausbruchs Wohnenden wenigstens, wenn sie durch Winde begünstigt, verbreitete?	*И пойдет ли, по крайней мере, на пользу живущим непосредственно у места выброса, если она, радиоактивность, при благоприятном ветре распространится?*

В ходе сравнения текста оригинала и перевода выявлено, что оба экологических термина на немецком (Ort des Ausbruchs) и русском языках (место выброса) представлены объектными словосочетаниями, при этом используется приём дословного перевода. Кроме того, переводчик использует такой прием перевода, как лексическое добавление. В переводном варианте местоимение – она – уточняется путём добавления слова – радиоактивность. Использование приёма добавления в данном примере, с нашей точки зрения, вызвано синтаксической перестройкой структуры предложения при переводе.

Образовательная ценность занятия, построенного на переводческом анализе текста, заключается в том, что студент не только учится критически оценивать переводной текст, но и формирует умение аргументировать мотивированность переводческих трансформаций. При этом студенты могут выполнять задания стратегического характера, которые направлены на нахождение и определение приемов перевода определенных лексических единиц, а также задания творческого плана, связанные с поиском своего варианта перевода определенной лексической единицы или целых семантических сегментов текстов.

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье речь идёт о целесообразности ознакомления студентов филологических специальностей, в частности будущих учителей, на занятиях по иностранному языку с элементами переводческого анализа текста оригинала и перевода. В качестве примера автор приводит алгоритм работы с переводческими трансформациями при переводе экологический лексики художественного произведения. Образовательная ценность подобной работы на занятиях по иностранному языку заключается в формировании умения у студентов в дальнейшем при осуществлении переводных упражнений подходить осмысленно к использованию переводческих трансформаций.

Ключевые слова: перевод, анализ, алгоритм, трансформация.

SUMMARY

The article explores the importance of teaching translation theory and pretranslation text analysis to the students majoring in philology, in particular, future teachers.The paper also offers an algorithm of using transformations in translation of environmental lexis in literary texts. This type of work helps students develop the skill of using transformations in further translation exercises and translation of different texts.

Key words: translation, analysis, algorithm, transformation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учебное пособие. – М.: КомКнига, 2005. 232 с.

2. Вольф К. Избранное / пер. с нем.; составл. и предисл. М. Рудницкого. – М.: Радуга, 1988. – 559 с.

3. Горбова Н. В. Профессиональное обучение устному переводу в пространстве экологического дискурса // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвузовский сб. науч. тр. – Тверь, 2014. – Вып. 25. – С. 9–15.

4. Селезнёва И. П. Педагогизация сферы межкультурной коммуникации как особого вида ценностно-ориентационной деятельности будущего педагога: монография. Красноярск, 2006. 164 с.

5. Сергеева А. Л., Горбова Н. В. О необходимости включения тем экологического дискурса в процесс подготовки будущих переводчиков // Сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции школьников, студентов, аспирантов и молодых учёных «Экологическое образование и природопользование в инновационном развитии региона» (19 февраля 2014 г.) С. 316–318.

6. ABBYY Lingvo [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lingvo-online.ru/ru.

7. Christa Wolf: Störfall – Nachrichten eines Tages [Taschenbuch] Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt, Sammlung Luchterhand. 1987. 119 S.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

А. В. Старовойтов

УДК 159.98:7

СОВРЕМЕННОЙ АРТ-ТЕРАПИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Ни для кого не секрет, что искусство и творчество являются решающими факторами развития культуры и становления самосознания человека. Способность к спонтанной творческой активности является одним из критериев разумности, способности к достижению духовных результатов и реализации человеком своего экзистенциального потенциала.

В своё время Платон описывал истинных художников как тех, кто даёт жизнь новой реальности, поскольку в творчестве выражается сама жизнь человека (Тимей. Диалоги). Р. Мэй говорит о том, что через творчество происходит расширение человеческого сознания. И дальше он утверждает, что процесс творчества следует рассматривать не как результат болезни, а как признак полного эмоционального здоровья, как результат самореализации нормальных людей [4].

Существует и другая точка зрения, о которой свидетельствует специфика русской и европейской культуры XIX–XX века, развивавшейся параллельно и в тесном сотрудничестве с клиническими исследованиями в психиатрии и психоанализе.

Яркий пример тому коллекция работ душевнобольных, собранная в начале XX в. немецким психиатром Гансом Принцхорном. Как известно, его исследования послужили в дальнейшем основанием для развития арт-терапевтических методов. За тридцать лет (1890–1920 гг.) была собрана значительная коллекция работ, насчитывающая порядка 5000 объектов. В двадцатые годы им была выпущена монография «Изобразительная деятельность душевнобольных» [2].

В основе спонтанного клинического творчества Принцхорн усматривает несколько основных тенденций:

– стремление к упорядочиванию;

– стремление к символическому;

– потребность в самовыражении.

Известный крымский психиатр, профессор В. П. Самохвалов утверждает, что нет потребности заниматься творчеством, если ты здоров. Клиническая практика свидетельствует примерно о том же – наиболее продуктивными в творческом смысле являются пациенты клиник, страдающие психическими расстройствами [8]. Яркий пример тому – пациент клиники Вальдау (Швейцария) Адольф Вёльфли, создавший за 20 лет пребывания в клинике порядка 20 тысяч страниц текста, около полутора тысяч рисунков и столько же коллажей.

С нашей точки зрения, психотерапевтическое творчество и искусство развиваются как пограничный феномен, никак не связанный напрямую с критериями нормы или патологии. Любые формы творческой активности следует рассматривать вне рамок клинических критериев, как разновидность маргинального (пограничного) искусства.

Если говорить об арт-терапии (АТ) как методе психологической помощи, как она представлена в современной психологической практике, то возникает двоякое впечатление. С одной стороны, выступает её относительная «легковесность» в связи с доступностью, недостаточностью методологической базы и исторически выверенной традиции.

Действительно, арт-терапия однозначно не укоренилась ни в одной базовой психотерапевтической традиции. В этом смысле она не имеет единой методологии, что позволяет рассматривать её как прикладной метод.

С другой стороны, её методы получили в настоящее время очень широкое распространение, особенно на постсоветском пространстве. В первую очередь, речь идёт об Украине и России. И мы можем наблюдать постоянный поиск новых оснований и принципов, углубляющих понимание природы психотерапевтического искусства и творчества.

Интерес к методам и техникам АТ приобретает массовый характер по нескольким причинам:

– интуитивная понятность техник и их применения;

– доступность освоения;

– сопричастность прикладному искусству;

– наличие конкретного, зримого продукта (художественного объекта), который ассоциируется с терапевтическим процессом и его результатом;

– и, вероятно, центральный момент, на который обращают внимание многие специалисты – соответствие приёмов и содержания АТ-процесса отечественной ментальности, содержанию души людей проживающих на территории Украины и России.

Арт-терапия в настоящее время является одним из активно развивающихся методов практической психологии и психотерапии. В данной сфере наблюдаются поиски новых форм и моделей, позволяющих достигать значительных психотерапевтических эффектов. Возникновение и развитие арт-терапии связано с работами многих отечественных и зарубежных авторов, среди которых следует упомянуть М. Е. Бурно (1989), Л. С. Выготского (1998), А. И. Копытина (1999, 2002), Л. Д. Лебедеву (2003), В. Н. Никитина (2000, 2003, 2014), И. М. Никольскую (2005), В. М. Розина (2006), В. В. Сидорову (2005), Р. Б. Хайкина (1992), Е. Краммер (1958), М. Наумбург (1966), Н. Роджерс (1993), Д. Уоллер (1993) и др. Как практический метод, АТ носит междисциплинарный характер, интегрируя в своей структуре ряд ключевых концепций и положений философской эстетики (Р. Арнхейм, Ю. Б. Бореев, Н. Б. Маньковская), психологии искусства и художественного творчества (Л. Б. Ермолаева-Томина, С. П. Иванов, Т. Любарт, С. В. Максимова), психотерапии (Дж. Бюдженталь, С. Гингер, Р. Гринсон, П. Куттер, Р. Мэй, М. Стайн, Э. Шостром, И. Ялом, и др.).

Не смотря на значительный объём публикаций и многообразие теоретических представлений о сущности практических подходов с использованием арт-терапии, в настоящее время не существует её общего и исчерпывающего определения. Арт-терапия – это «особое» понятие, включающее множество разнообразных форм и методов. В свою очередь, это затрудняет формирование их общепринятой классификации [5, с. 43]. Такая ситуация связана с прикладной направленностью её методов и с тем, что она, как правило, заимствует методолого-теоретические положения тех подходов, в рамках которых используются её специфические (художественно-выразительные и пластические) приёмы и средства.

Цель данной статьи заключается в концептуализации связи арт-терапевтической методологии с её практическими аспектами, а так же в очерчивании границ арт-терапевтического метода и в определении перспектив её дальнейшего развития в качестве практики психологической помощи и развития человека.

Термин «арт-терапия» (от англ. arts-therapy – терапия искусствами) означает совокупность приёмов психологического воздействия и исследования внутреннего мира личности посредством художественной экспрессии и различных форм творческой активности [3], или использование искусства как психотерапевтического фактора [5, с. 42–47]. В отечественной психотерапевтической литературе наряду с термином арт-терапия (А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, В. Н. Никитин) используются понятия изотерапия (Р. Б. Хайкин), терапия творческим самовыражением (М. Е. Бурно), эстетотерапия (В. Е. Рожнов).

Британская ассоциация арт-терапевтов предлагает следующее определение арт-терапии: это одна из форм психотерапии, которая использует медиаискусства в качестве преимущественной модальности коммуникации с целью изменения и развития личности [9]. К. Рудестам (2000) отмечает, что арт-терапию следует рассматривать как средство общения между терапевтом и клиентом на символическом уровне [7, с. 217].

Центральная идея этих определений заключается в том, что невербальная творче-

ская деятельность, носящая в первую очередь визуальный характер, сопровождается эффектами, значимыми для психологической гармонизации личности. В. Беккер-Глош (1999) отмечает, что в основе современного определения арт-терапии лежат психологические эффекты художественного творчества, связанные с такими факторами как *экспрессия*, *коммуникация* и *символизация* [1]. В процессуальном аспекте арт-терапия связана с использованием средств искусства для передачи различных содержаний психики человека (чувства, эмоции, идеи, образы) с целью трансформации структуры его мироощущения. Н. Е. Пурнис (2008), обобщая положения ряда авторов, отмечает, что арт-терапия как метод предполагает использование техник и приёмов, направленных на обучение человека видению в своей изобразительной продукции значимого смысла и осознание её связи с содержанием своего внутреннего мира и личного опыта [6, с. 12]. Художественное творчество, актуализируемое в рамках психотерапевтического процесса, позволяет клиенту выразить как более ранние, так и актуальные чувства и потребности, как осознаваемые, так и располагающиеся в сферах бессознательного, включая и те, выражение которых вербально затруднено или блокировано. Фактически визуальный образ, заключая в себе некое субъективное послание, выступает средством коммуникации между психологом и клиентом.

Если попытаться обобщить приведённые выше определения арт-терапии, то можно выделить ряд её ключевых характеристик:

– художественная экспрессия и создание художественных образов;

– процесс символизации психического образа;

– аналитическое исследование художественных образов;

– трансформационные эффекты художественной экспрессии;

– терапевтическая коммуникация, опосредованная содержаниями художественного образа;

– прикладное использование художественных средств и материалов.

С учётом этих характеристик арт-терапию мы определяем следующим образом: это метод психологической помощи, основанный на использовании художественных приёмов и средств для символизации структурно-динамических компонентов личности с целью её психологического исследования и исцеления.

Непосредственно связанными с арт-терапией выступают такие понятия, как:

– *психотерапевтическое творчество* – процесс создания визуально-пластических художественных образов, отражающих социально-психологические особенности личности, анализ которых способствует процессам её внутренней трансформации;

– *психотерапевтическое искусство* – форма концептуализации художественных образов и знаково-символическое осмысление действительности, осуществляемое в рамках психотерапевтического процесса.

Теоретические и прикладные основания АТ связаны с рядом принципов:

– *спонтанная экспрессивность*, связанная с естественным, врождённым стремлением человека к самовыражению, к экспансии своего внутреннего мира во вне;

– *символичность* – способность человека к символизации реальности, к символическим обобщениям;

– *системность* – взаимосвязанность наблюдаемых в ходе терапевтического творчества феноменов;

– *аналитичность* – возможность понимания художественных образов и герменевтического истолкования их смысла;

– *транслируемость метатекста* – возможность переноса символического содержания образов между различными модальностями активности человека.

В качестве модальностей трансляции символических содержаний художественного образа мы выделяем следующие: телесность личности; аффективность и эмоциональные процессы; когнитивные процессы; поведенческие реакции; межличностные отношения; трансгенерационные связи (связи и отношения между представителями разных поколений в семейной системе).

Мы предполагаем, что художественный образ несёт в себе имплицитно информацию о каждой из модальностей, т. е. обо всех сферах, в которых, сознательно или не осознавая того, проявляет себя личность. Такое понимание возможно, если мы рассматриваем и интерпретируем художественный образ в терминах символической реальности. Иными словами, психические образы могут быть интерпретированы как символы, выражающие бессознательную динамику личности, аффективные заряды, психические комплексы.

Понимание межмодальных связей в ходе работы с символическими содержаниями художественных образов значительно расширяет прикладной потенциал арт-терапии.

Трактовка художественного образа как проекции символа, позволяет осуществлять его герменевтический анализ, т. е. поиск скрытых содержаний, намёков и аналогий.

Практика психологической помощи в рамках арт-терапии разворачивается в четырёх методических аспектах: арт-терапия как практика развития личности; арт-терапия как часть педагогического процесса (арт-педагогика); арт-терапия как метод коррекции поведенческих и эмоциональных отклонений; арт-терапия как собственно психотерапевтическая практика.

Какой бы прикладной аспект арт-терапии мы не рассматривали, они все объединены идеей спонтанного искусства, творческой продуктивности, и экспрессивного художественного самовыражения, реализующихся в специфической терапевтической коммуникации.

Понятие психотерапевтического механизма определяет фактор, посредством которого достигаются терапевтические изменения в психодинамике личности. Поскольку арт-терапия использует специфический набор терапевтических средств (визуально-пластические, театральные, танцевально-двигательные, музыкальные, дискурсивные), она связана с характерными терапевтическими факторами. В основе психотерапевтического, коррекционного, педагогического и развивающего воздействия арт-терапии мы выделяем следующие механизмы:

1. *Механизм катарсиса* – в безопасной обстановке человек может пережить, отреагировать те чувства и переживания, которые когда-то по определённым причинам были подавлены и заблокированы, но при этом сохранили свой скрытый дисфункциональный потенциал;

2. *Механизм сублимации* – проявляется в работе с символическим контекстом художественных образов; через работу с символическими констелляциями осуществляется перенос бессознательных энергий на содержание образа и их «контейнирование», тем самым достигается сброс напряжения и возможность переосмысления вытесненных и репрессированных содержаний бессознательного;

3. *Механизм амплификации* – расширение субъективных смысловых значений и контекстов, проявляющихся в ходе терапевтического творчества художественных образов;

4. *Механизм психологического гомеостазирования* – обеспечивает достижение внутреннего баланса через стабилизацию психоэмоционального фона, посредством рефлексивного анализа художественного образа и творческой разрядки внутреннего напряжения;

5. *Механизм эмоциональной децентрации* – заключается в возможности личности увидеть свою проблему со стороны глазами другого человека или группы, выйти за пределы внутренних ограничений;

6. *Механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов* – содержание художественного образа соотносится с социальными семантиками и семантиками культуры, в рамках которой происходит становление и жизнь человека;

7. *Механизм психологической реконструкции* – трансформация представлений о проблемной ситуации через трансформацию ассоциирующихся с ней художественных образов.

Реализация данных механизмов осуществляется в ходе АТ-процесса. Данный процесс включает в себя несколько этапов:

I. Этап актуализации потребностей, состояний или переживаний – пробуждение образов.

II. Экстернализация образа – через различные каналы экспрессии, которые собственно и связаны с техническими возможностями АТ: а) рисунок; б) маска; в) фотография; г) текст; д) коллаж, ассамбляж; е) пластические материалы (глина, пластилин); ж) театральные и психодраматические техники; з) природные материалы и пр.

III. Трансформация и переработка дисфункциональных содержаний художественного образа. Трансформационные техники арт-терапии реализуются с опорой на телесную проекцию художественных образов, на речевые обобщения и нарративные описания, на системное моделирование и действие, на образное представление.

IV. Интернализация содержаний художественного образа, его символическое поглощение: а) посредством телесных метафор художественный образ может быть интегрирован в структуру образа тела, т. н. инкорпорация символа; б) в качестве символического конструкта он может быть ассимилирован бессознательной сферой

Следует отметить, что специфика арт-терапии такова, что она фактически не имеет ограничений в своём применении – ни возрастных, ни связанных с психическим статусом человека.

В настоящее время арт-терапия является стремительно развивающимся направлением психологической помощи и развития личности. К ней наблюдается интерес, как со стороны специалистов, так и со стороны рядовых граждан, испытывающих те или иные жизненные затруднения. В современной кризисной социально-политической и экономической обстановке закономерно, что большие группы населения испытывают значительные психоэмоциональные стрессы, переживают травматический опыт. Арт-терапия – это именно тот метод, который, получив массовое распространение, может дать инструментарий для осуществления полномасштабных мероприятий и проектов, направленных на реализацию психологической помощи различным группам населения.

АННОТАЦИЯ

Арт-терапия является активно развивающимся направлением психологической помощи и развития личности. Это именно тот метод, который, получив массовое распространение, может дать инструментарий для осуществления полномасштабных мероприятий, направленных на реализацию психологической помощи различным группам населения. Арт-терапия обладает «эклектичной методологией» и полимодальным инструментарием.

Ключевые слова: арт-терапия, механизмы арт-терапии, факторы арт-терапии.

SUMMARY

Art therapy is a rapidly developing area of psychological support and personal development. This is the method that is received mass distribution, can provide the tools for the implementation of full-scale activities aimed on the implementation of psychological assistance of various population groups. It has an «eclectic methodology» and multimodal tools.

Key words: art-therapy, art-therapy mechanisms, factors of art-therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беккер-Глош В. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство. 1999. № 1. С. 42–58.

2. Из мира аднаво в другой. Искусство аутсайдеров: диалоги / под ред. Р. Буксбаума, П. Штели. К.: Сфера, 1997. 297 с.

3. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256 с.

4. Мэй Р. Мужество творить. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2012. 160 с.

5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер – Юг, 2006. 944 с.

6. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала. СПб.: Речь, 2008. 176 с.

7. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 384 с.

8. Самохвалов В. П. Психический мир будущего. Симферополь: Сонат, 1998. 400 с.

9. What is Art Therapy? [Электронный ресурс]. URL: http://www.baat.org/About-Art-Therapy (дата обращения: 2.09.2015).

А. В. Цыганаш

УДК 159

СЕМИОЗИС КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Реформирование отечественной системы образования, смена нескольких образовательных парадигм за последние десятилетия не приводят к разрешению основного противоречия, состоящего в подготовке новых поколений к видам деятельности и профессиям, которые появятся в потенциальном будущем. В настоящее время акцент сделан на компетентностный подход, результативность внедрения принципов которого пока не устраивает ни педагогов-практиков, ни потенциальных работодателей.

Решение частных проблем до настоящего времени не привело к переходу «количественных изменений в качественные». Данный постулат диалектики Г. Гегеля проявляется в накоплении недостаточно теоретически обоснованных педагогических фактов, выступающих в качестве симптомов, истолкование которых возможно в русле деятельностной, личностной, компетентностной и других парадигм, но без гарантий технологического обеспечения получения системой образования «прямого продукта» (по Я. А. Пономарёву) с качеством «не ниже хорошего». Последнее требование являлось обязательным для экспериментального обучения в системе управляемого (поэтапного) формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Однако данный опыт по-настоящему в массовом обучении школьников и студентов до сих пор отсутствует [3, с. 45].

В истории науки в прошлом, да и в настоящее время, одна из проблем всегда оказывалась в центре внимания учёных и педагогов-практиков, когда им удавалось договориться о том, как ответить на вопрос: «чему учить?». Это проблема средств учения: «как учить?», или какой тип управления реализовывать в процессе образовательной подготовки новых поколений. Она в обязательном порядке связывается с семиозисом – процессом порождения и функционирования знаков и знаковых систем в человеческой деятельности. Именно семиотические средства оказываются тем почти магическим, собственно человеческим изобретением, которое позволяет обеспечивать социокультурное развитие, не подражая другим и не изобретая каждый раз заново способы получения знаний. Управляемый семиозис может рассматриваться как инструментальная основа функционирования человеческой культуры и как специфический механизм трансляции содержания человеческой культуры [1, с. 121].

На различных стадиях антропогенеза семиотические системы подвержены двум процессам – усложнению и унификации. Так, естественный язык народа накапливает в письменных источниках – хранилищах опыта – всё больше и больше слов, которые вовсе не обязательно используются всеми представителями этноса. Практика же функционирования естественного языка неизбежно требует его унификации, определения того оптимума значений, которыми владеть образованным людям. В то же время естественный язык должен быть средством общения большинства людей, поэтому он унифицируется (иногда даже излишне).

Попадая в ту или иную культуру, ребёнок должен освоить систему естественного

языка и иные (искусственно созданные) различные семиотические системы. Общей закономерностью этого процесса, является то, что прежде чем выступить в качестве орудий психической деятельности, семиотические средства должны стать объектом усвоения. На дальнейших стадиях онтогенетического развития роль семиотических систем в жизни человека постоянно возрастает. При этом нарастает управляемость семиозиса, так как требуется овладевать системами семиотических средств в фиксированные сроки и на уровне, обеспечивающем не ниже чем удовлетворительное использование в деятельности. Однако если речь идёт о профессиональном обучении, т. е. об уровне освоения семиотических систем не ниже хорошего, требуется уже не просто удлинение срока обучения и увеличение объёма учебной программы. Необходим переход к принципиально иному типу управления, который известен благодаря разработке П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. П. Я. Гальперин объяснял отличие своего подхода от так называемого традиционного типа обучения тем, что управление в существующей школьной и вузовской практике базируется на «реагировании на ошибки» обучаемых. Такое обучение плетётся в хвосте развития, так как основано на «ожидании ошибки» обучаемого. Иного способа управления при традиционном обучении не существует [2, с. 50–55].

В литературе выделяют три типа учения: 1-й, основанный на «пробах и ошибках», при котором результат зависит от случайного «попадания»; 2-й, основанный на унифицированном опыте взрослых, которым «так удобнее учить»; 3-й, при котором реализуется принципиально иной, личностно-деятельностный подход к построению самого процесса обучения, когда определяется такой нормативный состав учебных действий, при котором большинству обучаемых обеспечивается уровень освоения систем знаний и умений не ниже хорошего.

Основной проблемой, рассматриваемой нами в данной статье, является тип организации обучения, при котором сам процесс семиозиса выступает предметом исследования в рамках специально организуемого усвоения семиотических средств и его соотнесение с этапами развития семиотической функции [3, с. 28–31].

В отечественной педагогической психологии СФ соотносится в онтогенезе с различными уровнями деятельности со знаковыми средствами. Для обозначения уровней сформированности этой деятельности используют понятия замещения, кодирования, схематизации и моделирования, что позволяет подчеркнуть содержательную (операциональную) специфику уровней освоенности СФ на разных этапах возрастного развития. Иногда же все эти уровни обозначают термином «моделирование», используя его в качестве синонима деятельности со знаково-символическими средствами. Приходится уточнять, о каком из названных выше уровней развития семиотической функции идёт речь. Так, уровень замещения может сложиться и стихийно, но при переходе к обучению школьного типа в ходе диагностики готовности к школьному обучению требуется зафиксировать сформированность копирования (системного замещения), а оно у дошкольников стихийно не формируется [4, с. 88]. Если говорить о моделировании как высоком уровне деятельности со знаково-символическими средствами, то оно стихийно не может быть сформировано даже у студентов вузов [4, с. 96].

Зарубежные исследователи по-разному объясняют появление семиотической функции. Так, по А. Шютцу, использование семиотических средств – это реакция на перегрузку психики запредельным количеством раздражителей [5, с. 65–66].

Анализируя описания древнейших памятников культуры человечества, можно предположить, что человек уже в первобытную эпоху создаёт для себя миф, дающий возможность в будущем влиять на вероятные события, по сути, иллюзию манипуляции бытием. Путём магии он хочет договориться с силами, угрожающими его жизни и благополучию, например, с болезнью, подчинить

её идеальную основу ритуалу (семиотическому сакральному ряду), чтобы воздействовать на своё здоровье, на других людей и неживую природу. А. Ш. Тхостов отмечает, что не только болезнь является семиотической системой [4, с. 38–39].

Потребность в интерпретации бытия приводит к выявлению способностей, не присущих животным. Удваивая мир, человек получает возможность моделировать будущие события, выявляя с помощью знаково-символических средств существенное новое в исследуемом объекте. Важно, что после применения такого семиотического способа познания будущего субъект не должен удовлетвориться идеальной победой над бытием. Надо перейти к реальности и воплотить способ действия или решения, отработанный на модели, в практику.

Можно ли считать тенденцию к замене естественных знаков культурными средствами проявлением закономерности? Может показаться, что этот процесс идёт линейно, т. е. из года в год накопление последних уничтожает реальную значимость естественных знаков. Психоаналитики с этим не согласны и включают в качестве значимого компонента своего метода возвратное движение знаков и символов, маскирующих с помощью образов человеческой культуры (конвенции) биологическое содержание [7, с. 115].

Знаки сами по себе пассивны, если не включены в контекст деятельности, а эта деятельность должна допускать гибкое использование знаковых систем, их развитие. Знаково-символические средства – специфические интеллектуальные орудия, с помощью которых изменяется не только объём, но и трансформируется содержание внутреннего плана сознания обучаемого. В методологическом плане их использование отвечает принципу единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Последний тезис, по нашему мнению, свидетельствует в пользу введения такого понятия, как семиодеятельностный подход к обучению. С его использованием в качестве теоретической модели преодолевается некоторый разрыв, справедливо отмечавшийся критиками культурно-исторической теории и деятельностного подхода к обучению. В этой теоретической модели семиозис и деятельностные характеристики как две стороны треугольника с необходимостью стыкуются с его основанием – личностными свойствами субъекта деятельности. Такая модель принципиально допускает видоизменение структуры и функций в деятельности, поскольку с учётом личностного потенциала обучаемых на сторонах этого треугольника могут быть выстроены разнообразные понятийные графы [7, с. 145].

Данная теоретическая модель позволяет уточнить некоторые положения педагогической акмеологии. В частности, идея обучения в соответствии с траекторией индивидуального образовательного маршрута обретает психолого-педагогическое наполнение. Личность самореализуется в познавательной творческой деятельности в соответствии с теми возможностями, которые созданы благодаря её надситуативной познавательной активности (деятельностный компонент) и высокому уровню освоенности ею психологических орудий (семиотический компонент). Субъект деятельности в этом случае должен рефлексировать не только способ учебной деятельности, но и систему её средств (семиотическую систему в её основных закономерностях).

Традиционное обучение как условно-регулируемый (а по сути, стихийный) семиозис не выполняет принципиального требования к системе дидактических средств, а именно в нём не соблюдается принцип «достаточности условий», при котором семиотические средства становятся эффективными. Неудивительно, что одно из следствий такого обучения – функциональная неграмотность – неспособность в целом старательных, добросовестных учащихся адекватно учебной или практической ситуации отбирать и использовать знаковые или знаково-символические средства. Если нет прямой подсказки обучающего, то обучаемые могут демонстрировать специфическую функциональную регрессию – воз-

врат к пробам и ошибкам, случайному применению графических средств. Модели, схемы, знаковые формулы в таких случаях не выполняют функции репрезентации значений и не способствуют повышению продуктивности усвоения систем знаний и качеству умений [6, с. 476–477].

Косвенным показателем такого отношения к семиотическим средствам в традиционном обучении является то, что нет научно обоснованной системы диагностики уровней или этапов развития семиотической функции. Ещё и поэтому учащиеся не могут эффективно использовать графические средства, осваиваемые в процессе обучения математике, при решении задач из других отраслей науки. Фактически эти средства выступают в функции наглядности, иллюстрируя процесс, но не репрезентируя (материализуя) его содержание, что полностью соответствует педагогической технологии объяснительно-иллюстративного типа.

Если понимать семиозис как процесс порождения и функционирования знаков в поведении и деятельности, то интериоризация – это тоже процесс, но рассматриваемый именно как поэтапное преобразование объекта. Это дало основание говорить о поэтапном формировании умственных действий и понятий, осуществлённом П. Я. Гальпериным [6, с. 479]. Однако здесь понятен лишь «план» деятельности, с качественными состояниями которой соотносятся уровни семиозиса в порядке возрастания сложности, а именно:

– материальный план: материальные заместители (макеты, копни) реального объекта;

– план материализованных действий: графические заместители (иконические знаки) – знаковые модели (условно графические средства – модели, построенные с помощью знаковых и схематизированных средств – нечто среднее между предшествующим этапом отражения и абстракцией);

– внешнеречевой план: знаки естественного (искусственного) языка, облегчающие планирование умственных действий;

– внутренняя речь: внутренний план действий (действия в «уме», т. е. в плане мысли). На последнем этапе знания должны функционировать уже не на уровне субъективных образов, а в форме значений и личностных смыслов. Важен поэтому весь последовательно, поэтапно развёртываемый процесс интериоризации, так как в этом случае обучаемый осваивает новые знания на уровне содержательного обобщения, а в отношении умений допустим уровень освоенности действий не ниже хорошего [7, с. 245].

В терминологии теории деятельности этапы семиозиса в онтогенезе представлены: а) указанием заместителя; б) замещением; в) кодированием (системным замещением); г) схематизацией; д) моделированием (в том числе, графическим, образно-художественным, мысленным). Выявлена их операциональная структура, однако этого недостаточно для обоснования этапов семиозиса как стадий развития. Каждый из осваиваемых уровней семиозиса должен давать субъекту преимущества в познавательной и коммуникативной сферах бытия. Эта проблема интересует многих психологов [7, с. 255–256].

Рассмотрение семиозиса и его описание в разных научных школах XX века позволяет подчеркнуть заинтересованность учёных в использовании и самой идеи семиозиса и его конкретно-психологических приложений в различных отраслях психологии. Семиозис должен опираться на две основы: 1. Биогенетическую структуру человеческой психики, которая не может выявляться без учёта индивидуально-типологических особенностей; 2. Со-циокультурную систему психологических орудий (знаковых систем), обеспечивающих понимание людьми друг друга. Если архетипическая структура в большей степени представлена в обыденном сознании, и её психологическое понимание сродни работе археолога или палеолингвиста, перекодирующего слова «мёртвого» языка на современный язык, то социокультурная линия, представленная в исследованиях философов, лингвистов, культурологов, в большей степени дистанцируется от языка обыденности. Культурно-историческое единство семиозиса, по-

нашему мнению, обеспечивается за счёт психологической возможности представителей обыденного и научного сознания договариваться друг с другом, обмениваясь значениями и смыслами через научно-популярные тексты. Это создаёт принципиальную возможность просвещения в обществе [3, с. 205].

Таким образом, использование термина «семиотическое развитие» и «семиодеятельностный подход» в педагогической психологии представляется достаточно обоснованным. Семиотическое развитие отражает базовую потребность человека быть субъектом своей жизнедеятельности, что проявляется в самовыявлении, самосовершенствовании, самоактуализации, способствует его вхождению в культуру. Правомерно, по нашему мнению, и использование понятия «управляемый семиозис» в случаях, когда семиотические средства занимают структурное место цели общения, что соответствует принципиальным положениям деятельностной теории учения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт экспериментального обучения школьников и студентов на основе теории управляемого формирования умственных действий. Дана оценка инструментальной основы учебной деятельности как системообразующего компонента, до настоящего времени недостаточно изученного.

Ключевые слова: ориентировочная основа деятельности, знаковые средства, семиозис.

SUMMARY

The article presents the experience of the experimental studies of pupils and students on the basis of the theory of managed development of mental actions. The estimation of the instrumental basis of educational activity as a backbone component, up to the present time is not enough studied.

Key words: indicative framework, symbolic tools, semiosis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Турчин Г. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.

2. Шютц А. Некоторые структуры жизненного мира // Психологические стратегии современного общества. 2014. № 3. С. 50–55.

3. Дзакоев З. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта // Владикавказский научный центр Российской академии наук и Правительства Республики Северная Осетия – Алания. Владикавказ: Издательство Владикавказского научного центра РАН и РСО–А, 2001. 412 с.

4. Дранев Я. Кластерный подход к психологическому развитию личности // Практика психологического развития личности: опыт ЕС и России. М.: Сканрус, 2001. 137 с.

5. Ищенко М. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования // Психология. 2006. № 2. С. 65–68.

6. Кантемирова М. Акмеологическая теория фундаментального образования // Фундаментальные исследования. 2013. № 4. С. 476–480.

7. Кобелев Н. Б. Основы симиозисного моделирования сложных знаковых систем. М.: Дело, 2003. 336 с.

А. Ю. Мухина

УДК: 373.064.2

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИДАКТОГЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Успешное решение задач, связанных с социализацией детей с психофизическими нарушениями во многом зависит от процесса воспитания и обучения их в образовательном учреждении. Важным моментом является уровень компетентности и осведомлённости педагога в вопросах специальной психологии и педагогики, особенности взаимодействия с коллективом учеников, стиль воспитания. Всё это является факторами, влияющими на эффективность обучения, мотивацию учащихся и их эмоциональный комфорт. В настоящее время увеличивается количество учащихся с психофизическими нарушениями, которые учатся в общеобразовательных школах, что приводит к открытию инклюзивных классов, а это требует создания особой среды как в самой школе, в коллективе детей и педагогов, так и в системе образования в целом, которая бы позволяла детям с особыми образовательными потребностями не только получать знания, но и успешно их использовать в социуме.

Цель исследования – выявление особенностей проявления дидактогений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста и стилей общения педагогов с ними.

Нарушение взаимодействия между участниками образовательной системы – педагогами и учениками – является достаточно распространённым явлением. Особое внимание следует уделить особенностям взаимодействия педагогов и учащихся с нарушениями развития. В данной статье рассматривается категория детей с задержкой психического развития (ЗПР) младшего школьного возраста, так как чаще всего именно они становятся учащимися инклюзивных классов, испытывают трудности адаптации, так как имеют нарушения эмоционально-волевой сферы и сохранную критичность мышления. При включении детей с психофизическими недостатками в инклюзивные классы возникает необходимость в организации межличностного общения данной категории детей со сверстниками и учителем. Довольно часто возникают барьеры межличностного общения именно между детьми младшего школьного возраста и педагогом. Между детьми может возникнуть непонимание, непринятие, в связи с их «несхожестью». Во взаимоотношениях с педагогами может быть негативное отношение, раздражение, что влечёт за собой нарушение педагогического такта [5]. Такие факторы, как слабость высшей нервной деятельности, повышенная астеничность, незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития, усиливают любое негативное влияние со стороны образовательной системы и приводят к отказу от обучения, нарушению межличностных взаимодействий [3]. Для детей младшего школьного возраста учитель является значимой личностью, авторитетом, а учёба – ведущим видом деятельности, поэтому выбор педагогом неправильного стиля воспитания и взаимодействия с ребёнком может привести к возникновению дидактогений, что является достаточно распространённым явлением и в наше время. Понятие дидактогения обозначает негативное психическое состояние ребёнка, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя. Выявлено, что дактогения может стать причиной развития невроза [1, с. 89]. К проявлениям нарушения педагогического такта со стороны учителя можно отнести: пренебрежительное, несправедливое, предвзятое отношение к ученику, публичное высмеивание и осуждение его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое и унизительное отношение. Ис-

следования в области проблемы дидактогений обнаружили общие тенденции нарушения педагогического такта со стороны учителя: отсутствие готовности учителя к учёту и адекватной оценки состояния ребёнка и его индивидуальных особенностей, жёсткое использование педагогических приёмов и методов, инертность (косность) педагога.

Таким образом, возникла необходимость в исследовании дидактогений у детей с ЗПР, обучающихся в различных типах учебных заведений: в инклюзивных, интегрированных классах, и специализированных учебных заведениях [2]. Особое внимание следует уделить инклюзивным классам, ведь именно они являются фундаментом, способствующим успешной социализации детей с психофизическими нарушениями, дают опыт взаимодействия детей с типичным и атипичным развитием не только в формальной, но и в неформальной ситуации. Наше исследование направлено на выявление уровня комфортности детей с ЗПР в условиях инклюзии, интегрированных классов и специализированных учреждений, определение эффективного стиля взаимодействия учителя с учениками начальной школы.

Изучению проблемы дидактогений были посвящены работы отечественных исследователей К. Платонова, В. Давыдова, В. Сухомлинского, Ш. Амонашвили, М. Галагузова, В. Гурина, Н. Гуткиной, Е. Дегтярева, А. Дубровского, П. Пидкасистого. Ими были описаны причины возникновения и различные формы проявления дидактогений. Непосредственно термин «дидактогения» был введён К. Платоновым, который изучал психологическое воздействие учителей и учеников друг на друга во второй половине двадцатого века.

В работах Д. Исаева, Н. Жутикова классифицированы различные психогенные ситуации в школе. Возникновение дидактогений вследствие конфликтов были исследованы В. Журавлёвым, М. Рыбаковым, В. Митюк. Дидактогении связывают с нарушением педагогического такта, отсутствием эмпатии, несформированностью коммуникативных навыков, затрудняющих процесс педагогического общения (И. Страхов, Н. Кузьмина, А. Маркова, К. Роджерс, Е. Рогов и др.). В специальной психологии изучением составляющих компонентов дидактогений занимались такие исследователи как И. Кулагина, А. Медведева, А. Мартыненко, С. Архипова.

Проблема дидактогений наиболее актуальна в младшем школьном возрасте, ведь именно в этот период отношения с учителем и школьное взаимодействие являются для ребёнка ведущими факторами его развития, влияют на самооценку и формирование личности в целом. От того, как педагог построит процесс обучения и общения с детьми, зависит результативность процесса адаптации каждого отдельного ребёнка, отношение его к школе и учёбе в целом.

Изучение причинно-следственных связей дидактогений, определение внешних и внутренних факторов их детерминации, влияние дидактогений на поведение ребёнка уже были предметом специального изучения, однако недостаточно освещены вопросы относительно дидактогений у детей с особыми образовательными потребностями (ведь раньше с ними работали люди со специальным образованием), а также детей, обучающихся в различных типах учебных заведений: в инклюзивных классах, интегрированных и специализированных учебных заведениях [2]. Недостаточно разработанными остаются и практические рекомендации по организации обучения школьников, которые будут исключать или сводить к минимуму нежелательные последствия для дальнейшего развития детей с ЗПР.

Изучение такого явления, как дидактогения, которое тождественно понятию школьной дезадаптации, раскрывается в определении его структурных элементов, составляющими компонентами которых являются: отношение к учителю, интерес и мотивированность ученика учебной деятельностью, конфликтность, агрессивное поведение, трудности в установлении контактов с окружающими (А. Медведева, А. Мартыненко, С. Архипова) [4, с. 4].

Нами был определён методологический инструментарий для диагностики школьной

дезадаптации у детей младшего школьного возраста и особенностей стилей общения педагогов с учащимися, имеющими нарушения в развитии (ЗПР) и с нормально развивающимися детьми. Результаты исследования дали возможность сравнить особенности школьной ситуации обучения, как двустороннего процесса взаимодействия педагога с учениками, у детей младшего школьного возраста с ЗПР и типичным развитием в учебных заведениях разных типов; также были выявлены стили общения педагогов с детьми.

В ходе исследования были использованы такие методики, как «Анкета для учителей начальных классов», опросник «Психологический портрет учителя» (С. Резапкина, Г. Резапкина), проективная методика «Школа зверей» Т. Нежновой, фрагменты с изображением учебной деятельности по методике Р. Жиля «Фильм-тест» и методика «Незавершённые предложения» (Ж. Нюттен, А. Орлов).

Для диагностики особенностей проявления дидактогений или школьной дезадаптации было выделено три серии экспериментального исследования, которые направлены на исследования выбора учителями приоритетного стиля взаимодействия с учениками начальных классов; изучение проявлений или предпосылок возникновения дидактогений на основе составляющих её компонентов; отношение ребёнка к учителю и учебной деятельности в целом; приоритеты, стремления и мотивы учебной деятельности учащихся.

По результатам проведения методики тест-опросник «Психологический портрет учителя» и «Анкета для учителей начальных классов», которая была разработана и адаптирована, исходя из методик Т. Клюева, В. Бойко и И. Юсуповой, обнаружены следующие результаты: для большинства учителей инклюзивных классов и общеобразовательных учреждений присуща низкая самооценка, зависимость от мнения коллег, нарушение психо-эмоционального состояния (нестабильность) и низкий уровень субъективного контроля (73 %). Также подавляющее большинство учителей общеобразовательных и инклюзивных классов использовали в своей педагогической деятельности авторитарный с элементами либерально-попустительского стиля общения с детьми (86 %), что является крайне нежелательным по всем показателям: синтез этих стилей является наименее эффективным в обучении и воспитании детей с ЗПР, и может привести к дидактогениям у детей младшего школьного возраста с нарушенным развитием. Авторитарный стиль с элементами демократического используют только учителя интегрированных классов (97 %) и специализированных образовательных учреждений, что является важным в правильном воспитании детей с ЗПР.

Таким образом, детям с ЗПР комфортнее всего будет учиться в интегрированных классах и специализированных учреждениях, где учителя организуют наиболее благоприятную атмосферу для обучения. Ведь основной контингент педагогов данных учебных заведений составляют молодые, уверенные в себе учителя со специальным образованием.

По результатам проведения методики «Школа зверей» по Т. Нежновой и фрагментам изображения учебной деятельности по методике Р. Жиля «Фильм-тест» было определено, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах, есть больше предпосылок к возникновению дидактогений, что можно увидеть в ряде специфических проявлений: отношения с учителем у них более напряжённые (67 % и 37 %), чем у учащихся интегрированных классов; наблюдаются проявления агрессивного поведения, конфликтности и трудности в установлении контактов с окружающими (57 % и 24 %). Что касается интереса и мотивации к учебной деятельности, то они являются менее выраженными у учащихся с ЗПР, обучающихся в интегрированных классах и специализированных образовательных учреждениях. Это может быть связано с отсутствием учеников с типичным развитием в классах, которые своей успешной учебной деятельностью мотивировали бы этих детей к обучению. Таким образом, можно сделать вывод, что инклюзивные классы стимулируют детей с нарушенным развитием к самосовершенствованию.

С помощью методики «Незавершённые предложения» (Ж. Нюттен, А. Орлов) было выявлено, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах остаётся приоритетной игровая деятельность вместо учебной, «неуспешность» последней приводит к заниженной самооценке. Но, находясь в коллективе детей с типичным развитием, они имеют внешние мотивы к обучению, хотят быть такими, как их успешные сверстники, и потому они соревнуются за успешность и верят в то, что станут такими, как их одноклассники (72 %). Большинство детей отмечали: «Плохой ученик это тот, кто плохо учится, плохо читает и пишет»; «Хороший ученик не играет, хорошо читает и пишет, его не ругают»; «Я хотел бы, чтобы меня больше хвалил учитель, чтобы меньше сердился на меня»; «Я люблю учиться»; «Я не хотел бы, чтобы мне в школе приказывали»; «Если я невнимательный на уроке, я плохо пишу, плохо веду себя, болтаю»; «Мне интересно на уроках, когда мы пишем и читаем»; «Мне интересно, когда у нас рисование, труд, я не люблю математику, чтение». Данная категория детей не выделяет личностные качества при предоставлении характеристики личности успешного ученика; очень часто дети указывают на то, что если бы у них было определённое качество, или материальный предмет, то они смогли бы учиться гораздо лучше, чем сейчас; такие дети недостаточно осознают правила поведения; нарушают дисциплину на уроке, за счёт чего пытаются привлечь к себе внимание, но в то же время они прикладывают усилия, хотя и минимальные, для лучшего обучения.

Для детей, которые учатся в интегрированных классах и специализированных учебных заведениях так же, как и для учеников инклюзивных классов, приоритетной является игровая деятельность. Однако данную категорию детей отличает отсутствие внешних мотивов к обучению, меньшая заинтересованность и активность, нежели у детей, которые учатся в инклюзивных классах (34 % и 57 %). Интерес и мотивация к учебной деятельности менее выражены у данной категории детей. При проведении методики, большинство детей отмечали: «Больше всего в школе я люблю перерывы»; «Больше всего в школе я люблю поесть, поиграть»; «В школе всегда надо думать, мне это надоедает», «В школе надо читать, писать»; «В школе надо учиться, а мне иногда хочется поиграть дома своими игрушками», незначительный процент школьников указал, что им интересно учиться. То есть дети не желают прикладывать усилия для своего обучения, им не на кого ориентироваться в этой деятельности. Несмотря на это, такие дети имеют меньше проблем с самооценкой и общением со сверстниками, чем дети с ЗПР в инклюзивных классах, ведь в классе нет детей с типичным развитием, на которых бы они могли равняться, а сами дети могли бы их обижать, насмехаться, подавлять.

Дети с типичным развитием, учась в школе, ориентируются сугубо на учебную деятельность, то есть у них имеется сложившаяся внутренняя позиция школьника (92 %). Большинство детей отмечали, что: «Учителя любят детей, которые не задираются, послушных, добрых, хороших, которые хорошо учатся, делают домашние задания, не боятся учителя, не бегают по классу, стараются»; «Я люблю учиться, я стану умной и буду работать учителем»; «Мне интересно на уроках потому, что там постоянно рассказывают что-то интересное»; «Я всегда внимательно слушаю учительницу; я никогда не отвлекаюсь, даже если мне не интересно»; «Мне не нравится в школе то, что учителя ругают детей за плохое поведение». Таким образом, дети с типичным развитием, которые являются успешными в учебной деятельности глубже, чем дети с ЗПР понимают определённую проблему, при оценке других учеников оперируют личностными качествами людей (89 %).

Таким образом, проведение экспериментального исследования показало, что у детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах, вероятность возникновения дидактогений и проявлений школьной дезадаптации значительно выше, чем у детей с типичным развитием. Это связано с особенностями высшей

нервной деятельности и эмоционально-волевой сферы данной категории детей. Учась вместе с детьми с типичным развитием дети с ЗПР имеют внешнюю мотивацию к обучению, из-за чего и стремятся стать лучше, несмотря на свою неуспешность в учебной деятельности. Дети, которые учатся в специализированных учебных заведениях и интегративных классах имеют меньший показатель возникновения дидактогений по сравнению с учениками интегрированных классов. Это связано с менее выраженным интересом и мотивацией к обучению данной категории детей, отсутствия детей с типичным развитием в классе. Большинство из этих учеников интересует игровая деятельность на переменах, в столовой и во время уроков.

На основе полученных данных по выбору стилей общения педагогов с детьми было выявлено, что большинство учителей инклюзивных классов предпочитают авторитарный стиль с элементами либерально-попустительского, который является менее эффективным в воспитании и обучении детей с ЗПР, и в большинстве случаев способствует возникновению дидактогений. Большинство учителей специализированных учебных заведений и интегрированных классов среди стилей воспитания и общения выбирают авторитарный с элементами демократического, что является наиболее благоприятным для успешного обучения детей с ЗПР.

Таким образом, дети с ЗПР, обучающиеся в инклюзивных классах более, нежели другие категории детей, подвергнуты проявлению дидактогений и дезадаптаций; учителя без специального образования часто «быстро выгорают» при взаимодействии с детьми, имеющими эмоциональные расстройства (как при ЗПР), что сказывается на их взаимодействии и отношении. Именно поэтому их стилем воспитания является либо авторитарный, либо либерально-попустительский. А наиболее приемлемым, как выяснилось, для детей с задержкой психического развития является авторитарный стиль в единстве с демократическим. Также, выяснилось, что для детей с ЗПР наличие детей с типичным развитием в классе является как стрессом, так и стимулом для развития и совершенствования, здесь правильную тактику должен задать сам педагог. Учёт полученных результатов на практике даст возможность повысить эффективность обучения данной категории детей, а также сделать процесс пребывания их в школе более комфортным и естественным.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы возникновения и проявления дидактогений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые обучаются в разных типах образовательных учреждений: инклюзивных классах, интегрированных и специализированных школах-интернатах. Проанализировано состояние проблемы дидактогений в настоящее время и выбран методологический инструментарий для диагностики школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста и выбора учителями определённых стилей общения с детьми, которые имеют нарушения в развитии (ЗПР), с детьми с типичным развитием. Определены основные направления преодоления проблемы дидактогении в различных типах образовательных учреждений.

Ключевые слова: дидактогении, инклюзия, интеграция, задержка психического развития, стили общения.

SUMMARY

In the article the problems of the violation of pedagogical tact with children with mental retardation in different types of primary school: in inclusive classrooms, integrated and specialized boarding schools are described. There were check the condition of the studying the problem of didaktogenies and methodological tools for the diagnosis of school exclusion among primary school children and teachers' select of the appropriate style of communication with children who have developmental disorders (mental retardation), children with typical development. The basic directions to overcome the problem of didaktogenies in various types of educational institutions were defined.

Key words: didaktogenies, inclusion, integration, mental retardation, styles of communication.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.

2. Дмитренко Я. В. Профилактика дидактогений у младших школьников. Краснодар, 2009. С. 4.

3. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одарённости: учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: ТЦ «Сфера», 1999. с. 192.

4. Мартиненко О. А. Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів. Харьків: Ранок, 2011. 176 с.

5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ



Ф. К. Уракова

УДК 81’373.23

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНТРОПОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Наличие национально-культурной специфики ономастической лексики соединяет стереотипы, эталоны, символы, на основе которых происходит формирование языковой картины мира. В свою очередь, картина мира отражает всю совокупность знаний и представлений человека об окружающей его действительности, она выявляется при помощи изучения концептов, которые представляют собой «сгустки культуры» в сознании человека, идеи, возникшие у народа на протяжении всего его развития [1, с. 217].

Антропонимика, являясь значимым элементом в системе языка и культуры, функционируя в малых прецедентных текстах и фразеологии, способствует выявлению национально-культурных особенностей определенного этноса.

В плане содержания концепт «человек» в русском и адыгейском языках показывает, что языковая модель человека включает в себя антропонимы, отражающие как языковые, так и некоторые внеязыковые данные, связанные с историей их возникновения и последующего развития, а также с социальной ролью, выполняемой антропонимами в русском и адыгейском языках. Так, до принятия христианства на Руси у русских были имена, отражающие в себе различные свойства и качества характера человека, особенности его поведения, его внешний вид, иногда даже и физические недостатки: *Косой, Рябой, Мал, Бессон, Несмеяна* и другие. Однако, останавливаясь на некоторых причинах выбора того или иного имени для ребёнка в дохристианский период и на видах заключавшейся в имени информации, нельзя не отметить, что в некоторых случаях родители старались дать ребёнку нарочито некрасивое, неприятное имя, желая оградить его от злых духов: *Некрас, Покид, Невзор*.

Явление такого рода характерно было и для многих других народов. Так, «у адыгов считалось, что злые духи, постоянно преследуя ребёнка, могут найти его по имени » [2, с. 110]. Чтобы обмануть или отпугнуть их, детям нередко давали имена животных или непривлекательные имена: *Тыгъужъ* (Волк), *Бзыу* (Птица), *Мышъэост* (Снежный медведь), *ТIэхъу* (Баран), *Хьанэшъу* (Слепая собака), *Хьакъар* (Черная собака), *ХьапакI* (Собачий ус). Такой же обычай был отмечен у осетин и калмыков [2, с. 111].

Если дети в семье адыгов умирали, то новорожденного называли *Уцужьыкъу* (Сын остановившегося), чтобы имя служило оберегом. Если в семье рождались одни девочки и желали иметь сына, то последней девочке давали имя *Шыгъотыжь* (Та, которая нашла брата). Если родители, у которых умирали дети, относили новорожденного в кузницу (кузнец опрыскивал ребёнка закаленной водой), то имя давал кузнец. Мальчика он называл *ГъучIыпс* (Железная душа), *ГъукIэшъау* (Кузнечный мальчик), *КIыщмай* (Принадлежащий кузнице), *ГъукIэлI* (Кузнечный мужчина); девочку – *ГъукIэхъан* (Ханша-кузницы), *КIыщхъан* (Ханша кузницы) и т.д. [3, с. 103]. Если ребёнок болел, то ему иногда меняли имя для обмана злых сил.

Также следует обратить внимание на имена, существовавшие в этот период у адыгов [4, с. 103]: 1) имена двухсложные с редупликацией (повтором) слога, не имеющие конкретной семантики, с общим ласкательным значением: *Заза, Саса, Цаца, Дада, Куаку; Дад, Тыхъ* и другие. Эти имена сейчас встречаются как вторые («домашние») у представителей младшего поколения и как первые у представителей старшего поколения; 2) имена, называющие какие-либо качества человека: *Дэй* –

«Плохая», *Данэ (Дана)* – «Шелковая, ласковая», *Къар (Кара)* – «Черная», *ЛъапIэ (Лапа)* – «Дорогая», *Дахэ* – «Красивая», *Къолэн (Колана)* – «Пестрая»; *Шъхьаныкъо* – «Пустоголовый», *ЦэIунэжъ* – «Вещун, мудрый, колдун»; 3) имена, называющие лицо по характерному физическому признаку: *Нахъу (Наху)* – «Светлоглазая», *Пакь* – «Коротконосая(ый)», *Чынэ* – «Волчок», *Фыжь* – «Белая», *Нэшъу* – «Слепой»; *Ц1ыкIу (Цук)* «Маленький», *КIако (Чако)* – «Короткий», *Къуй (Куй)* – «Лысый», *Быты* – «Горбатый»; 4) имена по названию животных: *Хьэбзкъар (Хабзкар)* – «Черная самка-собака», *Хьэнэшхоъжъ (Ханешхоз)* – «Старая большеглазая собака», *Тыгъужъ (Тугуж)* – «Волк», *Баджэ* – «Лиса»; 5) имена с компонентами *Гуащэ (Гуаша)* – «хозяйка, княгиня»; *хъан* – «госпожа, ханша»; – ***куз (-кыз)-коз***, в тюркских языках означающих «девушка, женщина»; ***шъао*** – «сын»; ***къо*** – «сын»; **л*Iы*** – «мужчина»; ***пщы*** – «князь»; ***хъу*** – «самец»: ***Гощ****эныс* – «Невестка», ***Гощ****хъурай* – «Истинная княгиня», буквально – «Круглая княгиня»; *Айдэ****хъан****, Аслъан****хъан****; Дэхэ****коз*** – «Красивая девушка», ***Куз*** **–** «Девушка, женщина»; ***Шъао****кIас* – «Любимый сын», *Чещы****къо*** – «Сын ночи»; ***Л1ыхъу*** – «Мужчина – самец»; ***Пщы****маф* – «Счастливый князь».

Словообразовательная модификация сопровождалась фонетической, в результате чего на Руси сложились две самостоятельные системы личных имен: церковная и народная. Имена: *Евстафий, Иосиф, Амвросий, Евдокия, Екатерина* – относились к церковным, а соответствующие им: *Астафий, Осип, Абросим, Авдотья, Катерина* – к народным. Что касается неканонических имен, то их существование продолжалось вплоть до XIV в. С течением времени многие постепенно трансформировались в прозвища [5, с. 55].

Активное усвоение форм имен с суффиксами субъективной оценки часто сопровождалось их социальной дифференциацией. Таким образом, происходило углубление тенденции, наметившейся в неканоническом именнике. Самым показательным в этом смысле стал суффикс **- *к* -**, носивший ярко выраженную уничижительную окраску. Вот, что пишет по этому поводу А. М. Селищев: «Бояре и прочие лица верхов были перед лицом великого князя Юрками, Васьками, Денисками, а по отношению к низшим классам «государями» [6, с. 126–127]. По мнению А. М. Селищева, в период Московского абсолютизма в XVI–XVII вв. суффикс -к- в составе именных форм встречается наиболее часто, выражая униженное положение именуемого по отношению к более могущественному лицу. Самыми ничтожными были крепостные крестьяне, за которыми даже в официальных документах фиксировалось имя с уничижительным суффиксом ***-к/а/-***. Таким образом, формы личных имён с суффиксом ***-к/а/-*** содержали в себе то пренебрежительно-уничижительное значение, о котором писал В. Г. Белинский: «Россия представляет собой ужасное зрелище страны, где люди сами себя называют не именами, а кличками: Стешками, Ваньками, Васьками, Палашками» [7, с. 16].

Социальное расслоение имен было характерно и для адыгов. В эпоху социального расслоения общества адыгейская ономастическая лексика пополняется личными именами с компонентами ***пщы*** – «князь» и ***гуащэ*** – «княгиня»: *Пщымаф* – «князь счастливый», *Мэзгуащ* – «княгиня леса».

Советский период в развитии русской антропонимии характеризуется, помимо устранения в именнике социальных барьеров, тем, что система личных имён становится открытой и воспринимает новый поток заимствований и имён-неологизмов (Ким – Коммунистический интернационал молодёжи; большое распространение среди адыгов получило имя легендарного героя гражданской войны Чапаева (Чэпай) и другие) [8, с. 133].

Современная система личных имён в русском языке характеризуется следующим чётким разграничением: а) полные имена: *Александр, Иван, Сергей, Анастасия; б) сокращенные формы имени: Саша, Саня, Серёжа, Настя*; в) формы имён с суффиксами субъективной оценки: *Сашенька, Иванушка, Серёжка, Настюля.*

Значительная часть личных имен, входящих в русский именник (сейчас и ранее), бытующий у русских, восходят к греческому, латинскому и некоторым восточным языкам.

Переходя из языка в язык, личные имена редко остаются прежними: «система принимающего языка, включая инородные явления, перерабатывает, адаптирует (приспособляет) их. Подобно лучу света, преломляемому при переходе из одной среды в другую, заимствования из языка в язык сопровождаются изменениями (на любом уровне – семантическом, морфологическом, чаще всего – фонетическом) [3, с. 58]. Так, русское имя **Иван** имеет созвучные параллели в разных языках: по-греко-византийски – Иоаннэс, по-немецки – Иоханнес, по-фински и эстонски – Юхан, по-испански – Хуан, по-итальянски – Джованни, по-английски – Джон, по-польски – Ян, по-французски – Жан, по-болгарски – Ион, по-грузински – Иванэ, по-армянски – Ованэс, по-адыгейски – Иуан.

Такова судьба и имени **Магомет**, образованного от арабского глагола хамада – «хвалить». По-арабски это имя звучит как Мухаммад и означает «наихвалимый». Имя пророка ислама Мухаммеда было заимствовано в десятки языков и в каждом претерпело изменения в соответствии с особенностями данного конкретного языка: у адыгов – Мыхьамэт, у кабардинцев – Мухьэмэд, у алтайцев и хакасов – Мамай, у лаков – Миханмад, у аваров – Мухаммад, у лезгин – Мехеммед, у кумыков – Магьаммат, у карачаевцев и балкарцев – Мухаммат, у осетин – Махамат и другие [9, с. 15–16].

Многие заимствованные слова подвергаются не только фонетическим, но и многим другим изменениям. К тому же не всегда можно определить, какие именно изменения произошли в них. Характерной особенностью является то, что многие существительные женского рода, имеющие окончание -а, входят в родные языки без него. Например, личные имена *Саида*, *Суанда*, *Фатима* и другие в адыгейском языке употребляются без окончания -а.

Иногда случается и так, что отсекается не только окончание -а, но и некоторые другие части слова, например, *Бел* (вместо Белла), *Рузан* (вместо Рузанна), *Сусан* (вместо Сусанна).

Отбрасывание окончания, на первый взгляд, не мешает коммуникативной цели, но например, отбрасывание окончания в таких женских именах, как *Саида*, *Селима*, *Мадина*, *Муслима*, *Назира* приводит к тому, что мы получаем имена мужского рода, то есть мужские имена *Саид*, *Селим*, *Мадин*, *Муслим*, *Назир*.

Следует отметить, что литературный язык, особенно его разговорная разновидность, чрезвычайно богат уменьшительно-ласкательными, фамильярными, ироничными, пренебрежительно-уничижительными формами личных имен. Они имеют исключительно широкое употребление в обиходно-разговорной речи. Так, только к одному имени Мария в «Словаре русских личных имен» Н.А. Петровского приводится более ста форм [10, с. 340–342].

Одни формы типа Маша, Машенька, Маруся оказываются общеизвестными, общенародными, нейтральными в смысле стилистической нагрузки. Они широко употребляются наряду с полными (паспортными) формами. Другие формы типа Манча, Марго ограничены в своем употреблении.

Многие русские имена образуют уменьшительно-ласкательную форму с помощью суффиксов -очк-, -ечк-, -юш-, -юшк-, -еньк-, -оньк- и других *(Лен**очк**а*, *Ан**ечк**а*, *Ван**юш**а*, *Лен**юшк**а*, *Вас**еньк**а)*.

Под влиянием русской речи некоторые формы субъективной оценки личных имен стали проникать и в адыгейскую речь, хотя они еще не стали структурными элементами адыгейского языка.

Каждая форма имени несёт свой оттенок экспрессии. Так, форма типа ***Анечка*** в разговорно-бытовой речи может выражать ласку, нежность по отношению к детям и близким (знакомым) людям *(«С добрым утром, Анечка!»)* и в тоже время иронию и осуждение: *«Уж не у Анечки ли поучиться?»*

Следует обратить особое внимание на образование сокращенных форм. Они образуются следующим образом [11, с. 159]:

1. Путём присоединения к усеченной основе, оканчивающейся на гласный, суффиксов -ш-а, -н-я, -с-я: *Мария – Маша, Софья – Соня, Людмила – Люся, Сусанна – Суся*.

2. Присоединением к усеченной основе, оканчивающейся на согласный, флексии -а/-я/: *Петр – Петя, Анна – Аня, Николай – Коля, Асиет – Ася, Дариет – Даша, Мулиет – Муля, Саният – Соня*.

3. Отсечением конечных или начальных слогов у полного имени: *Наталия – Ната, Зинаида – Зина, Людмила – Мила, Аслъанчэрый – Аслъан, ГъукIэшъау – ГъукIэ, Гощпакъ – Пакъ, Гощхъурай – Хъурай, Джанщыр – Щыр, Заурбэч – Заур, Къамболет – Болет, Къэплъан – Лъан, Нартшъау – Нарт, Нурхъан – Нур, Сэфэрбый – Сэфэр, Хьаджмурат – Мурат, Хьаджимос – Мос*.

4. Соединением усеченной основы (равной звуку) с ласкательным формантом типа -ун-я, -ур-а, -ус-я: *Борис – Буся, Мария – Муся, Мура; Дариет – Дуся, Зариет – Зура, Фатимет – Фуся, Шариет – Шура.*

5. Присоединением к основе на гласный повторенного начального согласного и флексии -а: *Борис – Боба, Николай – Кока, Володимир (древнерусская форма) – Вова, Саният – Саса, Зариет – Заза*.

Такие личные имена, как *Саша (Шура), Валя, Женя*, употребляются и как мужские, и как женские варианты имен; *Александр и Александра, Валентин и Валентина, Евгений – Евгения* и под. Кроме того, под влиянием русского языка в адыгейской речи наблюдается дифференциация личных имен мужчин и женщин по полу, например: *Амин – Амина, Мадин – Мадина, Мансур – Мансура, Муслим – Муслима, Назир – Назира, Нур/и/ – Нурия, Саид – Саида, Фарид – Фарида (также как в русском языке: Серафим – Серафима, Юлий – Юлия).*

Также важно обратить внимание учащихся на то, что в адыгейской речи личные имена женского рода имеют вариант с отсеченным конечным согласным ***т,*** например: *Аминат – Амина, Халимат – Халима, Фаризет – Фариза, Фатимет – Фатима, Нафисет – Нафиса* и другие.

Важно обратить внимание и на стилистическое употребление таких имен, как *Мария – Марья, Наталия – Наталья, София – Софья, Димитрий – Дмитрий*, так как варианты *Марья, Наталья, Софья, Димитрий* считаются разговорными, а *Мария, Наталия, София, Дмитрий* – книжными.

Для выражения имеющихся у антропонимов экспрессивно-стилистических оттенков в русском языке используется 4 основных способа [12, с. 36]: морфемный, фонетический, синтаксический и лексико-синтаксический.

1. Морфемный способ (преимущественно аффиксация). Этот способ в русском языке – самый богатый по средствам выражения. Так, для образования неофициальных имен, употребляемых в русском языке, используется более 80 аффиксов, присоединя-емых как к полным *(Иван – Иванушка)*, так и к усеченным *(Иван – Ваня)* производящим основам.

2. Фонетический способ. К фонетическим средствам выражения стилистических оттенков в личных именах относятся интонация и ударение.

В живой разговорной речи, особенно богатой эмоционально-экспрессивными оттенками, интонация выполняет две функции: 1) «накладываясь» на «субъективную» форму имени, дополняет и конкретизирует ее основной стилистический оттенок, который выражен с суффикса; 2) может сообщить стилистический оттенок (положительный или отрицательный) как паспортным и сокращенным именам *(Иван, Ваня)*, так и именам с суффиксами оценки зачастую вопреки стилистическому значению этих суффиксов. Так, форма ***Иван*** может быть произнесена с разными интонациями – строго, официально, ласково, с издевкой, а ласкательная форма ***Ванечка*** зачастую получает ироническую окраску.

Ударение в русских личных именах – это второстепенное, добавочное средство выра-

жения эмоционально-экспрессивных оттенков. Оно служит: I) для усиления экспрессивности суффиксов оттенков путем суффиксальной акцентации (показательно, что почти 75% форм, встречающихся в просторечии, имеют ударение на суффиксах: *Ван**е**к, Ван**ю**ша;* 2) для дифференциации форм, имеющих разные стилистические оттенки: *В**а**нюшка и Ван**ю**шка, М**а**ньша и Маньш**а**, С**е**ргий и Серг**е**й.*

3. Синтаксический способ (контекст). В ряде случаев (особенно в письменной речи) – различение официальных и неофициальных, ласкательных и пренебрежительных форм становится возможным лишь в определенном контексте. Например, *«Вошла Зоя...»* и *«Зоя Игнатьевна, редактор книжного издательства»*. Этот способ «работает» в тех случаях, когда полные и сокращенные имена омонимичны.

4. Лексико-синтаксический способ (препозитивные и постпозитивные определения). Специальные определения типа *«милая Таня», «Коленька-свет»* в русском языке выступают как средство конкретизации стилистического оттенка, содержащегося в той или иной форме имени. Они встречаются, как правило, в фольклоре, эпистолярном стиле и особенно широко – в интимной речи. В языках, которые не располагают богатыми аффиксальными словообразовательными средствами, препозитивные и постпозитивные определения играют первостепенную роль. Например, в адыгейском языке, *А дэхэ Роз («красивая Роза»), А Заремэ дэхэ цIыкIу («Зарема красивая маленькая»).*

Используемые в русском языке для выражения эмоционально-экспрессивных оттенков морфологические, фонетические, синтаксические и лексико-синтаксические средства выступают, как правило, не изолированно друг от друга, а в совокупности, комбинированно.

Большее или меньшее использование того или иного средства выражения экспрессии зависит от особенностей каждого языка, от привычки речевого использования вариантов личных имен. Русскому языку – языку с развитой суффиксацией – свойственен преимущественно морфемный способ, а адыгейскому – иные средства, чаще – аналитические.

АННОТАЦИЯ

Определяется значение и место ономастической лексики в системе языка, даётся структурно-семантическая и функциональная характеристика онимов русского и адыгейского языков. Внимание к функциональной стороне имён собственных позволило рассмотреть основные проблемы национально-культурной специфики антропонимов рассматриваемых языков, на основе которых происходит формирование языковой картины мира обучающихся, позволяющих мобилизовать все ресурсы для повышения результативности обучения.

Изучение ментально-лингвальных комплексов, национально-специфических языковых единиц помогает обучающимся сориентироваться в их научно-исследовательской деятельности, способствует подготовке к преподаванию русского языка как неродного с учетом связи языка и культуры, помогающим избежать неудач в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: антропонимика, язык, культура, языковая картина мира, экспрессивно-стилистические оттенки антропонимов, русский язык, адыгейский язык.

SUMMARY

Is determined by the value and place of onomastic vocabulary in the language system, given the structural and semantic and functional characteristics Onim Russian and Circassian language. Attention to the functional side of proper names allowed to consider the main issues of cultural identity anthroponyms the languages in question, on the basis of which is the formation of the worldview of students, allowing to mobilize all resources to improve learning outcomes. The study of mental-lingual systems, nationally specific linguistic units helps orient students in their research activities, contributing to the development of teaching Russian as a second language, taking into account the relationship between language and culture, and helps to avoid failures in intercultural communication.

Key words: anthroponimics, language, culture, language picture of the world, expressive

and stylistic nuances anthroponyms, Russian, Circassian language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уракова Ф. К. Формирование языковой личности в условиях модернизации школы: проблемы и перспективы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: изд-во АГУ. Вып. 2. 2012. С. 217–223.

2. Культура и быт адыгов: Этнографические исследования. Майкоп, 1976. Вып. 1. 145 с.

3. Меретуков М.А. Кузнечное ремесло у адыгов в XIX в. // Учёные записки Адыгейского научно-исследовательского ин-та. Майкоп, 1965. Т. 4. С. 103–110.

4. Намитокова Р. Ю. В мире имён собственных: Лингвистические беседы по краеведению. Майкоп: Адыгейское кн. изд-во, 1993. 184 с.

5. Никонов В. А. Русская адаптация иноязычных личных имён // Ономастика / под ред. В. А. Никонова, А. В. Суперанской. М.: Наука, 1969. С. 54–79.

6. Селищев А. М. Происхождение русских фамилий, личных имён и прозвищ // Избр. труды. М., 1968. С. 97–129.

7. Белинский В. Г. Письмо к Гоголю // Избранные сочинения. М., 1947. 616 с.

8. Бондалетов В. Д. Русская ономастика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1983. 224 с.

9. Справочник личных имён народов РСФСР / под ред. А.В. Суперанской, Ю. М. Гусева. 3-е изд., испр. М.: Русский язык, 1987. 656 с.

10. Петровский Н. А. Словарь русских личных имён: Ок. 2600 имён / Спец. науч. ред. О. Д. Митрофанова. 2-е изд., стереотипн. М.: Русский язык, 1980. 384 с.

11. Данилина Е. Ф. Категория ласкательности в личных именах и вопрос о так называемых «сокращённых» формах имён в русском языке // Ономастика / под ред. В. А. Никонова, А. В. Суперанской. М.: Наука, 1969. С. 149–162.

12. Данилина Е.Ф. Личные официальные и неофициальные имена в современном русском языке (Специфика. Словообразование): дис. …канд. филол. наук. Пенза, 1970. 267 с.

Т. Л. Чумахидзе

УДК 37.014.5:373.2

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМФОРТ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИМЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ДЕТСКИЙ САД – ДОМ РАДОСТИ»

Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, способствуют внесению изменений в систему образования и воспитания. Приоритетными направлениями становятся вопросы развития внутреннего мира личности ребёнка. В связи с этим педагогическое сообщество совершает активные поиски новых форм и методов, способствующих развитию эмоционально-волевой сферы дошкольника, развитию эмоций и чувств подрастающего поколения. Проблеме эмоционального развития ребёнка, изучению роли эмоций в развитии личности человека уделяется огромное внимание в отечественной и зарубежной науке.

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребёнка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, на-

ходящимися в «идеальном» плане. Ещё до того, как дошкольник начинает действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность − эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия

Сегодня эмоциональное развитие современного дошкольника является фундаментом, на котором закладывается и всю жизнь реконструируется здание человеческой личности. Психологи считают, что все изменения в познавательной деятельности, которые происходят на протяжении детства, необходимо связывать с глубокими изменениями в эмоционально-волевой сфере личности ребёнка. Эмоции воздействуют на все психические процессы: восприятие, ощущение, память, внимание, мышление, воображение, а также на волевые процессы. Поэтому проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики.

Цель статьи – обоснование необходимости создания эмоционального благополучия и комфорта в дошкольном детстве. Путевой очерк основных положений примерной образовательной программы «Детский сад − Дом радости» в рамках авторской концепции образования дошкольника как неповторимой индивидуальности на основе амплификации развития и саморазвития его самосознания.

Взаимосвязь и взаимозависимость прогрессивных изменений личности и эмоционального развития детей доказана исследователями в области педагогики, психологии (Б. Асафьев, Н. Ветлугина, Л. Выготский, А. Запорожец, Л. Печко, В. Петрушин, Б. Теплов.). Необходимость приобщения ребёнка к развитию эмоциональной отзывчивости подчёркивается в трудах А. Костюка, В. Мухиной, В. Петровского, О. Радыновой, Т. Тарановой, Г. Тарасова.

Отечественные исследователи (И. Алехина, Н. Амосов, П. Анохин, М. Антропова, И. Аршавский, А. Баллон, А. Захаров, М. Кольцова, А. Кошелева, Н. Кряжева, Н. Матяш, Т. Павлова, Н. Степанова) связывают возникновение проблем в эмоционально-волевой сфере ребёнка с дефицитом, прежде всего, положительных эмоций и волевого усилия.

Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников психологи (Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткина, А. Давыдова, В. Иванников, Е. Смирнова, Т. Шульга) объясняют проявляющимся в импульсивных формах поведением. Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников в будущем может затруднить обучение ребёнка в школе, вызывать ряд трудностей у педагогов в обучении детей.

Итак, дошкольникам с одной стороны, необходимы яркие эмоциональные впечатления, а с другой стороны − игры, упражнения, которые помогут им научиться управлять эмоциями, исправлять и осознавать их. Если эта магистральная линия развития − линия развития эмоций − нарушается, нарушается и нормальный процесс личностного развития в целом.

В нормативно-правовых документах в области дошкольного образования: в программе «От рождения до школы» (2014 г.) созданы благоприятные условия для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, развитие эмоционально-волевой сферы, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Известно, что дошкольное детство – период, на протяжении которого ведущую роль в психическом развитии ребёнка играет эмоциональная сфера. Так, в примерной образовательной программе «Миры детства» (2014 г.) эмоциональное развитие рассматривается как содействие социально-личностному развитию, которое предполагает работу по двум взаимосвязанным, но не совпадаю-

щим направлениям. Становление личности – это приобщение к ценностям, возникновение ценностного отношения к миру, другим людям и себе, формирование сложной системы соподчиненных мотивов. Социальное развитие – это также в значительной мере практическое овладение разнообразным социальным опытом общения и взаимодействия с другими людьми. Для этого необходимы не только знания о социальных отношениях, но и способность адекватно и продуктивно вступать и участвовать в них. Становление такой способности предполагает приобретение практического социального опыта, в ходе которого ребенок принимает участие в доступных ему социальных отношениях и осваивает их.

Особого внимания заслуживает примерная основная образовательная программа «Детский сад – дом радости» (2014 г.) в основе которой лежит идея создания настоящего дома, где каждый проживает день своей жизни максимально активно, переживает успешность и эмоциональный комфорт. Здесь дошкольник и наставник удовлетворяет присущую лишь человеку потребность в самореализации, защите, развитии и саморазвитии себя как индивидуальности, направляемой самосознанием. В этом доме каждого понимают, принимают его самобытность, любят и уважают. Дом, дарующий ребенку и его наставнику радость, приумножает силы и способствует успешному старту каждого его жителя.

Своеобразие программы «Детский сад − Дом радости» определяют положения фундаментальной отечественной науки о развитии детей дошкольного возраста: доминирование интеграционных процессов накладывает свою печать на все сферы психики ребёнка (интеллектуальную, эмоциональную, мотивационно-потребностную) и определяет стратегию и тактику обеспечения дошкольного уровня образования, соответствующего ФГОС ДО.

Базисным фундаментом программы является специфика дошкольного образования, которая заключается в необходимости развития у каждого дошкольника базиса личностной культуры, интеллигентности, обеспечения его эмоционального благополучия, обогащения развития его способностей и склонностей. Последние развиваются в условиях предоставления детям дошкольного возраста широкого выбора видов деятельности и содействия в овладении ими на уровне самостоятельности и творчества. Данный уровень превращает деятельность из предмета познания ребенком опыта человечества в форму саморазвития им своей индивидуальности.

Разные возможности, старт и динамика развития у каждого ребёнка требуют такого построения целостного педагогического процесса, который будет содействовать амплификации развития и саморазвития каждого ребенка, способствовать сохранению неповторимости его индивидуальности в коллективе сверстников.

На основании выдвижения основного принципа построения примерной образовательной программы раскроем основные идеи. Программа названа «Детский сад − Дом радости». Дом − то место, где ребёнок с учётом возраста, пола и индивидуальности (а также и его наставники, включая всех сотрудников детского сада и родителей) проживает каждый день своей жизни максимально активно. Здесь он удовлетворяет не только органические (питание, сон), но и присущие лишь человеку потребности в самореализации, защите и развитии себя как индивидуальности.

В Доме радости каждого понимают, принимают его самобытность, любят и уважают. Потребность ребёнка в самосохранении, самоутверждении и развитии себя как индивидуальности формируется и реализуется только в условиях овладения им разными видами деятельности при одновременном удовлетворении потребностей играть, общаться и познавать.

Выполнение разных видов деятельности при одномоментном функционировании игры, познания и общения обеспечивает успешность, которая и вызывает радость − эмоцию, выражающую ощущение большого душевного удовольствия, удовлетворения потребности самоутверждения ребенком себя

как индивидуальности. Таким образом, дом, дарующий ребёнку и его наставнику радость от удовлетворения потребности самоутверждения, приумножает силы и способствует развитию каждого его жителя как неповторимой индивидуальности.

Образование дошкольника в «Детском саду − Доме радости» рассматривается, с одной стороны, как педагогическая система построения целостного процесса (парадигма Л. В. Занкова) содействия амплификации образования, развития и саморазвития каждого воспитанника как неповторимой индивидуальности (Н. М. Крылова), а с другой − это организация всей жизнедеятельности дошкольника (парадигма А. В. Запорожца, Т. А. Марковой).

Успешная организация образовательного процесса обеспечена Технологией (64 тома) с научными статьями и сценариями ежедневной работы (календарно-тематический план), а также с «Маршрутными листами» (перспективным планированием). «Маршрутные листы» и ежедневные разработки сценария дня позволяют рационально организовать разные виды деятельности и самодеятельности детей и педагога, помощника воспитателя, музыкального воспитателя, специалиста по физической культуре, психолога и других сотрудников, которые работают с группой воспитанников, а также и их родителей с раннего утра и до вечера.

Командой разработчиков (автор Крылова Н. М., научный редактор Тимошенко Л. В., соавторы Иванова В. Т., Ужвиев В. К., Ужвиев А. В.) разработан алгоритм рубрик планирования в соответствии со временем в режиме дня, но при этом всегда виден интеграционный подход к осуществлению любого вида деятельности детей дошкольного возраста: темы индивидуального общения и обучения; виды и формы подгрупповой организации разных видов деятельности детей; общегрупповые (фронтальные) формы разных видов деятельности; особый приоритет семи видам игр и четырем видам труда; организация и осуществление в разных видах самообслуживания детей интеграционных задач по разным направлениям воспитания (во время умывания, кормления, одевания); проведение содержательной прогулки днем и вечером, насыщенной разными видами игр, труда, познания и содержательного общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогом; работа с книгой; разные виды и формы сотрудничества с родителями воспитанников.

Ведущей формой образовательной работы с детьми в «Детском саду − Доме радости» является индивидуальное обучение − планомерное общение воспитателя с каждым ребёнком, направленное на содействие в овладении им программной деятельностью на уровне самодеятельности, дошкольник осознает − я умею, я знаю, я научился.

Фронтальные (общегрупповые) занятия (труд, игра) проводятся, когда большинство детей овладевают данным содержанием на уровне самостоятельности. Работа с «Маршрутным листом» позволяет педагогу дошкольного учреждения качественно подготовить детей к общегрупповой форме работы с заранее заданными показателями эффективности (мониторингом). При подготовке к такой форме работы необходимо учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребёнка. Многократное повторение программного содержания (во время умывания, одевания, до и после обеда, перед сном), запланированной деятельности (игры, труда) в течение времени, предшествующего данной форме организации обучения, даёт положительные результаты для освоения каждым ребёнком программного содержания.

Модель образовательной деятельности согласно программе «Детский сад − Дом радости» понимается как системно-структурное образование, которое используется в ситуациях менеджерской деятельности, и демонстрируется загибанием пальцев на руке:

− «Что мы задумали сделать?»;

− «Из чего будем делать?»;

− «Чем будет делать?»;

− «Как будем делать?»;

− «Удалось ли позаботиться, выполнил ли ты то, о чем тебя просили?».



Рис. 1. Ключевые идеи создания эмоционального комфорта в аспекте реализации примерной образовательной программы «Детский сад − Дом радости»

Такой подход к занятию как форме мониторинга был в 50-е гг. прошлого столетия разработан А. П. Усовой, а в 80-е стал называться инновационным (Дж. Боткин). Данный подход к занятию характеризуется методологами России (А. П.Усова) и США (Дж. Боткин) пятью признаками. Раскроем сущность каждого из них.

Первый признак характеризуется как самоутверждение в процессе самостоятельно деятельности. Участники занятия испытывают радость (удовольствие), так как самоутверждаются, выполняя самостоятельно деятельность, одновременно удовлетворяя потребности общения, игры и познания. Полноправные участники занятия − персонажи-недотепы (Мишка, Незнайка). Эти образы позволяют дошкольнику взять на себя роль воспитателя, обучать же может лишь тот, кто готов к самостоятельному выполнению деятельности.

Содержательность второго признака раскрывается в том, что весь состав группы воспитанников − участники занятия, каждый в индивидуальном обучении уже овладел его содержанием.

Третий признак – девизный: «Каждый дошкольник верит в свой успех, прогнозирует, предвосхищает успешность достижения результата».

В рамках четвертого признака участник проявляет высокую интеллектуальную актив-

ность, направленную на раскрытие существенных связей, зависимостей, закономерностей изучаемого содержания.

Заключительный, пятый признак характеризуется стремлением к успеху, дисциплинирует поведение участников образовательного процесса. Дошкольники организованы, взаимодействуют два подхода к воспитанию ребенка − авторитарное и личностно-ориентированное.

Таким образом, инновационный подход выражается в том, что взрослый через образование ведёт за собой развитие каждого ребёнка − содействует тому, чтобы дошкольник сам захотел этому научиться. Основываясь на вышесказанном, выделим ключевые идеи создания эмоционального комфорта в аспекте реализации примерной образовательной программы «Детский сад − Дом радости» (см. Рис.1).

Эмоциональная сфера является определяющей в психическом развитии ребёнка, а раннее детство – ведущий период зарождения эмоций и чувств. Примерная образовательная программа «Детский сад − Дом радости» направлена, в первую очередь, на создание эмоционального комфорта развития детей дошкольного возраста, который включает:

− положительные эмоции, связанные с дошкольным учреждением;

− положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями дошкольника с наставником и сверстниками;

− положительные эмоции от освоения нового учебного материала;

− положительные эмоции, возникающие при овладении дошкольниками приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами деятельности, самообразования.

Названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе образования. Таким образом, развитие личности возможно только в процессе деятельности. При этом личность не просто реализует себя в деятельности, но реализует определенным образом в соответствии со своими жизненными ценностями. Отношения образуются и формируются в процессе деятельности как сила, определяющая степень интереса, выраженности эмоций, напряжения желания или потребности. Поэтому они являются движущей силой развития личности дошкольника.

Согласно программе «Детский сад – Дом радости» дошкольная организация функционирует как «открытая система», воспитание духовной культуры и интеллигентности дошкольника осуществляется и обогащается за счет непосредственного участия в нём семьи; потребность детей дошкольного возраста в самоутверждении, самосохранении и развитии себя как индивидуальности удовлетворяется только при одновременном удовлетворении потребностей играть, общаться и познавать, если одномоментно удовлетворяются потребности играть, общаться и познавать, исполнитель деятельности обязательно испытывает радость − эмоцию, выражающую ощущение большого душевного удовлетворения, удовольствия.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость создания эмоционального благополучия и комфорта в дошкольном детстве. Обозначены основные положения примерной образовательной программы «Детский сад − Дом радости» в рамках авторской концепции образования дошкольника как неповторимой индивидуальности на основе амплификации развития и саморазвития его самосознания.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный комфорт, эмоциональное развитие, саморазвитие дошкольника, самообразование детей дошкольного возраста.

SUMMARY

The article deals with the necessity of creating emotional well-being and comfort in a preschool child. It outlines the main provisions of an educational program «Kindergarten – House of Joy» in the framework of the author's concept of education as a preschooler unique personality based on the amplification of his self-consciousness and self-development.

Key words: emotions, emotional comfort, emotional development, self-development of a preschooler, self preschool children.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова Н. М. Детский сад − Дом радости. Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. – Пермь, 2005.

2. Крылова Н. М. Детский сад − Дом радости. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. URL: http://www.firo.ru/wp-content/ uploads/2014/02/Dom_radosti.pdf.

3. Крылова Н. М. «Лесенка успеха» или Три грани научно-методической системы. − 2-е изд. – СПб., 2013.

4. Крылова Н. М., Тимошенко Л. В. Мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения программы «Детский сад − Дом радости». − М., 2013.

5. Крылова Н. М. Философствование дошкольника − основа его образования и самообразования в школе // Совершенствование качества дошкольного образования в Пермской области. – Пермь: ПГПУ, 2001.

Н. Б. Ромаева, В. В Ранюк

УДК 371.279.7:371.322

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Совершенствование системы начального общего образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для последующего обучения. Это предполагает не только освоение младшими школьниками системы опорных знаний и умений, но и, прежде всего, их успешное включение в учебную деятельность, становление учебной самостоятельности [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009 г.) устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным, предметным (п. 9).

Успешность достижения этих результатов во многом зависит от того, как сформирована система оценивания: насколько она стимулирует и поддерживает учащихся; насколько точную обратную связь обеспечивает; насколько включает учащихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько информативна для управления системой образования. Система оценивания должна естественным образом «встраиваться» в образовательный процесс и в систему оценки и управления качеством образования на различных уровнях. Особый интерес для практики работы образовательных учреждений

представляют подходы к оцениванию метапредметных и личностных результатов младших школьников, которые не отслеживались в соответствии с предыдущим образовательным стандартом. Для учителей крайне актуален вопрос: какие контрольно-измерительные материалы использовать, чтобы оценить не только предметные, но и метапредметные результаты и наблюдать динамику личностного развития ребенка?

Метапредметные и личностные результаты определяют целостную систему универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных). Эта система учебных действий представлена в Программе формирования универсальных учебных действий у обучающихся, которая является одним из системообразующих компонентов содержательного раздела Основной образовательной программы начального общего образования.

Определение характеристик каждого вида универсальных учебных действий имеет определённые специфические особенности относительно содержания конкретного учебного предмета, а также возрастных особенностей обучающихся в соответствии с годом обучения. При этом одним из важнейших условий является субъектная позиция ребенка на уроке, которая определяется через совокупность способов действия, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Определим основные характеристики регулятивных и познавательных универсальных учебных действий учащихся первых классов в соответствии с ФГОС НОО.

Регулятивные УУД:

– определение цели учебной деятельности совместно с одноклассниками и учителем;

– прогнозирование и составление плана учебной деятельности совместно с одноклассниками и учителем;

– контроль и коррекция способа и результата решения учебной задачи по ранее составленному плану (эталону, образцу);

– оценка успешности решения учебной задачи по критериям, определенным совместно с одноклассниками и учителем.

Познавательные УУД:

Общеучебные УУД:

– знаково-символические-моделирование;

– поиск и выделение необходимой информации, в учебнике, рабочей тетради, хрестоматии, сети Интернет;

– умение структурировать знания;

– умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме;

– выбор наиболее эффективных способов;

– смысловое чтение;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности;

Логические УУД:

– анализ, синтез, сравнение, классификация;

– подведение под понятия;

– установление причинно-следственных связей и построение логической цепи рассуждений;

– выдвижение гипотез, их обоснование, доказательство.

Одним из эффективных средств определения уровня сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий являются итоговые комплексные работы.

Комплексная письменная работа позволяет выявить и оценить как уровень сформированности важнейших предметных аспектов обучения, так и компетентность ребенка в решении разнообразных задач и проблем. Целью проведения итоговой комплексной работы является выявление уровня сформированности результатов освоения обучающимися учебных программ, а задачей комплексной работы является установление уровня овладения обучающимися ключевыми умениями (сформированность навыков чтения, умение работать с текстом, понимать и выполнять инструкции), позволяющими успешно продвигаться в освоении учебного материала на последующих этапах обучения.

Структура работы. Итоговая комплексная работа строится на основе несплошного (с иллюстрациями) текста, к которому предлагается система заданий различного уровня сложности по русскому языку, чтению, математике и окружающему миру. Работа состоит из двух частей – основной и дополнительной. Задания основной части направлены на оценку сформированности таких способов действий и понятий, которые служат опорой в дальнейшем обучении. Содержание и уровень сложности заданий основной части соотносятся с таким показателем планируемых результатов обучения, как «учащиеся могут выполнить самостоятельно и успешно». В отличие от заданий основной части задания дополнительной части имеют более высокую сложность. Успешное выполнение этих заданий может рассматриваться как показатель достижения учеником повышенного уровня требований и служит поводом исключительно для дополнительного поощрения ребенка и никоим образом не в ущерб ему, соответственно и негативные результаты по заданиям дополнительной части интерпретации не подлежат.

Рекомендации по подготовке и проведению итоговых комплексных работ. Знакомя учащихся с правилами выполнения работы, необходимо объяснить им, что сначала нужно выполнить всю основную часть работы и сообщить об этом учителю. Задания основной части следует выполнять по порядку. Продолжить работу над заданиями дополнительной части ученик может только после того, как получит разрешение учителя, который может, при необходимости, оказывать направляющую или стимулирующую помощь. Целесообразно обратить внимание детей, что необязательно выполнять все задания дополнительной части, что их можно выполнять в любом порядке. Необходимо также сообщить детям, что время выполнения работы не ограничено, каждый сможет работать столько, сколько нужно; что учителю можно задать любой вопрос, который у них возникнет при выполнении задания.

При проведении работы необходимо придерживаться следующих правил:

1. Выполнение работы должно проходить в спокойной, доброжелательной обстановке.

2. Все учащиеся должны выполнить задания основной части работы. Задания дополнительной части выполняются по желанию ученика, к ней разрешается приступать только после окончания работы над основной частью.

3. Все учащиеся должны находиться в равных условиях и, при необходимости, получать стимулирующую и направляющую их действия помощь. Учитель вправе отвечать на вопросы учащихся, оказывать помощь ученикам, испытывающим затруднения (задать наводящий вопрос; указать задание, выполненное с ошибкой; помочь обнаружить сделанную ошибку или восстановить ход рассуждений и т.д.).

Время выполнения работы. Итоговая комплексная работа проводится в течение двух-трёх уроков. В первый день на втором уроке дети получают краткий пятиминутный инструктаж и затем в течение 25 минут работают над заданиями основной части. Некоторые учащиеся успевают закончить работу над этими заданиями и показать их учителю. Отдельные ученики, получив разрешение учителя, уже на этом уроке приступают к выполнению заданий дополнительной части. После перемены на третьем уроке учащиеся (если это необходимо) продолжают выполнение комплексной работы. Во второй день на втором уроке учащиеся заканчивают выполнение итоговой комплексной работы. Детям, которые выполнили работу раньше остальных, можно запланировать индивидуальные задания или задания для работы в группах.

Основными формами оказания помощи детям служит мягкий, ненавязчивый контроль полноты и качества выполнения работы обучающимися, своего рода «подстраховка», а также общая стимулирующая и направляющая помощь детям, их поощрение и поддержка в ходе выполнения заданий. Если ребенок затрудняется при выполнении задания, то он может обратиться за помощью к учи-

телю. В этом случае при оценке выполнения комплексной работы обучающемуся снижается балл за самостоятельность.

В Ставропольском крае итоговые комплексные работы проводятся в рамках мониторинга сформированности универсальных учебных действий (познавательных и регулятивных) младших школьников.

В 2013–2014 учебном году в мониторинге принимало участие 5380 обучающихся первых классов. Работа проводилась в 34 территориях края в 103 образовательных учреждениях.

Задания, предлагаемые для выполнения учащимся первых классов, носили комплексный характер, что позволило определить уровень сформированности не только предметных, но и метапредметных результатов относительно года обучения.

При конструировании заданий итоговой комплексной работы для учащихся первых классов в рамках регулятивных универсальных учебных действий были выделены следующие характеристики:

– контроль и коррекция результата при списывании;

– действие по инструкции;

– планирование действий в соответствии с поставленной задачей;

– выполнение заданий по предложенному алгоритму;

– определение способа действия.

При конструировании заданий итоговой комплексной работы для учащихся 1-х классов в рамках познавательных универсальных учебных действий были выделены следующие характеристики: смысловое чтение; анализ и классификация при определении частей речи; умение выявить, установить и продолжить закономерность в ряду чисел; умение прочитать информацию, представленную в виде схемы; анализ, сравнение, классификация объектов природы; умение устанавливать связь между арифметическим действием и условием задачи; структурировать знания; поиск необходимой информации при решении задачи; умение проанализировать предложенные ответы, используя выявленные в формулировке задания критерии; построение свободного речевого высказывания в письменной форме; умение самостоятельно обнаруживать доказательства в подтверждение выдвинутого мнения и логично использовать их в письменных суждениях; информационный поиск при определении лексического значения слов и выражений.

Об уровне сформированности у обучающихся универсальных учебных действий свидетельствует и самостоятельность выполнения заданий итоговой комплексной работы. Если уровень самостоятельности обучающихся соответствует показателям уровня сформированности универсальных учебных действий, то мы можем говорить об объективной оценке образовательных результатов выполнения итоговой комплексной работы.

Самостоятельность выполнения работы, в соответствии с рекомендациями по подготовке и проведению ИКР для 1 класса, оценивается дополнительными баллами:

– максимальная оценка – 2 балла – ставится, если ребёнок работал полностью самостоятельно (высокий уровень самостоятельности);

– оценка 1 балл ставится, если ребёнок работал в основном самостоятельно, лишь изредка обращаясь к учителю с конкретным вопросом на уточнение понимания, но не за подробными разъяснениями формулировки задания или за помощью (средний уровень самостоятельности);

– во всех иных случаях (частое обращение к учителю, постоянная перепроверка собственного понимания формулировки задания, обращения с затруднениями, требующими от учителя наводящих вопросов и т.п.) оценка за самостоятельность не ставится или ставится 0 баллов (низкий уровень самостоятельности) [2; 4].

Анализ уровней сформированности регулятивных универсальных учебных действий первоклассников, проведенный кафедрой начального образования ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификациии переподготовки работников образования (СКИРО

ПК и ПРО)» на основе разработанных методических материалов [3] на территории Ставропольского края выявил следующее.

Наиболее высокие показатели сформированности *действия контроля и коррекции* выявлены в Курском (95,8%), Изобильненском (93,5%), Туркменском (93,1%), Андроповском (91,7%), Левокумском (91,7%), Апанасенковском (91,4%) районах и в г. Кисловодске (94,0%) и г. Железноводске (92,6%).

Несколько ниже отмечены показатели в Красногвардейском (88,6%) районе и г. Невинномысске (88,6%) и г. Ставрополе (88,3%).

Самые низкие показатели уровня сформированности действия контроля и коррекции определены в Петровском (31,8%) и Ипатовском (40,6%) районах.

Наиболее высокие результаты сформированности *действия по инструкции* (100%) выявлены в Андроповском районе и г. Георгиевске и г. Пятигорске.

Несколько ниже (95–99%) отмечены показатели в Красногвардейском, Левокумском, Изобильненском, Александровском, Туркменском, Арзгирском и Шпаковском районах и в гг. Кисловодске и Ставрополе. При этом показатели по данному критерию не зафиксированы ниже 58,6% .

Достаточно высокие показатели *выполнения заданий по предложенному алгоритму* (более 95%)выявлены в Левокумском, Новоселицком, Шпаковском и Нефтекумском районах и в г. Ставрополе.

Несколько ниже (90–94,7%) отмечены показатели в Арзгирском, Курском, Изобильненском, Степновском, Минераловодском и Туркменском районах и в г. Пятигорске, г. Невинномысске и г. Кисловодске.

При этом, показатели по данному критерию не зафиксированы ниже 65,6%.Средний показатель сформированности регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся первых классов составил 85,7%.

Анализ уровней сформированности *познавательных универсальных учебных действий* первоклассников в Ставропольском крае позволил сделать следующие выводы.

Самые высокие показатели сформированности *умения выявить, установить и продолжить закономерность в ряду чисел* определены в Левокумском (97,9%), Арзгирском (97,5%), Нефтекумском (97,3%), Новоселицком (96,2%), Шпаковском (96,2%) и Степновском (95,2%) районах и г. Ставрополе (96,4%).

Несколько ниже (90%-94%) отмечены показатели в Изобильненском и Кочубеевском районах и в гг. Невинномысске, Кисловодске, Пятигорске, Ессентуки.

Самый низкий показатель уровня сформированности умения выявить, установить и продолжить закономерность в ряду чисел определен в Ипатовском районе (68,0%).

Анализ представленных результатов по сформированности *умения осуществлять смысловое чтение при установлении последовательности событий в тексте* выявил достаточно высокие показатели (от 61,7% до 96,4%).

Достаточно высокие показатели выявлены и по сформированности *умения осуществлять смысловое чтение при определении, о ком говорится в тексте:* в Левокумском (99,2%), Новоселицком (95,7%) и Шпаковском (95,2%) районах и в г. Ставрополе (95,3%).

Несколько ниже (90%-63%) отмечены показатели в Курском, Минераловодском, Красногвардейском, Нефтекумском, Туркменском, Новоалександровском, Арзгирском, Изобильненском, Ипатовском и Труновском районах и в гг. Пятигорске и Невинномысске.

Средний показатель сформированности познавательных универсальных учебных действийу обучающихся первых классов составил 82,4%.

Таким образом, анализ результатов выполнения итоговых комплексных работ обучающихся первых классов за 2013/2014 учебный год выявил достаточно высокие показатели сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

В *таблице 1* представлены обобщенные показатели сформированности универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных) учащихся первых классов.

Таблица 1.

Показатели сформированности универсальных учебных действий (познавательных и регулятивных) учащихся первых классов (2013–2014 уч.год) в Ставропольском крае

ВидыУУД / № п/п	Познавательные		Регулятивные	
	Показатели	**%**	**Показатели**	**%**
1.	Смысловое чтение	84,2	Контроль и коррекция результата	80,9
2.	Анализ, сравнение, классификация, использование знаково-символических средств	89,5	Работа по предложенному алгоритму	89,5
3.	Умение выявить, установить закономерность, установить связь между арифметическим действием и условием задачи	88,9	Определение способа действий, алгоритма при выполнении заданий и следование ему	86,7
4.	Информационный поиск	71,8		
5.	Построение свободного речевого высказывания в письменной форме	77,8		
	Среднее значение	**82,4**	**Среднее значение**	**85,7**

В целом, анализ результатов итоговой комплексной работы позволил выявить достаточно высокий уровень сформированности метапредметных результатов (регулятивных и познавательных УУД) у учащихся 1-х классов в Ставропольском крае. При этом средние показатели сформированности универсальных учебных действий (регулятивных и познавательных) по краю у обучающихся первых классов составляют 85,7% и 82,4% соответственно.

Таким образом, как показал опыт Ставропольского края, в рамках реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования для оценки метапредметных результатов (познавательных и регулятивных универсальных учебных действий) целесообразно использовать итоговые комплексные работы. Проведение комплексных письменных работ дает возможность проследить динамику формирования универсальных учебных действий младших школьников за весь период обучения, а так же оценить уровень самостоятельности обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье описаны рекомендации по подготовке и проведению итоговых комплексных работ для мониторинга сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с ФГОС НОО; представлен статистический анализ результатов проведения итоговых комплексных работ для обучающихся первых классов на территории Ставропольского края.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, универсальные учебные действия, младший школьник, итоговая комплексная работа.

SUMMARY

The article describes the recommendations for the preparation and holding of the final complex works for monitoring the formation of cognitive and regulatory actions of universal education of younger schoolboys in accordance with Federal state educational standard of primary education; it provides a statistical analysis of the results of the final comprehensive work for the students of the first classes in the Stavropol Region.

Key words: Federal state educational standard of primary education, universal education activities, junior school student, the final complex work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Н. В. Вариативность использования творческих заданий для самостоятельной работы на уроках чтения в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. Сб. статей : Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46. Ч. 2. С. 15–19.

2. Оценка достижения планируемых ре-зультатов в начальной школе. Система зада-ний. В 3 ч. / [Л. Л. Алексеева, М. З. Биболетова, А. А. Вахрушев и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011.

3. Система оценки результатов обучения в начальной школе. Контрольно-измерительные материалы 1 класс (методические материалы) / ав.-сост.: О. Н. Хижнякова, В. В. Журавлёва. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2011.– 130 с.

4. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. – М.: МЦКО, 2010.

Н. Ю. Фоминых

УДК 65.015.13:373.2:001.895

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В период глобальных инноваций в сфере экономики, культуры, науки и техники особую роль играет проблема внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс, причём начиная с самой ранней ступени – дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), что закреплено Федеральной целевой программой «Дети России». «Федеральной программой образования», «Национальной доктриной образования», «Концепцией модернизации современного образования». В качестве перспективных направлений модернизации системы образования среди прочих называют реализацию идей неформального образования; ориентацию на самообразование; переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», обеспечивающих каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема проектирования соответствующей инновационной образовательной среды ДОУ, предоставляющей возможности для всестороннего развития личности ребенка.

Целью данной статьи является обоснование концепций проектирования инновационной образовательной среды (ИОС) дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и методических рекомендаций для педагогов-

практиков относительно создания означенной среды в реальных условиях детского сада.

На современном этапе развития педагогической научной мысли вопросы проектирования (в том числе педагогического) находятся в поле повышенного внимания исследователей. Их рассмотрению посвящены работы как отечественных (Н. Г. Алексеев, Н. В. Горбунова, В. В. Гура, А. П. Парахонский, Л. Л. Редько, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ясвин), так и зарубежных (T. Bates, D. Clark, T. Kuhlmann, Z. Li, M. Miller) учёных и педагогов-практиков.

Общеизвестно, что основной целью любой образовательной среды является формирование личности воспитанника в трёх направлениях: обучение, развитие, воспитание. Возможность варьирования взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в указанных направлениях в учебной среде приводит к появлению разнообразных образовательных концепций, построению новых и корректировке существующих образовательных систем и сред, которые отличаются друг от друга качеством образовательного продукта.

Сегодня существует определённое количество концепций учебной среды: социокультурная (Н. А. Данилова [7], А. А. Захаренко [8], Н. Кочубей, О. В. Крутенко, Е. А. Лодатко), культурологическая (В. Г. Воронцова [2], А. И. Каташов [9]), развивающая (А. И. Артюхина [1], В. М. Нестеренко, Л. А. Перминова, О. Т. Писарчук, И. С. Якиманская [15]), развивающее обучение в пространстве культуры (В. В. Гура [5], О. Е. Лебедев, В. И. Слободчиков [11]), гуманистическая (В. Г. Воронцова, О. Гомонюк [3], О. Г. Прикот), личностно ориентированная (И. С. Якиманская [15]), информационная (В. Ю. Быков; Ю. А. Жук; А. Ф. Манако; Н. В. Морзе, Е. В. Петрова; Ю. А. Шрейдер [14]), креативная (К. Г. Кречетников [10]), гуманитарная (В. А. Козырев). Обобщенные результаты наших научных изысканий по определению основных современных концепций учебной среды предоставлены в таблице 1.4.

В аспекте нашего исследования, а именно педагогического проектирования в дошкольном образовательном учреждении наиболее эффективными считаем концепции развивающего обучения в пространстве культуры, гуманистическую и личностно ориентированную.

Так, согласно концепции развивающего обучения в пространстве культуры (В. В. Гура, В. И. Слободчиков) [5; 11], учебное пространство является трёхмерным, к его измерениям отнесены: образовательные среды, образовательные процессы, образовательные институты. С целью определения понятия «среда» как важнейшего в системе измерения учебного пространства, В. И. Слободчиков приводит такой синонимический ряд: «среда = середина = сердцевина = связь = средостения = средство = посредничество = сотрудничество».

По убеждению автора, образовательная среда представляет собой не изначально заданную совокупность влияний и условий, а динамическое образование, возникающее там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося, где они совместно начинают проектировать и строить эту среду – как предмет, и как ресурс своей коллективной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, видами образовательной деятельности начинают выстраиваться определенные связи и отношения [11]. Исследователем отмечается, что для формулировки основных положений определённой концепции образовательной среды необходимо ответить на вопрос: «Серединой чего является образовательная среда, связью между чем и чем, средством чего и для чего оно выступает? Что есть границы образовательной среды?».

В интерпретации В. И. Слободчикова, образовательная среда – это пространство взаимодействия субъектов образовательной деятельности: воспитателя и воспитанника, определённая система, имеющая собственные условные границы; образовательная среда задается своим составом и границами.

Таблица 1.4

Современные концепции учебной среды

Концепция учебной среды	Основные положения	Представители
Социокультурная	Искусственно построенная образовательная среда является проекцией социума; главная задача образования – передача социального и культурного опыта молодому поколению через совместную деятельность и творчество преподавателя и учащихся в учебной среде. Социокультурная образовательная среда – это целостно организованное пространство взаимодействия участников учебного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека.	Б.Г. Ананьев, Л.С. Виготский, Н.А. Данилова, А.А. Захаренко, Н. Кочубей, О.В. Крутенко, А.Н. Леонтьев, Е.А. Лодатко, С.Л. Рубинштейн
Культурологическая	Образовательная среда – это модель культуры в процессе ее исторического развития. Основная задача образования – овладение учащимися культурным наследием человечества.	В.Г. Воронцова, А.И. Каташов
Гуманистическая	Направленность на сохранение многообразия культурных ценностей и норм, развитие терпимости к ним, конструирование социально одобряемых способов жизнедеятельности и ролевого поведения для обеспечения защиты от неправовых отношений и создание условий для эмпатийных отношений, характеризующих систему субъект-субъектного взаимодействия и основанных на личностной симпатии и антипатии, уважении и неприятии. Гуманистическая образовательная среда – это сфера гуманистического общения (диалога), который привлекает субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения гуманистических ценностей, актуализирующихся в дальнейшем в его поведении в качестве социально значимых.	В.Г. Воронцова, О. Гомонюк, Г.А. Гущина, О.Г. Прикот

Развивающая	Свободная самостоятельная деятельность в созданной педагогом пространственно-предметной среде является важнейшей предпосылкой раскрытия ребенком собственного внутреннего потенциала. Главная задача педагога – предоставление ученику средств саморазвития и объяснения правил их использования.	А.И. Артюхина, В.М. Нестеренко, Л.А. Перминова, О.Т. Писарчук
Развивающее обучение в просторе культуры	Образовательная среда не является чем-то однозначно и заранее заданным, она проектируется в совместной деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса в отношении целей собственного культурного развития. Ценность учебной среды определяется количеством имеющихся в ней фрагментов культурной деятельности.	В.И. Слободчиков
Личностно ориентированная	Конечная цель личностно ориентированной образовательной среды – личность ученика, человек, как единство трех сущностей: природной (здоровье, способность мыслить, чувствовать, действовать), социальной (выполнение роли гражданина, семьянина, труженика), культурной (свобода, гуманность, духовность, творчество).	Н.А. Данилова, Н. Кочубей, А.М. Старева, И.С. Якиманская
Информационная	Информационно-образовательная среда является одновременно местом расположения информации, каналом распространения знания и средством общения, это совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации.	В.Ю. Биков, Л.В. Денисова, Ю.А. Жук, С.А. Лещук, А.Ф. Манако, Е.В. Петрова, Ю.А. Шрейдер
Креативная	Креативная учебная среда предоставляет возможность каждому ученику не только развивать исходный творческий потенциал, но и побуждает потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, помогает становлению у человека объективной самооценки, развитию способности к саморефлексии.	К.Г. Кречетников

Ключевой категорией, определяющей пределы образовательной среды, является содержание образования. В свою очередь, содержание образования выступает: 1) в составе образовательной среды, как образовательный ресурс; 2) в пределах учебно-воспитательного процесса, как предмет совместной деятельности преподавателей и учащихся; 3) в составе образовательного учреждения, как нормативная и культуросообразная структура учебной деятельности [11].

Согласно концепции развивающего обучения в пространстве культуры, одной из главных целей учебно-воспитательного процесса является развитие образовательной среды, как необходимого условия для расширения круга личностно значимых для учащихся проблем.

Важнейшим вопросом проектирования образовательной среды на основе концепции развивающего обучения в пространстве культуры исследователи считают определение степени структурированности среды и, как следствие, моделей связей и взаимоотношений его субъектов. На пути решения указанного круга проблем В. И. Слободчиковым определены следующие способы организации образовательной среды:

– среда, организованная по принципу единообразия: в такой среде доминируют административно-целевые связи и отношения, которые определяются одним субъектом – властью, показатель структурированности указанного типа среды стремится к максимуму;

– среда, основанная на принципе разнообразия: в такой среде связи и взаимоотношения имеют конкурирующий характер, поскольку происходит борьба за различные виды ресурсов, автономизация образовательных систем, единое образовательное пространство в таких условиях разрушается, показатель структурированности стремится к минимуму;

– среда, организованная по принципу вариативности как единства разнообразия, где связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение различного рода ресурсов в рамках программ, обеспечивающих различные траектории развития разнообразным субъектам: отдельным людям, сообществам, образовательным системам, показатель структурированности стремится к оптимуму [11].

Согласно идеям ***гуманистической концепции***, образовательная среда предполагает гуманный характер связей между участниками педагогического процесса, который по своему содержанию ориентирован на их гармонизацию, то есть налаживание между субъектами подлинно гуманистических взаимоотношений (О. Гомонюк) [3]. Г. А. Гущиной гуманистическая воспитательная среда трактуется, как окружение, обеспечивающее ребенку способности к выживанию и достижению успеха в определенных социально-культурных условиях обитания [6].

Сторонниками указанной концепции (О. Гомонюк, Г. А. Гущина) [3; 6] гуманистическая учебная среда определяется в трёх измерениях:

1) в широком смысле – это пространство, которое является адекватным современным потребностям личности и соответствует тенденциям развития современной культуры;

2) в узком смысле – это специально построенная среда, охватывающая совокупность условий для обогащения личности ученика во время обучения, выдвигающая на первое место гуманистическую составляющую человека;

3) в общеобразовательном педагогическом смысле – это пространство гуманистического общения (диалога или полилога), что привлекает субъектов образовательного процесса к усвоению, потреблению, распространению, обмену гуманистическими ценностями, которые актуализируются в последующем поведении личности, как социально значимые. Таким образом, центральную позицию в гуманистической образовательной среде занимает человек, его потребности и интересы, такая среда способствует воспитанию комплекса личностных черт индивида, вызывает отношение людей друг к другу, к обще-

ству, природе, к самому себе на основе формирования общей культуры личности.

Сторонниками ***личностно ориентированной концепции*** образовательная среда определяется как совокупность возможностей для обучения и воспитания ребенка, выявления и развития его способностей, индивидуальности, самоценности, личностного потенциала каждого индивида (Н. А. Данилова) [7]. Интересной является мысль исследовательницы о том, что среда окружает объект (ту систему, вокруг которой эта среда находится), взаимодействует с ним и самоструктурируется. Функциями образовательной среды ученый считает коммуникативную, информационную, когнитивную, эмоциональную, креативную [7, с. 16].

Несколько иное определение предлагает А. М. Старева: личностно ориентированная среда – это сложное системное образование, основанное на субъект-субъектных отношениях демократического характера и выражающееся в ориентации учебно-воспитательного процесса на развитие каждой личности как участника этого процесса [12]. Проектирование личностно ориентированной образовательной среды, согласно идеям И. С. Якиманской, предусматривает: создание атмосферы доброжелательности; ориентацию на более подготовленных субъектов обучения; предоставление возможности ученикам работать с материалом разного уровня сложности; использование индивидуальных особенностей, опыта каждого; поощрение самостоятельности, инициативы, творчества ученика; признание за каждым права на ошибку, но с обязательным определением путей ее преодоления; опора на устоявшиеся предметные и проблемные ориентации каждого [15, с. 22–23].

Исходя из основных положений представленных выше концепций, представляется возможным составить методические рекомендации для педагогов-практиков по созданию инновационной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Прежде всего, необходимо отметить, что создание ИОС ДОУ требует кардинальных изменений и обновлений в организации методической службы, личностно-профессионального развития педагогического коллектива и администрации. Задача руководителя ДОУ – создание мотивационных условий для формирования психологической и профессиональной готовности к новым видам деятельности и дополнительной педагогической нагрузке, а также для вхождения коллектива в поле инновационной деятельности.

Примерами инновационной деятельности в детском саду могут быть метод игрового моделирования при активном взаимодействия воспитанников, педагогов и родителей; индивидуальный мониторинг развития каждого ребенка; разработка и внедрение в практику инновационных коллективных педагогических проектов; создание сети дополнительных образовательных и оздоровительных услуг для воспитанников; оказание психолого-педагогической помощи родителям; поддержка всестороннего развития детей, не посещающих ДОУ; широкое использование социальных технологий гармонизации взаимоотношений детей с родителями; создание творческих и проблемных групп педагогов, распространение передового педагогического опыта; информатизация учебно-воспитательного процесса в ДОУ.

Инновационная образовательная среда ДОУ может состоять из следующих подсред: интеллектуального, социального, эстетического, речевого, физического, экологического развития ребенка (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, инновационная среда дошкольного образовательного учреждения являет собой единство взаимосвязанных подсред, каждая из которых имеет свое материально-техническое и методическое обеспечение. В рамках ИОС ДОУ необходимо обеспечить функционирование игровых уголков в группах, музыкального зала с набором инструментов и современной аппаратуры, театральной студии, этнографического музея, лингафонного кабинета, специальной логопедической группы, логопункта, консультационного пункта для родителей, компьютерно-игрового комплекса, центров здоровья в



Рис. 1. Структура инновационной образовательной среды ДОУ

группах, группы кратковременного пребывания детей раннего возраста, физкультурный зал, бассейн, спортивной площадки, группы для детей с ограниченными возможностями здоровья, зимнего сада с коллекцией растений различных стран и климатических зон, экологической лаборатории, живым уголком, огородом, цветником на прилегающей территории.

Очевидно, что означенные инновации являются базовыми, на практике могут быть модифицированы или дополнены. При этом успешность создания ИОС ДОУ зависит от материально-технических, финансовых и, в первую очередь, интеллектуальных ресурсов педагогического коллектива.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, определим сущностные характеристики инновационной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения, к которым нами отнесены:

– понимание ребёнка, как центра учебно-воспитательного процесса, субъекта познания, что полностью соответствует мировой тенденции гуманизации образования;

– доминирование здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания;

– учёта субъектного опыта, приобретенного ребенком ко времени обучения и воспитания в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания воспитанником мира людей и вещей;

– построение учебно-воспитательного процесса и содержания образования в соответствии с личностным опытом детей, уровнем интеллекта, познавательных способностей, качественных характеристик;

– обеспечение поддержки всем воспитанникам, создание необходимого эмоционального фона доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества;

– развитие положительных задатков индивида, раскрытие творческого интеллектуального потенциала;

– возможность получения целенаправленного образования в темпе, обусловленном познавательными способностями детей;

– преобразование усвоения знаний из цели обучения в средство развития личности.

– обеспечение и стимулирование свободного выбора и изменения видов деятельности учащихся;

– создание актуальных, доступных для развития воспитанников проблемных ситуаций; информативность, экспрессивность, познавательная и эмоциональная новизна, гибкость, учет половых и возрастных различий, открытость, возможность сочетания традиционного и неординарного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Образовательная середа высшего ученого заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2007. 337 с.

2. Воронцова В. Г. Гуманитарные основания исследования образовательной среды // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. С. 3–14.

3. Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. 2009. Вип. 25, Ч. 1. С. 160–168.

4. Горбунова Н. В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 46. Ч. 1. С. 223–229.

5. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: монография. Ростов н/Дону: ЮФУ, 2007. 320 с.

6. Гущина Г. А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киров, 2002. 155 с.

7. Данилова Н. А. Учебный кабинет естествознания как образовательная среда: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2007. – 196 с.

8. Захаренко О. А. Школа над Россю. К.: Рад. школа, 1979. 150 с.

9. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

Э. И. Койкова

УДК 371.13/.16

ОБРАЗ РУКОВОДИТЕЛЯ В СТРУКТУРЕ ИМИДЖЕВОЙ ПОЛИТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Актуальным в условиях реформирования образования является процесс формирования имиджа организации (в частности, учебного заведения), который может быть направлен не только на внешние факторы, но и внутрь организации. От направленности

имиджа за-висит то, в какой мере члены организации идентифицируются с ней, а, следовательно, мотивационные характеристики их деятельности в организации и эффективность её функционирования и возможности развития.

Цель статьи – проанализировать образ руководителя в структуре имиджа дошкольного образовательного учреждения.

Имидж руководителя является одним из основных факторов формирования имиджа образовательного учреждения. Имидж учебного заведения можно рассматривать как сложившуюся в сознании людей систему образов и оценок следующих составляющих (структура имиджа) [6]:

1. *Имидж руководителя и заместителей руководителя* учебного заведения, включающий представление об установке, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности руководителей;

2. *Имидж персонала* – это совокупный, обобщённый образ учительского коллектива, раскрывающий наиболее характерные для него черты, такие как профессиональная компетентность (мобильность, аккуратность в выполнении должностных обязанностей, точность выполнения работы, осведомлённость, высококвалифицированная профессиональная подготовка); культура (коммуникабельность (приветливость, доброжелательность), правильность речи, социально-психологические характеристики учителей); социально-демографический и физическое состояние (возраст, пол, образование) [4];

3. *Имидж услуги* – представления людей относительно уникальных характеристик, которыми, по их мнению, обладает услуга. Дополнительные услуги – это то, что обеспечивает заведению отличные свойства (новые направления специализации);

4. *Имидж потребителей образовательных услуг* включает представления о стиле жизни, общественном статусе и некоторые особенности, характеристики (психологические) потребителей;

5. *Внутренний имидж учебного заведения* – это представление сотрудников о своём учебном заведении. Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально-психологический климат;

6. *Визуальный имидж* учебного заведения – представления об учебном заведении, субстратом которых являются зрительные ощущения, фиксирующие информацию об интерьере помещений, классных аудиторий, фирменную символику [2];

7. *Социальный имидж учебного заведения* – представления общества о социальных ролях заведения в экономическом, социальном и культурном жизни общества;

8. *Бизнес-имидж учебного заведения* – представления об учебном заведении как субъекте деловой активности. Как составляю-щие бизнес-имиджа учебного заведения выступают деловая репутация, известные выпускники (аспиранты, докторанты), инновационные технологии, используемые в заведении, разнообразные интересные спецкурсы.

Положительный имидж центра образования, его привлекательность в глазах воспитанников и их родителей объясняется стремлением (и возможностью) учреждения учесть интересы различных слоёв потребителей как в плане получения основного и дополнительного образования, так и в плане развития личности участников учебно-воспитательного процесса [5].

Философским фундаментом работы дошкольного учебного заведения стали идеи культурно-исторической педагогики, а её основанием, сердцевиной, сущностью и одновременно важнейшим условием – духовная свобода личности. С позиции управления культурно-историческая педагогика является долгосрочной образовательной стратегией, где особую роль играет наличие в педагогическом коллективе общих ценностей. Чем сложнее окружающая жизнь, тем ответственнее роль руководителя в создании дружеской, доверительной атмосферы, в таких условиях рождается коллективное самосознание.

Другими словами, мы можем проследить факторы, определяющие положительный имидж дошкольного учебного заведения: нали-

чие долгосрочной образовательной стратегии; благоприятный морально-психологический климат в коллективе, дружеская, доверительная атмосфера, царящая в нём; неравнодушный профессиональный педагогический коллектив; наличие сплочённого детского коллектива и его руководящих органов; культ коллективных традиций, проведение «семейных» праздников; постоянное саморазвитие коллектива, объединение в общий детского, родительского и воспитательского коллективов; наличие яркой внешней атрибутики: девиз, герб, элементы формы в одежде, собственный сайт в Интернете и т. д. [6].

Традиционно выделяют несколько видов имиджа. В зависимости от стадии коммуникативного процесса говорят о зеркальном, целевом (или желаемом), демонстрируемом и текущем имидже определённого объекта. Если основанием для классификации являются структурные особенности отображаемого объекта, то речь идёт об индивидуальном или корпоративном имидже. При необходимости выяснить, насколько целостным является образ, выделяют единичный или множественный имидж.

Зеркальный имидж – это образ-отражение себя самого. Он является важной составляющей имиджа не только отдельного человека, а организации в целом. Успех работы имиджмейкера при этом в значительной степени зависит от того, насколько он способен почувствовать, понять и осознать, что такое зеркальный имидж лица или организации, на которую работает имиджмейкер. Если зеркальный имидж разгадан и расшифрован правильно, то вероятность того, что предложенный специалистом «макияж» будет гармоничным и удачным, значительно возрастает. Иначе можно скорее получить «маску», которая, подобно «потрескавшейся старой штукатурке», просто «не будет держаться» на лице.

Когда мы всматриваемся в самих себя, то видим не только то, какие мы есть на самом деле в данный момент, но и представляем себя такими, какими бы хотели быть. Другими словами, у каждого из нас есть ещё и желаемый, идеальный образ себя самого, или на языке имиджмейкеров, желаемый (целевой) имидж.

Работа по формированию имиджа отдельного лица или организации должна начинаться с определения того, что должен представлять собой целевой образ (желаемый имидж).

И зеркальный, и желаемый имидж незаметны для посторонних глаз. Наши представления о самих себе, как уже отмечалось, далеко не всегда совпадают с нашим реальным видом. Ещё большая дистанция между желаемым образом и тем, что демонстрируется, предлагается «для обозрения» посторонним людям. Для обозначения части нашего Я, которая открывается и показывается другим, в социальной психологии употребляется термин «публичное Я». Однако, поскольку имиджмейкинг имеет целью создание и презентацию образов не только отдельных лиц (причём довольно часто без их непосредственного участия), но и товаров, организаций и других объектов, целесообразным представляется использование термина «демонстрируемый имидж».

Демонстрируемый имидж конструируется и подается так, чтобы, во-первых, созданный образ был узнаваемым, запоминающимся и отличался от других; во-вторых, чтобы он усиливал, подчёркивал те реальные (положительные или отрицательные, в зависимости от поставленной цели) черты объекта, на которых имиджмейкеры считают нужным акцентировать внимание публики; в-третьих, чтобы, по возможности, замаскировать то, что демонстрировать нежелательно, и, наконец; в-четвёртых, чтобы предоставить создаваемому образу так называемые «фантомные рисы», то есть такие, которых на самом деле объект не имеет, но которые крайне необходимы для формирования желаемого отношения к нему. Некоторые исследователи (в частности А. Феофанов [7]), склоняются к тому, чтобы рассматривать эту особенность имиджа как главную, и кладут её в основу своих определений.

Имидж руководителя – это совокупность определённых качеств, которые люди ассоциируют с определённой индивидуальностью личности.



Рис. 1. Структура имиджа руководителя.

Имидж руководителя может быть позитивным, негативным и нечётким (завуалированным) [7].

Представляя собой сложный феномен, имидж руководителя структурно состоит из следующих компонентов:

Каждая из групп характеристик вносит свой вклад в формирование имиджа руко-водителя и в различной степени поддаётся сознательному конструированию. Так очевидно, что персональные характеристики различаются от индивида к индивиду, и многие из них почти невозможно изменить. Однако, в связи с тем, что общение руководителя и общественности опосредуется СМИ, подавляющая часть нежелательных персональных качеств всячески скрывается, сглаживается или просто не попадает на глаза широкой общественности.

Одной из немногих характеристик, приобретающих в телевизионную эпоху большой вес, является внешность лидера. Восприятие внешнего вида является очень существенным при первом впечатлении об индивиде. Если это восприятие оказалось положительным, то вся последующая информация будет наслаиваться на этот так называемый «скелет», независимо от того, будет она оказывать положительное или отрицательное воздействие. Главное, что основа уже создана, «первое впечатление – самое яркое».

Другие качества, существенные для имиджа руководителя образовательного учреждения, – социальные характеристики. Они связаны с обстановкой вокруг образовательного учреждения. Руководитель, ориентируясь на определённую целевую аудиторию, должен стараться в то же время заручиться поддержкой как можно большего количества людей, как имеющих прямое отношение к образовательному учреждению или услуге школы, так и связанных с ней косвенным образом. Он

должен чутко улавливать их требования. Данный факт существенно влияет на имидж образовательного учреждения, так как ещё с советских времён общественность воспринимает профсоюзы, как орган, защищающий права граждан. Это, наряду с другими факторами, влияет на формирование положительного имиджа и руководителя, и образовательного учреждения в целом [7].

Следующая составляющая имиджа – это личная миссия руководителя. Руководитель образовательного учреждения может иметь либо не иметь такой миссии, он может также не понимать назначения миссии [2].

В. Баранчеев определяет миссию как «способ выделения среди конкурентов». Это также важный момент при создании имиджа руководителя, так как людям свойственно запоминать что-то особенное и уникальное. Личная миссия руководителя – это, как правило, какая-либо идея или набор идей, которые он собирается реализовать в своей деятельности, и которые в совокупности наполняют миссию образовательного учреждения [1].

Ещё одной важной составляющей имиджа являются ценностные ориентации руководителя. Базовые предположения и ценностные ориентации руководителя образовательного учреждения, безусловно, оказывают влияние на организационную культуру. Руководитель пытается привести культуру образовательного учреждения в соответствие со своими нормами и ценностями.

В современных условиях руководитель должен иметь множество качественных характеристик. В том числе такие характеристики как высокая аналитичность ума, профессиональная компетентность, инновационность мышления, склонность к общественной деятельности, умение генерировать идеи, принимать правильные решения и внедрять их в жизнь, последовательность принципов и убеждений при достаточно развитой готовности к восприятию альтернативных мнений, сильная воля, целеустремлённость, настойчивость, непоколебимая вера в правильность выбранной цели и путей её достижения. Исторический опыт и современное развитие общественных отношений убедительно свидетельствуют о том, что базовые и другие важные качества руководителя организации непосредственно влияют на формирование и совершенствование корпоративного имиджа.

Имидж руководителя можно разделить на «внутренний» и «внешний». «Внутренний» характеризуется взаимоотношением руководителя и персонала организации, точнее восприятием руководителя работниками организации. Руководитель должен стремиться к созданию потребительского образа у персонала, причём руководителю нужно самому бороться над созданием своего имиджа [3].

В небольшой организации руководитель имеет возможность формировать свой имидж путём прямого взаимодействия со всеми сотрудниками организации. В крупных же компаниях руководитель взаимодействует в основном с менеджерами высшего и среднего звена. В таких случаях могут возникать определённые проблемы, так как возможны искажения информации в виду того, что каждая ступень управления придаёт имиджу руководителя свою окраску. Чтобы избежать таких искажений в организациях создаются легенды и истории о руководителе, которые доносятся до сотрудников через различные информационные каналы, такие как корпоративные буклеты с обращениями первого лица компании, информационные бюллетени, электронная почта. Атмосфера внутри компании, позитивное или негативное отношение сотрудников к руководителям и политике компании выражаются, прежде всего, в степени преданности сотрудников своей фирме.

Внутренний имидж трудно поддаётся корректировке, но он значительно важнее для репутации компании и её успешной деятельности. Сотрудники организации, как правило, хотят видеть в лице своего руководителя защитника и попечителя, готового помочь им в трудную минуту. Поэтому в легендах лучше показывать руководителя именно в этом ракурсе.

Формирование «внутреннего» имиджа важно не только для слаженной работы самой организации, но и для формирования его

«внешнего» имиджа, так как сотрудники передают своё личное восприятие руководителя во внешнюю среду. «Внешний» имидж это восприятие руководителя обществом в целом и теми группами людей, интересы которых оказывают какое-либо влияние на деятельность организации.

«Внутренний» имидж руководителя часто отличается от «внешнего». Многие качества, присущие руководителям организаций, не становятся достоянием общественности. Их можно выявить только при вхождении в организацию и соприкосновении со всеми организационными процессами. Часто новые сотрудники, нанимающиеся на должность в подчинение конкретного руководителя под воздействием имиджа, созданного средствами массовой информации, испытывают глубокое разочарование при соприкосновении с ним в работе [2].

«Внутренний» имидж в большинстве случаев обладает также мотивирующей функцие: уважение и доверие к лидеру может стать хорошим стимулом для успешной работы и развития подчинённых. Руководитель задаёт нормы взаимодействия в организации. Если нормы приняты большинством членов организации, то это становится основанием для сплочения коллектива, снижения количества конфликтных ситуаций и, как следствие, формирования благоприятного организационного климата. Это также доказывает, что имидж руководителя является одним из важных составляющих организации [2].

Если организация «авторская», т. е. руководитель одновременно является и собственником компании, то компания становится «продолжением» личности руководителя. Это особый случай: имидж руководителя и организации изначально «сращены», и это накладывает особую ответственность, так как каждое действие руководителя отражается во всех аспектах функционирования компании.

Руководитель любого образовательного учреждения, как правило, стремится к созданию позитивного личного имиджа, но известны случаи, когда индивидуум целенаправленно идёт на создание отрицательного, скандального образа.

Отрицательный имидж руководителя образовательного учреждения чаще всего только усиливает недоверие родителей к образовательному учреждению или к его услугам. При прочих равных условиях положительный имидж руководителя образовательного учреждения будет являться её конкурентным преимуществом.

Можно предложить следующую процедуру оценки влияния вышеперечисленных характеристик формирования имиджа руководителя современного образовательного учреждения [5].

Вначале каждое образовательное учреждение, исходя из сложившейся ситуации во внешней и внутренней среде, методом экспертной оценки выделяет по каждой группе характеристик те факторы, которые оказывают воздействие на создаваемый образ руководителя этого образовательного учреждения. После этого определяется соответствие (или несоответствие) существующего имиджа руководителя тем факторам, которые были выделены. Отмечаются положительные и отрицательные качества уже существующего образа лидера. Затем необходимо выявить, какие из отмеченных факторов поддаются изменению, а какие изменить невозможно.

По результатам такого анализа можно дать рекомендации по дальнейшему улучшению имиджа руководителя (см. таблицу 1).

Некоторые характеристики поддаются изменению: семейное положение, ориентация на будущее, наличие миссии, слова-паразиты, плохой вкус, национализм.

Характеристики, которые не поддаются изменению: высокий рост, честность, национальность, подозрительность

Факторы, положительно влияющие на имидж руководителя, которые практически невозможно изменить, необходимо постоянно отслеживать, чтобы они не начали отрицательно влиять на имидж лидера. А те факторы, которые поддаются изменению, требуют всяческой поддержки.

Главными субъектами формирования имиджа учебного заведения являются руководитель, педагоги и сотрудники, а также в си-

Таблица 1.

Группы характеристик, влияющие на создание имиджа руководителя современного образовательного учреждения

Желаемые (положительные) характеристики	Нежелательные (отрицательные) характеристики
Персональные характеристики	
Высокий рост	Низкий рост
Поставленная речь	Слова-паразиты
Хороший вкус в выборе одежды	Плохой вкус в выборе одежды
Социальные характеристики	
Женат	Холост
Занятие благотворительностью	Национализм
Личная миссия руководителя	
Наличие миссии	Отсутствие миссии
Ориентация на будущее	Сиюминутная выгода
Ценностные ориентации руководителя	
Честность	Алчность
Доверие к людям	Подозрительность

лу обратной связи, различные социальные группы, заинтересованные в предоставлении образовательных услуг [2]. К этим группам относятся учащиеся и их родители; работники образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги параллельно со школой; работники предприятия, организации, учреждений, принимающих выпускников школ; работники органов управления образованием и муниципальных органов власти; местные жители.

Таким образом, имидж можно рассматривать как целенаправленно создаваемый особого рода образ-представление, который с помощью ассоциаций наделяет объект дополнительными ценностями и благодаря этому способствует более эмоциональному его восприятию. На основании исследований имиджа руководителя дошкольного образовательного учреждения было определено, что он зависит: во-первых, от социально-экономических условий функционирования образования; во-вторых, от факта привлекательности качеств и свойств руководителя; в-третьих, от организаторских условий создания имиджа; подражательных стереотипов, исторических и культурных традиций.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы основные компоненты имиджа дошкольного образовательного учреждения и представлен имидж руководителя, который определён как сложившийся в сознании представителей целевых контактных групп общественности, и выполняющий определённые функции в рамках его профессионально-ориентированной деятельности.

Ключевые слова: имидж, имиджмейкинг, имидж руководителя.

SUMMARY

The article analyzes the main components of the image of preschool educational institution and is represented by the image of the head, which is defined as the established in the minds of the target public contact groups, and performing certain functions within its professionally-oriented activities.

Key words: image, imagemaking, image of the head.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранчеев В. Стратегический анализ: технология, инструменты, организация // Проблемы теории и практики управления. – 2008. – № 5. – С. 250.

2. Кадочников Н. А. Корпоративный имидж как фактор конкурентоспособности высшего профессионального учебного заведения: дис. ... канд. экономич. наук. – М., 2005. – 130 с.

3. Почепцов Г. Г. Профессия: имидж-мейкер. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Алетейя, 2001. – 256 с.

4. Рожков И. Я. Международное рекламное дело. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1994. – 175 с.

5. Слабочников В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновация в образовании – 2003. – № 2. – С. 72.

6. Олейник И., Лапшов А. Плюс / минус репутация. – М.: Новости, 2003. – 192 с.

7. Феофанов О. А. Реклама и общество // Вопросы философии. – 1980. – № 6. – С. 22.

Т. Ю. Осадчая

УДК 378.147:811.111

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ БИЗНЕСА

В последние годы наблюдается возрастающий интерес к изучению влияния национальной культуры на эффективность ведения бизнеса в той или иной стране мира. Сфера экономики, которая наиболее тесно связана с коммуникацией – это рекламирование и создание брендовой политики компании, поскольку, для того чтобы быть эффективными, реклама и бренд товаров компании должны соответствовать коммуникативным моделям поведения того или иного народа. Недавние исследования также указывают на то, что стратегии создания брендов компании и ее рекламы должны создаваться с учетом особенностей той или иной национальной культуры потребителей [5, 6].

Рассмотрим понятие «национальное коммуникативное поведение» или «коммуникативное поведение народа». Коммуникативное поведение народа – это совокупность норм и традиций общения народа. Коммуникативное поведение народа определяется его коммуникативным сознанием и представляет собой способ овнешнения коммуникативного сознания – подобно тому, как язык представляет собой способ овнешнения когнитивного сознания. [4].

Национальные особенности коммуникативного поведения, с которыми можно столкнуться при межкультурном общении, представляют собой закрепленные традицией коллективные привычки народа, проявляющиеся в выборе и предпочтительности употребления тех или иных стратегий и средств коммуникации, в результате чего и вырабатывается национальный стиль коммуникации, или коммуникативный этностиль [1, с. 5]. Национальный стиль коммуникации, или коммуникативный этностиль – это «исторически сложившийся, предопределяемый культурой и закрепленный традицией тип коммуникативного поведения народа, проявляющийся в выборе и предпочтительности определенных стратегий и средств коммуникации (вербальных и невербальных), используемых в процессе межличностного взаимодействия» [1, с. 8].

Национальная специфика характерна как для общекультурных норм общения (привлечение внимания, приветствие, прощание, знакомство, извинение и др.), так и для ситуативных норм, действующих тогда, когда об-

щение ограничено составом общающихся или темой общения, а также ситуацией. Рекламирование товаров и брендов относится к ситуативным нормам общения.

Для достижения взаимопонимания между партнерами необходима определенная совокупность знаний коммуникативных норм общения и умение их правильно употреблять. Эти знания и умения являются необходимыми для всех коммуникантов; они получили название межкультурной компетентности.

Если данное понятие рассматривать с точки зрения профессиональной деятельности специалистов (например, маркетологов, менеджеров), то наиболее актуальной, по нашему мнению, является следующая его интерпретация. Межкультурная компетентность представляет собой «функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения» [2, с. 4–5].

Таким образом, для успешной работы по продвижению товаров на рынке специалисты сферы маркетинга и менеджмента должны владеть межкультурной компетентностью. Достаточным уровнем межкультурной компетенции является совокупность языковой, коммуникативной и культурной компетенций, обеспечивающих возможность адекватного общения в конкретной социальной или этнической группе [3]. По отношению к сфере бизнеса можно сказать, что межкультурная компетентность специалиста будет проявляться в создании адекватных маркетинговых стратегий, нацеленных на конкретную социальную и этническую группу потребителей.

Проблемой формирования межкультурной компетенции будущих специалистов в сфере бизнеса занимались такие ученые как Г. Хофстеде (G. Hofstede), Р. Льюис, Дж. Холл, Н. Д. Гальскова, О. А. Стеблецова, Н. А. Баранова, Н. М. Губина и многие другие. Исследованию коммуникации в сфере профессиональной деятельности посвящены работы многих отечественных и зарубежных лингвистов: Е. И. Шейгал, В. И. Карасик, М. Л. Макаров, А. В. Олянич, В. В. ура, Л. Бейлинсон, D.V. Bell, D. Boden, P. Drew, J. Herritage, J. Gibbons, A. Firth, N. Fairclough, R. Scollon и других. Однако остается открытым вопрос о разработке методик преподавания иностранного языка, которые бы в значительной мере готовили будущих специалистов сферы бизнеса к эффективному общению на международном уровне, что и определяет актуальность нашего исследования.

Итак, для формирования межкультурной компетентности студентов преподавателю необходимо создать особую методику обучения, которая бы могла быть использована на занятиях по дисциплинам «Профессионально-ориентированный иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» в вузе.

Очевидно, что первым этапом создания подобной методики является ознакомление студентов с базовыми знаниями о бизнес культурах стран мира, а также об особенностях коммуникативного поведения представителей национальных культур стран мира.

Чтобы понять культурные различия стран в сфере бизнеса, очень часто используется модель национальных культур Г. Хофстеде. Ее широко применяют, чтобы объяснить разное понимание представителями различных национальных культур таких категорий как «индивид», «личность», «идентичность». Данная модель также помогает определить, какие изменения должны быть сделаны в стратегиях рекламы, брендовой политики и коммуникаций для эффективной работы компании в той или иной стране. То есть, очевидно, что бредовая и рекламная политика компаний должна учитывать не только поведение, вкусы и предпочтения потребителей разных стран, но и особенности их коммуникативного поведения.

Модель Г. Хофстеде включает следующие компоненты: личностные ценности потребителей, которые, в свою очередь, зависят от влияния национальных культурных ценностей, господствующих в той или иной стране;

ментальные процессы, характерные для той или иной общности людей: как люди думают, учатся, воспринимают информацию, распределяют по категориям явления окружающего мира, обрабатывают информацию и делают выводы; социальные процессы, то есть отношения между людьми в обществе, включая сферу мотивации действий и сферу проявления эмоций [6].

Ментальные и социальные процессы общества влияют на межличностное общение и средства массовой коммуникации, которые, в свою очередь, влияют на содержание и стиль рекламирования. Все эти элементы следует учитывать при изучении проблемы создания рекламы и брендовой политики компании в конкретной стране.

Анализ бизнес культур по определенным критериям может помочь выяснить, как национальная культура влияет на личностные ценности потребителей, на ментальные и социальные процессы, характерные для определенной общности людей, а также как данное влияние должно учитываться при создании рекламы, нацеленной на рынок конкретной страны.

Наиболее распространенной и широко используемой является модель сравнения бизнес культур Г. Хофстеде, поскольку, во-первых, критерии сравнения довольно просты, во-вторых, они подходят как для научных исследований в данной области, так и для практического применения деловыми людьми в сфере ведения переговоров с представителями различных типов бизнес культур.

Как известно, Г. Хофстеде указывает следующие параметры сравнения национальных бизнес культур: степень владения полномочиями должностных лиц компании, индивидуализм/коллективизм, характерное эмоциональное мужественное либо женственное поведение, поведение в ситуациях неопределенности, долгосрочная либо краткосрочная ориентация работы компании и сотрудничества с партнерами [6].

Данная модель предлагает шкалу от 0 до 100 по каждому из 5 критериев для 76 стран мира. Показатели каждой страны можно сравнить с показателями других стран и сделать соответствующие выводы об особенностях сотрудничества или ведения переговоров с представителями той или иной страны.

В странах с высоким индексом владения полномочиями каждый человек имеет законное место в социальной иерархии и это воспринимается всеми как естественное положение вещей. Высокое социальное положение вызывает уважение других членов общества. Роль бренда в странах данного типа очень важна: предметы роскоши, некоторые алкогольные напитки, модные дорогие вещи, как правило, дают возможность показать высокий социальный статус личности в обществе.

Индекс владения полномочиями определяет и то, каким образом люди получают информацию. В культурах с высокой степенью владения полномочиями должностными лицами люди получают информацию через скрытое общение; их решение о покупке зависит от их собственных предпочтений. В культурах с низкой степенью владения полномочиями при совершении покупки люди отдают предпочтение информации, полученной через СМИ и друзей.

Следующий индекс – это индивидуализм/коллективизм. Этот параметр показывает, что существуют общества двух типов: в пер-вом люди заботятся только о себе и о своей семье; во втором каждый человек принадлежит какой-либо общности людей с общими интересами, которые беспокоятся друг о друге взамен на хорошее отношение к ним со стороны коллектива. В культурах с преобладанием индивидуализма каждый человек идентифицирует себя только со своей личностью; это человек, для которого важна самореализация. Каждый человек считает, что его собственные ценности разделяет (или должен разделять) весь мир. В коллективистских культурах каждый человек ассоциирует себя с коллективом, к которому он принадлежит; он полностью разделяет ценности данного коллектива. Для человека очень важно не потерять уважение внутри коллектива.

Поведение потребителя при покупке товара или услуги отличается в культурах индивидуализма и коллективизма. В индивидуалистических культурах обе стороны, участвующие в процессе покупки-продажи хотят как можно быстрее совершить сделку. В коллективистских культурах необходимо построить отношения, и даже доверие между заинтересованными сторонами. Это различие должно быть учтено в процессе создания рекламы товаров: убеждение покупателей сделать покупку – в странах с преобладанием индивидуализма и построение отношений доверия между компанией и покупателями – в странах с преобладанием коллективизма.

Доминирующими ценностями в «мужественном» обществе являются достижения и успех личности, которые определяют имидж и, соответственно, статус человека. Достижения человека должны быть наглядно продемонстрированы, поэтому бренды, которые означают дорогие качественные товары, будут очень востребованы в обществах данного типа.

Забота о других и качество жизни – ценности, которые определяют «женственное» общество. Важным аспектом параметра мужественности/женственности, по мнению многих ученых, является роль дифференциации. В «мужественных» культурах работа по дому чаще является прерогативой жены, чем в «женственных» культурах, где мужчины также чаще посещают магазины. Данную особенность также следует учитывать при создании рекламы и брендов.

Поведение в ситуациях неопределённости – это степень готовности человека к ситуациям неопределенности и двусмысленности, а также желания избежать подобных ситуаций. В культурах с высокой степенью стремления избежать неопределенности в ведении дел существует много различных правил, постановлений и формальностей. Люди не готовы к изменениям любого рода и закрыты к восприятию новой информации и инноваций. В данных культурах люди обычно пассивно относятся к своему здоровью, тратя много денежных средств на полезную еду и лекарства. В культурах с низкой степенью стремления предотвращать неопределенность прослеживается тенденция активно заниматься фитнессом и разными видами спорта. Все эти особенности должны учитываться при создании рекламы товаров для рынка той или иной страны.

Долгосрочная и краткосрочная ориентация определяет отношение той или иной культуры к перспективам работы организации и сотрудничества с партнерами в будущем. Ценностями в странах с долгосрочной ориентацией являются настойчивость, бережливость или экономия, наличие чувства стыда, позитивное отношение к долгосрочным инвестициям. Целью деятельности человека является быстрое достижение счастья, а не состояния душевного равновесия. Очевидно, что рекламная компания компании и политика создания бренда должна быть абсолютно разной в странах разного типа [6].

Таким образом, оценивая бизнес культуры стран по всем пяти параметрам, можно разработать правильную стратегию влияния на предпочтения покупателей через рекламу и брендовую политику.

Итак, различия в коммуникативном поведении представителей той или иной культуры влияют на стиль ведения бизнеса, в том числе и на стиль рекламирования. Одним из наиболее чётких является различие между культурами с высоким уровнем контекста в общении (страны с преобладанием коллективизма) и культуры с низким уровнем контекста в общении (страны с преобладанием индивидуализма). Если в странах с преобладанием индивидуализма общение более или менее является синонимом сообщения информации, то в коллективистских странах общение зависит от ролей, взаимоотношений, от занимаемого положения в обществе, социального статуса участников общения [5].

В индивидуалистских культурах реклама по своей природе должна убеждать покупателя, тогда как в коллективистских культурах она является средством создания доверия между продавцом и покупателем. В Японии, например, реклама направлена на то, чтобы вызвать положительные эмоции, а не

предоставить информацию о продукте или услуге. Значительная разница между европейской и японской телевизионной рекламой в том, что название компании или продукта в ролике в Японии появляются значительно позже.

Западная модель рекламирования состоит в том, что потребитель должен быть хорошо информирован, чтобы сделать правильный выбор покупки. Реклама будет считаться эффективной, если она помогает покупателю сделать рациональный выбор из нескольких возможных вариантов. В индивидуалистских культурах, подобных культуре Соединенных Штатов, реклама направлена на подчеркивание важности личного успеха и независимости.

В коллективистских культурах, таких как Китай и Корея, реклама сосредотачивает внимание на гармонии душевного состояния и на семейных ценностях. [5].

Итак, при создании эффективной рекламы важно учитывать особенности культуры покупателей, ведь важная информация для одного общества будет совсем не нужной для другого. То есть, информация – это важный инструмент убеждения и ее надо правильно использовать.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Одной из важных задач специалистов сферы бизнеса является продвижение товара на рынке до конечного потребителя; самым распространенным способом реализации этой задачи является рекламирование. Для того чтобы создать эффективную рекламу, способную дать максимальный результат при реализации продукции, нужно определить тип бизнес культуры, ее основные характеристики, а также выделить стиль межличностного общения, характерный для данной страны. Для этого лучше всего использовать модель Г. Хофстеде.

Методика преподавания иностранного языка в вузе должна включать задания на ознакомление студентов с базовой информацией о типах бизнес культур стран мира, о методах анализа коммуникативного поведения и предпочтений потребителей рынка разных стран мира.

Интерактивные творческие задания такой методики должны быть направлены на анализ коммуникативного поведения того или иного народа, а также на создание особой стратегии общения с его представителями.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются понятия «национальное коммуникативное поведение», «межкультурная компетентность». Успешное ведение бизнеса на международном уровне невозможно без знаний о национальных особенностях коммуникативного поведения представителей той или иной страны, то есть без межкультурной компетентности специалистов данной сферы. Методика преподавания иностранного языка в вузе должна включать задания на ознакомление студентов с информацией о типах бизнес культур стран мира, о методах анализа национального коммуникативного поведения.

Ключевые слова: национальное коммуникативное поведение, межкультурная компетентность, бизнес культура, модель Г. Хофстеде, методика преподавания.

SUMMARY

The article discusses the concepts of «national communicative behavior» and «cross-cultural competence». Successful business at the international level is impossible without taking into account the national communicative behavior of the representatives of a country, that is, without the cross-cultural competence of experts in this field. Methods of a foreign language teaching in higher schools should include different tasks aimed at familiarizing students with types of the world business cultures, with analysis methods of national communicative behavior.

Key words: national communicative behavior, cross-cultural competence, business culture, G. Hofstede's model, methods of teaching.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларина Т. В. Обучение национальному стилю коммуникации как способ формирования межкультурной коммуникатив-

ной компетенции // Инновационные проекты в языковом образовании: Сб. науч. ст. / Под. ред. Ю. Б. Кузьменковой. М.: Центр по изуч. взаимод. культур ФИЯР МГУ, 2007. С. 60–69.

2. Плужник И. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 326 с.

3. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: уч.пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 271 с.

4. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. Москва-Воронеж, 2002. С. 44–51.

5. Mooij M., Hofstede G. Cross-cultural consumer behavior: a review of research findings // Journal of international consumer marketing. Vol. 23. 2011. p. 181–192.

6. Mooij M., Hofstede G. The Hofstede model: applications to global branding and advertising strategy and research // International journal of advertising: the quarterly review of marketing communications. Vol. 29. 2010. p. 85–110.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ



М. Н. Попов

УДК 371.13(470–13)(091)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КРЫМУ (СЕРЕДИНА XIX ст. – НАЧАЛО XXI ст.)

Образовательные реформы в Российской Империи в начале XIX века активизировали процесс развития системы средних учебных заведений. В частности в Таврической губернии возникла необходимость создания гимназии. Так была основана 1 сентября 1812 года Симферопольская мужская гимназия. Первоначально она располагалась на Султанском лугу на правом берегу реки Салгир, затем гимназисты учились в приспособленном помещении в переулке Фабра на левом берегу реки. От самого здания к берегам реки спускался гимназический ботанический сад, саженцы для которого были подарены основателем Никитского ботанического сада Христианом Христиановичем Стевеном, сыновья которого учились в гимназии.

Основание первой гимназии на полуострове происходило в тревожное для России время. Шла Отечественная война с Наполеоном, только-только закончилось великое Бородинское сражение, фельдмаршал Кутузов принял решение об оставлении Москвы, но одновременно страна думала о будущем Возрождении: в Крыму учреждаются Никитский батанический сад под Ялтой и гимназия в Симферополе.

В истории развития Симферопольской мужской казённой гимназии (СМКГ) в период с момента основания до начала XX века можно выделить несколько этапов:

– становление учебного заведения (1812–1836 гг.);

– классический период в СМКГ (1836–1864 гг.);

– реформаторский период (1865–1871 гг.);

– постреформаторский период (1871–1900 гг.).

Периоды становления и развития СМКГ отражены в табл. 1.

Таблица 1

Периоды становления и развития Симферопольской мужской казённой гимназии с момента создания до начала XX века

№ п/п	Название (хронологические рамки)	Основание для выделения периода
1	Становление учебного заведения 1812–1836 гг.	Создание 01.09.1812 г. Симферопольской мужской гимназии в подчинении Харьковского университета. Переход СМКГ из подчинения Харьковского университета в подчинение Одесскому учебному округу и изменения в уставе гимназии.
2	Классический период в СМКГ 1836–1864 гг.	Принятие нового устава, по которому СМКГ относилась к классическим гимназиям. Реформа 1864 г. согласно которой, СМКГ преобразована в реальную гимназию.
3	Реформаторский период 1865–1871 гг.	01.08.1865 г. – принятие нового устава гимназии. Реформа гимназий министром просвещения Д. А. Толстым.
4	Постреформаторский период 1871–1900 гг.	Посещение СМКГ комиссии во главе с министром просвещения графом Д. А. Толстым. Конец XIX века.

Из таблицы 1 видно, что в своём развитии Симферопольская мужская казённая гимназия претерпевала несколько кардинальных изменений устава, из классической гимназии была преобразована в реальную, постоянно реформировался учебный процесс согласно с требованиями современного общества.

Особый интерес представляют два периода становления и развития Симферопольской мужской казённой гимназии:

– классический период в Симферопольской мужской казённой гимназии (1836–1864 гг.), потому как этот период связан с существованием Симферопольской мужской казённой гимназии как классической гимназии, и его анализ позволяет создать картину исходного состояния гимназии к моменту начала работы Е. Маркова на посту директора.

– реформаторский период (1865–1871 гг.) напрямую связан с Е. Марковым, который в декабре 1865 года приступил к выполнению своих служебных обязанностей. Его назначение совпало с реформой 1864 года, что даёт право назвать этот период реформаторским.

Остановимся более подробно на характеристике этих двух периодов в развитии Симферопольской мужской казённой гимназии. Как уже говорилось выше, с 1812 года по 1832 год Симферопольская мужская казённая гимназия входила в подчинение Харьковского университета, и в 1832 г. по Указу Императора перешла в подчинение Одесского учебного округа. В 1836 г. был принят новый устав гимназии, согласно которому было изменено количество классов с 4 до 7, следовательно, были изменены курсы обучения и их объём.

Круг дисциплин по новому уставу 1832 года выглядел следующим образом: Закон Божий, русская словесность, логика, латинский, немецкий, французский языки, математика, география и статистика, история, физика, чистописание, черчение и рисование. Дополнительно изучались греческий и славянский языки.

20 марта 1849 г. на заседании педагогического совета Симферопольской мужской казенной гимназии было решено:

– для юношей, избравших государственную службу, ввести русское законоведение, для тех, кто избирал для дальнейшего обучения университет, сохранять изучение латинского в старших классах;

– присваивать дворянам, окончившим с отличием гимназию, при поступлении на государственную службу чин XIV класса и присваивать звание почётного гражданина; купцам и мещанам, окончившим гимназию с золотой и серебряной медалью, присваивать звание личного почётного гражданина;

– разделить преподавание предметов на общие и специальные.

Верхняя хронологическая рамка классического периода совпадает с образовательными реформами Александра II (1863 г.) (при министре А. Головине), согласно с которой доступ в гимназии был открыт для детей всех состояний без различия звания и вероисповедания. Сами гимназии были двоякого типа: классические (с древними языками) и реальные (без древних языков, с преобладанием естествознания) [1].

Реформаторский период в Симферопольской мужской казённой гимназии начался с принятия 1-го августа 1865 года нового устава. Гимназия, получив новое устройство, подверглась следующим переменам. Было введён новый круг предметов обучения, причём усилено преподавание латинского языка. С назначением Е. Маркова на пост директора Симферопольской мужской казённой гимназии был проведён ряд кардинальных изменений учебно-воспитательного процесса.

Во-первых, был изменён порядок предметов, а также число уроков по каждому из них был таков:

1. Закон Божий – 14 уроков;
2. Русский с церковно-славянским и словесность – 24 урока;
3. Латинский язык – 39 уроков;
4. Французский язык – 19 уроков;
5. Немецкий язык – 19 уроков;
6. Математика – 22 урока;
7. История – 12 уроков;
8. География – 10 уроков;
9. Естественная история – 6 уроков;
10. Физика и космография – 6 уроков;
11. Чистописание и черчение – 13 уроков [2].

Преобразованная в классическую, с одним латинским языком, гимназия удержала прежнее право считать французский и немецкий языки обязательными.

Во-вторых, точнее определён объём преподавания и с этой целью, для руководства

были предложены план и программа преподавания каждого предмета.

В-третьих, в гимназии усиливается воспитательная часть и от учеников требуется не одни только сведения, нужные для позднейших занятий науками, или в жизни, но и нравственное поведение. С этой целью Совет при попечителе округа предложил каждому преподавателю осуществлять надзор за поведением ученика не только в классе, но и вне стен заведения и помогать учащимся в развитии чувств нравственных и религиозных советом, указанием, разъяснением.

В-четвёртых, для привлечения преподавателей обратить все свои силы на пользу заведения. Были увеличены оклады жалованья и классы должностей и вместе с тем отменено прежнее разделение учителей на старших и младших [2].

Из заслуживающих внимания событий, имеющих место в период деятельности Е. Маркова с 1865 г. по 1871 г., отметим следующие.

Открытие 4-го параллельного класса и закрытие его. Когда вакантные места преподавателей в параллельных классах были замещены в начале учебного года, оставалась одна только проблема: неудовлетворительное помещение. Но и это неудобство должно было быть скоро устранено, так как в 1865 году уже была разрешена капитальная перестройка здания гимназии. Тем не менее, недостаток помещения не помешал открыть в 1864/1865 году 4-й параллельный класс, необходимый ввиду большого числа учеников в этом классе. Когда же вследствие усиления требований в учебном и дисциплинарном отношении число учеников в гимназии стало меньше (с 317 на 297), 4-й класс, просуществовавший четыре года, был закрыт (15 августа 1869 года).

Е. Марков не просто критиковал существующие советы, а предлагал своё видение решения проблемы, которое он видел в следующем:

1. Полное устранение училищных советов, предоставление права финансирования и распределения средств хозяевам училищ (ведомствам, частным лицам и пр.);

2. Наблюдение за качеством учебно-воспитательного процесса должно осуществляться человеком (инспектором начальных училищ), знающим как методику преподавания, так и правительственные нормы и требования, которые должны быть едиными. Таким образом, необходимо введение должности особого инспектора начальных училищ, одного на каждый уезд, в обязанности которого входили разработка бы рекомендаций по закрытию училищ, которые не соответствуют требованиям и нормам; составление годового отчёта для Министерства народного просвещения; присутствие на выпускных экзаменах по окончанию курса учениками училища;

3. Отмена разрешительных документов на открытие училища. Необходимо лишь уведомлять об открытии с предоставлением свидетельства на право обучения и удостоверения о добропорядочности поведения директора народных училищ губернии и инспектора начальных училищ;

4. Назначение высшей инстанцией для инспекторов начальных училищ дирекции училищ губернии [3].

В ответ на предложение Е. Маркова Губернский училищный совет отправил письмо министру народного просвещения графу Д. Толстому, в котором высказал своё несогласие с мнением директора народных училищ Таврической губернии, отправив вместе с письмом заключение относительно выступления и записку Е. Маркова «О вреде училищных советов» [3].

Деятельность Е. Маркова также была направлена на повышение качества преподавания в училищах Таврической губернии, о чём свидетельствуют архивные документы. Так в 21 марта 1868 года на заседании Уездного училищного совета рассматривались методические рекомендации для народных учителей, предложенные Е. Марковым [3].

Е. Марков указывает на то, что согласно ст. 3 «Положения о народных училищах» от 1864 г., в начальных народных училищах должны преподаваться следующие дисциплины:

– закон Божий (краткий катехизис и священная история);

– чтение по книгам гражданской и церковной печати;

– письмо;

– первые четыре действия арифметики;

– церковное пение [3].

Преподавание Закона Божьего должно начинаться, по мнению Маркова, с изучения Святой истории, в ходе изучения необходимо добиваться полноты рассказа от ученика, а второстепенные события желательно упускать. Законоучитель должен предварительно сам рассказать об изучаемом событии, а ни в коем случае не давать задание по самостоятельному изучению при чтении книг. Учитель должен требовать от ученика полноту и понимание рассказа, учить детей видеть не только прямой, но и косвенный, скрытый смысл. При изучении рассказов по священной истории, желательно использовать наглядность в виде картин с изображением описываемых событий, для лучшего восприятия смысла и содержания рассказа. Е. Марков рекомендует стремиться не к заучиванию на память, а к пониманию.

Эффективность воспитательного влияния изучения Закона Божьего Е. Марков видел в приближении классных занятий к свободной беседе духового лица со своей паствой, как можно дальшем удалении от простого задавания и спрашивания уроков к более глубокому и прочному проникновению религиозной истины в души детей [3].

Относительно организации уроков чтения Е. Марков давал следующие рекомендации учителям:

1. Под чтением не следует понимать умение произносить буквы и слова без ясного представления того, что читаешь: чтение не должно отделяться от понимания слов. Чем лучше понимает ученик прочитанное, тем быстрее научится читать. В обучении чтению необходимо добиваться не только понимания, но и собственного суждения со стороны ученика о прочитанном.

2. На живую речь и на чтение должно уделяться равное внимание. Для развития речи можно использовать описание предметов, находящихся рядом, картин предназначенных для составления описательных рассказов.

3. Обучать чтению необходимо не по первой попавшейся книге, а по специально разработанной для этой цели, так как в них установлен правильный порядок изучения, например, «Родное Слово» К. Ушинского в 2-х частях и особой части для учителя.

4. Чтение книг церковной печати должно следовать за объяснением священнослужителя.

5. Дети, умеющие читать самостоятельно, должны читать произведения, содержание которых почёрпнуто из русской истории и жизни: былины, летописи, исторические рассказы, произведения в которых присутствует описание местностей и народностей, для того чтобы ученики приобретали всесторонность образования. Для этой цели Е. Марков рекомендует: «Русскую летопись» (Соловьева), «Рассказы из русской истории» (Водовозова), «От начала Русской земли до Петра Великого» (Петрушевского), сборник рассказов «Пчела» (Щербины) [4].

Обучение письму, по мнению Е. Маркова, должно быть неразрывным с обучением чтению, т. к. письмо положительно влияет на развитие мышления ребёнка, приучает ученика к правильности, отчётливости, чистоте работы. Особое внимание Марков рекомендует обращать на правильность осанки во время письма, т. к. это позволяет сохранять здоровье и снижает утомляемость. По словам Маркова, все страдания учеников от неумения правильно сидеть. Правильное держание пера – «ключ» к правильному письму. «Лучше написать полстроки по нормам, чем три страницы с нарушением», считал Е. Марков [4]. Для обучения письму необходимо использовать прописи, специально разработанные для этого. Также Марков отмечал, что дети обязательно должны упражняться в написании документов из реальной жизни: различных хозяйственных счетов, прошений, простых писем и просьб [4].

В обучении арифметике Е. Марков рекомендовал следующее:

– начинать обучение необходимо не с заучивания понятия числа, а с практического

понимания значения арифметического действия;

– любые арифметические действия необходимо начинать изучать на основе конкретных предметов, а не с отвлечённых чисел;

– в изучении нумерации и счёта необходимо постепенно переходить от изучения нумерации и арифметических действий в пределах десятков, а затем переходить к изучению нумерации и арифметических действий в пределах сотни;

– ученикам необходимо дать знания о дробях, понятие части и нахождение части от целого;

– значимым для развития математических представлений является черчение геометрических фигур [4].

Период административно-организационной и педагогической деятельности Е. Маркова на посту директора Симферопольской мужской казённой гимназии и народных училищ Таврической губернии можно подразделить на несколько направлений:

– реформирование Симферопольской мужской казённой гимназии;

– развитие женского образования в Таврической губернии;

– реорганизация ремесленнических и реальных училищ.

Деятельность Е. Маркова в Симферопольской мужской казённой гимназии можно разделить на несколько блоков:

1. Организационный и материально-технический:

– открытие параллельных классов;

– открытие подготовительного класса;

– открытие землемеро-таксаторских классов;

– восстановление пансиона при гимназии;

– возобновление татарского отделения;

– улучшение библиотечного фонда и оборудования кабинетов;

– строительство церкви на территории гимназии.

2. Учебно-методический:

– разработка и принятие нового устава гимназии, а также программ преподавания предметов в гимназии;

– издание методических рекомендаций по русскому языку, арифметике, геометрии, географии, истории, Закону Божьему для преподавателей гимназии;

– подготовка экзаменационной документации для итоговой аттестации выпускников;

– проведение ежемесячных педагогических собраний-практикумов.

3. Воспитательная работа:

– разработка положения и методических рекомендаций по системе тьюторства;

– подготовка и внедрение «Кодекса гимназиста»;

– разработка чёткой системы взысканий и наказаний за нарушения учебной дисциплины, правил поведения и проживания в пансионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о начальных училищах // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 350–354.

2. Устав гимназий и прогимназий (1864) // Хрестоматия по истории педагогики / сост. С. А. Каменева. – М.: Просвещение, 1936. – Т. 4. – С. 343–345.

3. Протоколы Тавр. Губр. Училищного совета // ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 29.

4. Протоколы Тавр. Губр. Училищного совета 24.02.1868–17.01.1869. // ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Ед. хр. 2.

Т. М. Головань

УДК 372:2(477.75)

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КРЫМУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Важным направлением в обновлении содержания работы дошкольных образовательных учреждений в Российской Федерации является максимальный учёт этнических и региональных особенностей. Оно определено в соответствии с современными тенденциями экономического и духовного развития государства и отражено в Законе Российской Федерации «О дошкольном образовании».

Однако научное решение современных задач реформирования системы дошкольного воспитания невозможно без учёта опыта прошлых поколений, в частности, тех периодов отечественной истории, которые богаты на общественно-политические, экономические, культурологические события. Таким периодом отечественной истории можно считать вторую половину XIX – начало XX века.

Изучение процесса становления дошкольных учреждений в Крыму представляет особый научный интерес, поскольку именно здесь достаточно давно стала реальностью идея институтов социальной опеки, начального воспитания и элементарного обучения детей, были внедрены своеобразные формы общественного воспитания детей.

Особенности общественного дошкольного воспитания в разных регионах Российской Империи в это время раскрыты в научных публикациях С. Амбрамсон, Л. Батлиной, З. Ногачевской, С. Попыченко, И. Улюкаевой.

Отдельные аспекты истории развития дошкольного образования и благотворительной деятельности в Крыму в этот исторический период представлены в публикациях А. Аблятипова, Л. Вьюницкой, Н. Гурьяновой, Л. Мокеевой, П. Конькова, А. Савочки, В. Широкова, А. Шустова.

Вторая половина XIX – начало XX века – особый период в развитии России, это время экономического, интеллектуального, культурного подъёма, интенсивного развития науки, искусства, философии. Именно в это время проблема создания дошкольных учреждений обозначилась не только как общественно-экономическая, но и как общепедагогическая, шёл процесс формирования новых педагогических теорий в области дошкольного детства. Проблема соотношения традиционного семейного воспитания и общественного воспитания детей дошкольного возраста привлекла к себе внимание педагогической общественности, поскольку значительное количество женщин, задействованных в общественном производстве, ощущало острую необходимость в помощи специальных учреждений для воспитания и обучения дошкольников.

Демократические идеи 60-х годов XIX века стали толчком для развития прогрессивного педагогического движения, основными требованиями которого были массовость и доступность образования всем гражданам государства. Это касалось и создания сети доступных дошкольных учреждений. Крым, как и каждый регион Российской Империи, имел свои особенности в становлении и развитии таких учреждений.

Целью статьи является характеристика организационных и содержательных основ становления учреждений общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX ст., определение основных периодов их развития.

На развитие общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века повлиял целый ряд факторов и важнейших событий: Крымская война, отмена крепостного права в России, приток рабочей силы в Крым, широкое применение женского труда на предприятиях, развитие Крыма как курорта, распространение передовых педагогических идей и методик образования дошкольников.

Поскольку государство не имело в своей структуре дошкольных учреждений, занимались их созданием общественно-педагогические и благотворительные организации, а также частные лица. Во всех крупных городах Крыма во второй половине XIX – начале XX века действовали педагогические и благотворительные общества: Симферопольские общества «Детский сад» и «Детская помощь», Благотворительное общество, Общество попечения о детях; в Севастополе способствовали созданию первых учреждений общественного воспитания дошкольников Ксенинское общество Севастопольских яслей, Благотворительное общество и Общество содействия воспитанию и защите детей; в Керчи – Общество попечения о детях, Общество «Ясли», Женское благотворительное общество, Керченское общество Мариинского приюта и др. Осуществляли влияние на развёртывание учреждений дошкольного воспитания также ялтинское Общество «Ясли», Общество врачей в Евпатории, Общество врачей по созданию санатории для ослабленных детей в Ялте и Алупке, Симферопольское и Ялтинское отделения Лиги борьбы с туберкулёзом и др. Благодаря деятельности этих обществ, а также инициативе частных лиц начали свою деятельность различные типы общественных дошкольных учреждений.

Первыми в 50–60 гг. XIX ст. были открыты учреждения опеки: различные типы детских приютов и сиротский воспитательный дом. Их целью была опека детей-сирот, первоначальное воспитание и обучение, подготовка к самостоятельной жизни, забота о дальнейшем устройстве судеб воспитанников.

В отличие от сиротского дома, где дети находились в течение целого года, детские приюты были разных типов. Выделились как самостоятельные родильные, исправительные, земледельческие приюты, убежища-приюты, приюты-здравницы, убежища для детей мобилизованных родителей, колыбели для брошенных детей. Их открытие и деятельность прежде всего заслуга благотворительных организаций и частных лиц, в определённой степени Таврического губернского попечительства детских приютов.

В Симферополе во второй половине XIX века действовали приют графини А. Адлерберг на 40–50 девочек, основанный в разгар Крымской войны (1854), сиротский воспитательный дом тайного советника А. Фабра на 40–50 мальчиков (1864), земский, городской приют для подкидышей (1870). В Ялте (1871) был организован городской приют, а в Керчи (1874) начали деятельность Мариинский приют и колыбель для брошенных детей (1893) [7, с. 176].

Детский приют имени Амалии Максимилиановны Адлерберг просуществовал в Крыму более шестидесяти лет, до начала гражданской войны. Сначала приют предназначался и для девочек и для мальчиков, а с 1887 года в нём находились только девочки в возрасте от 3 до 16 лет [8, с. 2].

Сиротский приют тайного советника А. Фабра, основан в 1864 г., успешно просуществовал пятьдесят лет. Руководитель канцелярии князя М. Воронцова, впоследствии Екатеринославский губернатор, Андрей Яковлевич Фабр, в 1863 году в духовном завещании оставил весь свой капитал и все свои имения на устройство сиротского дома в Симферополе. Приют был под покровительством императрицы Марии. Назначение сиротского дома заключалось в заботе о полных сиротах мужского пола, уроженцах Таврической губернии, и их религиозно-нравственном воспитании. По воспоминаниям бывшего воспитанника приюта Г. Доценко можно судить о не только о достойном физическом, но и умственном и нравственном воспитании детей. За все годы в приюте не было ни одного случая смерти ребёнка [2, с. 4].

Симферопольский земский приют подкидышей был открыт в 1870 г. С 1892 по 1899 гг. при нём действовала и колыбель для брошенных детей [5, с. 1]. Сначала в приюте была высокой смертность детей, но с приходом Софии Андриановны Арендт, в девичестве Сонцовой, дочери вице-губернатора, приют по работе с детьми занял одно из первых

мест в России. С. Арендт в течение двух лет прошла курс обучения в Брюсселе по фребелевской системе воспитания детей.

В 1866 году при Ливадской школе в Ялте был открыт фребелевский детский сад. В Симферополе созданное по инициативе И. Иванова Общество «Детский сад» в 1872 году инициировало открытие детского сада, который подчинялся губернскому инспектору народных училищ. В 1874 году в Симферополе начал действовать частный детский сад – начальная школа Софии Андриановны Арендт [13, с. 5].

В отличие от учреждений опеки, эти учреждения ставили целью разностороннее развитие детей, помощь родителям, которые работали. Платные частные детские сады основное внимание уделяли интеллектуальному развитию детей, подготовке к обучению в начальной школе. Отдельные из них работали в единстве с начальной школой: фребелевский детский сад – элементарная школа в Керчи (1897, 1905), детский сад – элементарная школа Е. Нергер в Симферополе (1914).

Так, во фребелевском детском саду в Керчи дети занимались плетением из полосок бумаги, вышивкой на картоне различных фигур, цветов и животных, вырезанием и наклеиванием фигур в тетради, лепкой из глины, раскрашиванием, вязанием, вышивкой. Детям читались маленькие рассказы, велись беседы по ознакомлению их с окружающей природой. Занятия проводились в детском саду – школе с 10 до 14 часов и чередовались с пением, подвижными играми и прогулками.

Время от времени устраивались прогулки за город. Значительное внимание уделялось проведению детских утренников с туманными картинками и литературно-вокальным отделением, в котором принимали участие дети фребелевского детского сада – школы. Летом велись практические занятия на французском языке, а с осени – и теоретические. Занятия в детском саду и школе продолжались в течение девяти месяцев. В среднем посещало сад и школу 22 ребёнка в возрасте до 9 лет. В 1906 году детский сад посещало 18 мальчиков и 13 девочек. С 1906 года детский сад перешёл в ведомство Родительского кружка. В программу входило пение русских и французских песен. Но с 1907 г. занятия по французскому языку были прекращены из-за недостатка средств [7, с. 128].

В конце XIX века, с 1893 по 1900 гг., в Крыму получили распространение многочисленные дневные ясли – приюты для детей, которые действовали по принципам народных детских садов и предоставляли возможность работающим женщинам отдавать детей на попечение приюта на время поденных работ. Своему основанию они были обязаны обществам «Ясли», которые в то время действовали практически во всех городах Крыма. Ясли-приюты имели целью обеспечение условий для получения детьми начального воспитания, трудовых умений и навыков, религиозно-нравственного воспитания.

Первое подобное учреждение начало свою деятельность в Керчи в 1893 г. благодаря усилиям Ю. Антоновой. А в 1896 г. в Керчи было уже создано общество «Ясли», оно открыло ещё и убежище для малолетних детей. С этого же года начал свою работу дневной детский приют им. А. Люстига в Симферополе, который с 1909 г. имел характер детского сада, где дети занимались рисованием, ручным трудом, фребелевскими играми и пением. Со старшей группой заведующая вела занятия по закону Божию и арифметике – «наглядно и в элементарных пределах».

В Ялте (1895) открыт дневной приют «Ясли Заречья» для помощи бедным семьям Ялты и Аутки. Инициатива открытия принадлежала баронессе М. Фридерикс и С. Дараган. В течение 11 лет приют посетил 131 ребёнок. Долгое время педагогическая работа проводилась В. Дилеу [11, с. 6].

Севастопольский дневной приют «Ясли» был создан в 1900 году по инициативе А. Даниловой и при поддержке Ксенинского общества Севастопольских яслей. Вскоре подобные учреждения начали функционировать в Керчи, Феодосии, Старом Крыму и Евпатории.

В Евпатории дневной приют (1912) создан был по инициативе С. Сумцовой, а учредило его Общество Евпаторийских врачей [1, с. 2].

С 1915 г. в Ялте действовал также детский приют благотворительного общества, где попечительницей была П. Попова.

Деятельность дневных приютов – яслей заключалась в обеспечении ухода за детьми, питании, проведении религиозных собеседований, чтений, развлечений и занятий, которые развивали бы у детей нравственные и физические силы. Во многих яслях дети весной занимались подкормкой шелковичных червей, посадкой цветочных семян на грядках и в комнатах, посевом и поливом лекарственных растений. Находились дети в приютах – яслях с 7 часов утра до 5 вечера. В приморских городах в тёплое время детей водили на море купаться. Проводились ежедневные врачебные осмотры. Так, в ялтинском приюте «Ясли Заречья» осмотры проводили известные в городе врачи А. Ромейко, В. Дмитриев, М.Богданович.

Доходы обществ «Ясли» составляли прибыль от спектаклей и развлечений, пожертвований частных лиц, членских взносов и родительской платы. Плата за пребывание детей была небольшой, например, в севастопольских яслях брали 3 копейки на день. Общества поддерживали и земства, но их помощь была незначительной.

Инициатива открытия подобных учреждений принадлежала чаще всего частным лицам. Так, в Керчи (1909) произошло слияние Общества «Ясли» и Общества попечения о детях, а 31 мая 1909 г. открылся Приют-убежище для бедных сирот имени купца первой гильдии К. Месаксуди на средства В. Калининой и Н. Месаксуди, которые пожертвовали 50 000 рублей. Приют размещался во вновь построенном доме, при котором был сквер-сад, сад и все службы. В приюте был организован уход за 53 детьми обоих полов от 2 до 12 лет. Содержался приют на личные средства учредителей.

В начале XX века в Крыму созданы и первые детские общественные учреждения, предназначенные для оздоровления, лечения ослабленных детей: детские санатории, климатические колонии, курорты, здравницы, оздоровительные пляжи, площадки для подвижных игр, физических упражнений и занятий. К 1910 году практически сложилась сеть подобных заведений. Почин здесь принадлежал профессору медицины московского университета В. Боброву и М. Филатову. А. Бобров на собственные средства основал в 1902 г. в Алупке «санаторию» для детей, больных костным туберкулёзом (на 90 детей). 16 апреля 1902 г. санаторий принял первую группу детей. В это заведение могли быть приняты ослабленные дети всех вероисповеданий и национальностей в возрасте от 4 до 14 лет, требующие длительного пребывания на Южном берегу Крыма с целью поправки здоровья.

В 1902 году Обществом попечения о детях была основана детская климатическая колония в Керчи. В 1905–1912 гг. подобные учреждения были открыты в Ялте супругами Готлиб и доктором П. Нания. Они предназначались для оздоровления детей только силами природы. Колонии работали на протяжении целого года. По мнению врача П. Нания, колония должна была не только оздоравливать, но и наполнять день ребёнка полезной и разумной деятельностью. А задачей педагогов было замечать склонности каждого ребёнка. В колонии находились дети как дошкольного, так и школьного возраста; бедные, нищие и бездомные. Детей привлекали к различным полезным видам деятельности: начинали с игры, затем переходили к чтению. Летом читали сказки, басни в лицах, декламировали вместе с детьми. Программа чтения была различной и зависела от возраста детей. Во время организации игры воспитателям рекомендовалось не менять их слишком часто, улаживать возникающие конфликты между мальчиками и девочками во время игр, учитывать интересы детей при их выборе. Кегли рекомендовали использовать не только для физического развития детей, но и для обучения счёту. Крокет больше использовали для детей дошкольного возраста.

Достаточно широко применялась в колонии гимнастика. Особенно нужными для больных детей, по мнению врача П. Нания, были лёгкие гимнастические упражнения с флажками. В вечернее время дети занимались пением. Пели хором, совмещая пение с игрой, даже дети до 5 лет. Проводили в колонии и занятия по математике, письму, рисованию, лепке, вышивке [9. с. 6].

Вблизи Сак с 1905 г. также действовала подобная детская оздоровительная колония Симферопольского общества «Детская помощь». Она просуществовала до 1908 г., а в 1913 г. была возобновлена. Активное участие в её работе принимала С. Шнейдер [12, с. 2].

Детские здравницы и курорты в начале XX века предназначались для лечения и оздоровления ослабленных детей без помощи медикаментозных средств, исключительно с помощью оздоровительных возможностей крымского климата, на протяжении только тёплого времени года. Детская здравница, в отличие от курорта, не предоставляла возможность постоянного проживания детям и родителям. Педагогической работе в этих заведениях придавалось значительно меньше внимания, чем в колониях.

Детская здравница была открыта в д. Отрадное, вблизи Ялты, известными врачами Л. Финкельштейном и А. Якубовским. Состав детей был самым разнообразным: младенцы, дети раннего, дошкольного возраста, школьники. За жаркие месяцы получали лечение более 200 детей, причём детей младенческого и раннего возраста было не меньше 40 %. Под влиянием лечебных природных факторов дети загорали, набирали вес, избавлялись от симптомов многих болезней, становились подвижнее, жизнерадостнее, у них улучшался аппетит и сон. С заразными болезнями в больницу дети не принимались. В учреждении был чёткий распорядок жизни. Л. Финкельштейн в 1908 году в Санкт-Петербурге издал свою книгу «Лечение солнцем, воздухом и водой», где описал требования относительно физического воспитания детей в своей здравнице в Отрадном [10, с. 15] .

Первый в России детский курорт был организован (1906) профессором, врачом В. Ляпидусом в Ялте, где был оборудован большой по территории морской пляж для лечения детей физическими силами природы, солнечными, солнечно-воздушными, песочными ваннами, лечебной гимнастикой и подвижными играми. Здесь дети могли лечиться, закаляться и просто развлекаться. Значительной популярностью пользовались воздушные ванны, имевшие целью закаливание детей. Проводились подвижные игры по системе профессора П. Лесгафта под руководством специально подготовленных специалистов. Пребывание на пляже было платным: 20 рублей за лечение и участие в подвижных играх на месяц. Для бедных детей и морские ванны и игры были бесплатными. Профессором Ляпидусом написаны методические советы по использованию солнечных, воздушных и других ванн, с которыми он выступал на заседании Ялтинского медицинского общества; в его выступлении приводились многочисленные примеры оздоровления детей, начиная с раннего возраста [7, с. 142].

В Евпатории в дачном районе врачи Г. Галицкая и Б. Казас организовали для лечения и организации досуга детей детский пляж «SANITAS» (1910), где проводились солнечные, воздушные, песочные ванны, электропроцедуры, гимнастика, игры и морские прогулки для детей дошкольного возраста.

Детские колонии, санатории, курорты, пляжи, оздоровительно-лечебные заведения в полной мере можно считать учреждениями общественного дошкольного воспитания. Согласно уставам, дети принимались в эти учреждения в возрасте от 1 года. Здесь решались задачи не только непосредственного оздоровления, но и воспитания детей раннего, дошкольного и школьного возраста. Под руководством квалифицированных педагогов проводилась разнообразная воспитательная работа, применялись прогрессивные для того времени методики воспитания детей дошкольного возраста Ф. Фребеля, П. Лесгафта. Врачи и педагоги стремились к реализации принципа природосообразности воспи-

тания – учитывали возраст, пол, индивидуальные особенности, потребности детей. Следует отметить, что эти учреждения пользовались популярностью не только в Крыму, но и в других регионах Российской Империи, поскольку имели статус общероссийских.

Получили распространение в Крыму в начале XX века и детские площадки. Первой (1900) начала деятельность Пушкинская площадка в Керчи. В Симферополе (1906) обществом «Детская помощь» созданы Шестериковская и Кладбищенская площадки для физических игр, упражнений и занятий. Руководство играми и занятиями с детьми осуществляли выпускницы курсов П. Лесгафта: В. Жадовская, М. Рейнфельд, В. Можарова, А. Зинова. С 1913 г. на этих площадках впервые кроме подвижных игр начали проводиться занятия по лепке и гимнастике [12, с. 46]. С 1911 г. в Симферополе действовала детская площадка в детском саду им. Ф. Мюльгаузена. В Ялте площадка для гимнастических упражнений начала свою деятельность в городском саду только в 1916 г. по инициативе Е. Глаголевой, преподавательницы Петербургского гимнастического института. Позже, в 1918–1919 гг., в Ялте начали работу и другие – Массандровская, Церковная, Аутская, Толстовская, Мещерская – детские площадки. В зимний период они работали как детские клубы. Ялтинская Городская Дума выделяла для них специальные помещения [3, с. 3].

В Севастополе (1908) Севастопольское благотворительное общество содержало сиротский приют девочек на Херсонесской улице, заведовала им О. Тиде. Попечительство детских приютов Ведомства Императрицы Марии содержало приют «Сирот-мальчиков» на Карантинной слободе, где попечителем была Г. Спицкая, а также приют для мальчиков «Корабль-школа», где директором был А. Млинарич. В годы первой мировой войны в Крыму действовали Каратобийский земледельческий приют вблизи Евпатории для детей-сирот воинов, павших и искалеченных в бою (1915), «Здравница – убежище» со школой для заботы о детях воинов, павших и искалеченных в бою в деревне Аутка Ялтинского уезда (1915), а также убежище для детей мобилизованных родителей в Симферополе (1914) [7, с. 177].

Стали активно открываться и частные детские сады: в Севастополе с 1911 года стал работать детский сад А. И. Степановой, в Симферополе в 1913 году открылся еврейский сиротский приют А. Б. Ковлер и Ц. М. Ковлер, работал платный детский сад К. М. Коган при училище 2-го разряда Д. М. Коган, с 1914 года открылись платный детский сад В. Г. Телишевской при частном одноклассном мужском училище В. Г. Телишевской и элементарная школа и детский сад Э. А. Нергер. От Симферопольского благотворительного общества в Симферополе действовали «Ясли» на Пушкинской (зав. Е. Н. Швец) и на Госпитальной (зав. А. И. Чепига) [7, с. 177].

Во второй половине XIX – начале XX в. в Крыму действовало более пятидесяти дошкольных учреждений разных типов. Много сделали для организации дошкольных учреждений в это время в Крыму А. М. Адлерберг, С. А. Аренд, В. М. Готлиб, Е. А. Глаголева, С. Дараган, Е. Н. Данилова, К. М. Коган, А. И. Маркевич, Э. А. Нергер, О. Сумцова, В. Г. Телишевская, О. Тиде, А. Я. Фабр, М. П. Фридерикс, С. С. Шнейдер. Большими энтузиастами своего дела были и врачи: А. А. Бобров, Г. А. Галицкая, Б. И. Казас, В. Б. Ляпидус, П. И. Нания, Л. А. Финкельштейн, А. Я. Якубовский. Деятельность этих учреждений отличалась целесообразностью использования многих видов деятельности для детей, научным подходом, умелым использованием местных климатических условий.

При определении периодов в развитии общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века учтено несколько критериев: цели и задачи, которые решали дошкольные учреждения; тип дошкольного учреждения; изменение признаков учредителей учреждений общественного дошкольного воспитания, расширение их круга; содержание образовательной работы с детьми в учреждениях обще-

ственного дошкольного воспитания, её усложнение, применение научных методик, совершенствование программно-методического обеспечения.

Выделены основные периоды процесса становления и развития дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века (с 1854 по 1919 год): I период – с 1854 г. по 1871 г. – становление и развитие первых учреждений опеки для детей раннего, дошкольного и школьного возраста; II период – с 1866 г. по 1896 г. – открытие собственно дошкольных учреждений разных типов в Крыму общественно-педагогическими организациями и частными лицами (выделение собственно дошкольных учреждений – открытие первых детских садов: при Ливадской школе в Ялте (1866) и в Симферополе (1872)); III период – с 1897 г. по 1910 г. – создание сети лечебно-оздоровительных учреждений для детей дошкольного возраста: детского санатория, детских колоний, лечебниц, курортов, пляжей, площадок для физических игр и гимнастических упражнений; IV период – с 1911 г. по 1919 г. – совершенствование форм и содержания деятельности общественных воспитательно-образовательных учреждений для детей дошкольного возраста. К 1919 году в Крыму действовало более 50 общественных учреждений, которые оказывали образовательные услуги детям дошкольного возраста.

Основными типами учреждений общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века определены детский приют, сиротский воспитательный дом, колыбель для подкидышей, убежище, здравница-приют, детский сад, ясли-приют, детский санаторий, детская колония, детский курорт, детская лечебница, детский пляж, детская площадка для физических игр, упражнений и занятий, очаг для детей мобилизованных родителей, детский клуб.

Основными тенденциями развития общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века можно считать: увеличение численности учреждений для воспитания детей дошкольного возраста; дифференциация, разнообразие типов дошкольных учреждений; расширение круга учредителей учреждений для воспитания детей дошкольного возраста; обогащение направлений деятельности и задач оздоровления, воспитания и обучения детей дошкольного возраста; проведение образовательной работы в дошкольных учреждениях подготовленными специалистами с учётом научных методик; совершенствование программно-методического обеспечения дошкольных учреждений.

АННОТАЦИЯ

В статье автором дана характеристика организационных и содержательных основ становления учреждений общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX ст., определены основные периоды их становления и развития.

Ключевые слова: история, дошкольное воспитание, Крым, периоды становления.

SUMMARY

In the article the author characterizes the organizational and conceptual bases of formation of institutions of preschool education in the Crimea in the second half of XIX – early XX century, identifies the main periods in its development.

Key words: history, preschool education, Crimea, the periods of formation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дело об открытии Евпаторийским обществом врачей дневного приюта «Ясли» для призрения детей обоего пола рабочего класса // ГААРК. Ф. 27. Оп. 12. Д. 803.

2. Дело о 50-летии приюта Фабра // ГААРК. Ф. 120. Оп. 1. Д. 24.

3. Дело в содержании учебных заведений Ялты. Сведения о дошкольном образовании (1915) // ГААРК. Ф. 522. Оп. 1. Т. 2. Д. 2172.

4. Дело по устройству площадки для детских игр // ГААРК. Ф. 522. Оп. 1. Т 2. Д. 2085.

5. Дело об устройстве колыбели при здании женского благотворительного общества // ГААРК. Ф. 455. Оп. 1. Д. 454.

6. Дело об отводе свободной городской земли для постройки приюта /Ялтинская городская управа/ // ГААРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 112.

7. Головань Т. М., Пониманская Т. И. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века): монография. – К.: Издательский дом «Слово», 2009. – 224 с.

8. Маркевич А. И. Симферопольский детский приют им. А. М. Адлерберг (К 60-летию его существования): Краткий исторический очерк. – Симферополь, 1915. – 71 с.

9. Нания П. И. Доклад доктора П. И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом. – Ялта, 1913. – 12 с.

10. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте (ЮБК) за 1906 год. – Ялта, 1907. – 21 с.

11. Отчёт о деятельности дневного детского приюта «Ясли Заречья» 1908–1909 г. – Ялта, 1910. – 9 с.

12. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год. – Симферополь: Типография Г. М. Эпеля, 1914. – 50 с.

13. Широков В. Первый детский сад в Симферополе (госпожи Аренд) // Крымские известия. – 2003. – № 88. – С. 5.

Я. В. Гурина

УДК 37.013

РЕТРОСПЕКТИВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В связи с расширением мирового рынка, распространением новых информационных технологий и других глобальных изменений в обществе как в России, так и во всём мире, изменилась роль иностранного языка в системе образования. Иностранный язык, по сравнению с другими предметами в средних и высших учебных заведениях, занял приоритетное место, стал более значимым для обучающихся. В связи с тем, что к уровню подготовки выпускников школ и вузов предъявляются всё более высокие требования, иноязычное образование вновь приобретает большое значение.

Иноязычное образование представляет собой многоаспектный феномен, сущность которого рассматривается в нескольких плоскостях. В историко-культурном плане иноязычное образование принадлежит к базовым архетипам европейской культуры и наиболее тесно связано с религиозным просвещением. Как образовательный феномен иноязычная подготовка выступает одной из подсистем национальной образовательной системы, целью которой является обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие. Воспитательный аспект иноязычного образования направлен на духовное совершенствование учащихся на базе диалога иной культуры и родной. В последние годы в российском иноязычном об-

разовании основными тенденциями являются: соизучение языка и культуры, языковой плюрализм, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, прагматичная, коммуникативная направленность изучения иностранных языков. Однако основной целью иноязычного образования является развитие мышления, духовности, формирование высококультурной личности учащихся [4]. В связи с этим представляется целесообразным обратиться к истории возникновения и развития иноязычного образования в России в XIX – начале XX веках.

Целью нашего исследования является изучение истории развития иноязычного образования в России в XIX – начало XX века.

XIX век представляет большой интерес в области образования и культуры. Социально-экономические реформы в России вели к крупным преобразованиям в просветительской деятельности. В условиях бурного развития капитализма растущая промышленность и торговля требовали наличия специалистов, обладающих соответствующей подготовкой. В этой связи усилилось значение углублённого изучения языков, т. к. появилась насущная потребность в поиске новых путей развития, в сопоставлении и оценке экономического развития России и капиталистических стран (Англии, Германии, Франции). Именно поэтому огромное место в учебно-воспитательном процессе российских учебных заведений занимало иноязычное образование, которое должно было оказать влияние не только на культурное становление личности, но и на культурный подъём государства, без которого экономическое и политическое развитие России было бы невозможно. Именно древние и новые иностранные языки были положены в основу отечественного гимназического образования и являлись обязательными в списке учебных предметов. Цель иноязычного образования заключалась в становлении морально-нравственных приоритетов личности, развитии её духовных начал, обеспечении возможностей для культурного роста. Приоритетным направлением было изучение культуры другого народа, что влияло на культурное становление индивидуальности, а, следовательно, и на образовательный уровень общества. Древние и новые иностранные языки являлись одной из наиболее эффективных форм осуществления данных направлений в сфере гимназического образования [2]. Впервые на государственном уровне вопрос об иноязычном образовании был представлен в уставе учебных заведений, подведомственных университетам и попечителям (1804 г.) [3]. В нём были прописаны необходимость изучения древних языков, использование грамматико-переводного и текстуально-переводного методов. В уставе 1828 г. «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» [3] было указано об усилении внимания к изучению древних языков как средству воспитания благонадёжной личности. Основной целью обучения древним языкам было не столько практическое владение ими, сколько ознакомление учащихся с высокой культурой и духовностью античности и воспитание их на классических примерах истинного патриотизма и нравственности. Обучение древним языкам чётко ориентировалось на развитие речи учащихся. Предполагалось, что культура речи ведёт к культуре мышления. Работа над точностью и ясностью выражения мыслей связывалась с упорядочиванием самих мыслей, более глубоким пониманием сущности явлений. Методика преподавания древних языков направлялась на умственное развитие учащихся: они сопоставляли формы слов, их отношение друг к другу, упражнялись в применении различных грамматических средств. Обязательным было твёрдое усвоение правил, грамматических форм и оборотов языка. Для этого использовались заучивание, выяснение точных значений слов и их происхождения, связный рассказ о прочитанном, дополнение содержания переводимых произведений сведениями из истории, мифологии, географии.

Во второй половине XIX ст. всё чётче прослеживается тенденция к изучению новых иностранных языков: немецкого, французского, позднее – английского. В первой

половине XIX в. методика обучения иностранным языкам ещё не осознавалась как самостоятельная наука. Основной ценностной ориентацией учебного процесса фактически была средневековая дидактическая формула: услышь, запомни, повтори. В рассматриваемый период основными методами преподавания иностранных языков явились текстуально-переводной, грамматико-переводной и натуральный. Необходимо отметить, что особое значение отводилось развитию механических форм памяти: заучиванию наизусть отдельных отрывков прочитанных поэтических и прозаических произведений. Для обучения иностранному языку использовались связные тексты хрестоматийного характера и подлинники европейской художественной литературы.

Во второй половине XIX в., в связи с принятием устава от 1864 г. «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», в котором важная роль отводилась методам обучения, стимулирующим развитие сознательной деятельности учащихся, разрабатывается система приёмов для репродуктивного усвоения иностранного языка, методика обучения фонетике, система упражнений для развития навыков устной речи и усвоения лексики, рационального использования грамматического материала и наглядности. На смену приходит натуральный метод, который главной целью обучения ставил владение устной разговорной речью, преследуя исключительно практические цели. Большое значение придавалось созданию искусственной языковой среды, использованию наглядности. Сторонники натурального метода стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать непосредственно с их значением, минуя родной язык учащихся. Для этого разрабатывалась система упражнений для развития навыков устной речи и усвоения лексики, рационального использования грамматического материала, методика обучения фонетике.

К началу XX в. на смену натуральному методу приходят смешанные методы преподавания иностранных языков. В этот период методы являлись сочетанием грамматико-переводного, текстуально-переводного и натурального. Общим для каждого из этих методов было обязательно чтение художественной литературы, которая выступала в качестве главного источника культурологической информации. Основным занятием на уроках новых иностранных языков были чтение и перевод художественных текстов с постепенным усложнением и расширением объёма лексического и грамматического материала. Текст служил не только основой для перевода и получения культурологической информации, но и базой для закрепления грамматических правил. Большое значение в овладении навыками разговорной речи придавалось пересказу, что развивало мышление, тренировало память. Значительную часть занимали переводы с русского языка на иностранный.

Огромное внимание в гимназиях придавалось нетрадиционным формам усвоения иноязычной культуры: постановка спектаклей на иностранном языке, организация литературно-музыкальных вечеров и дополнительных практических занятий для совершенствования языковых навыков, что способствовало не только овладению разговорной речью, но и развивало эстетический и художественный вкусы, влияло на этику поведения, а также помогало раскрытию и реализации таких способностей, как, актёрское мастерство, вокал, декламация и т. д. Большая роль в овладении иноязычной культурой принадлежала образовательным экскурсиям за границу. Такие поездки открывали непосредственный доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка. Гимназисты могли лично познакомиться с историческими достопримечательностями, прикоснуться к национальному достоянию народа, «погрузиться» в языковую среду. Это расширяло кругозор, давало новые знания и помогало переосмыслить полученные ранее, а также повышало мотивацию к дальнейшему изучению языка. Многообразие форм занятий по иностранному языку способствовало не только овладению учащимися культурой в познава-

тельном аспекте, но и развитию их речевых умений. Культурологическое содержание используемых на уроках материалов несло огромный воспитательный потенциал.

После 1917 г. статус иностранных языков в системе образования был весьма невысоким. Более того, обществу навязывалась мысль о бесполезности изучения иностранных языков. Согласно Декрету СНК от 4 марта 1921 г. во всех университетах были ликвидированы философские и исторические факультеты, прекратилось преподавание классических языков и классической филологии. Иностранные языки не только не стали полноправной учебной дисциплиной, но их изучение было во многих случаях приостановлено [4].

Изменения в статусе иностранных языков происходит в 1927 г., так как к этому времени налаживаются торговые и экономические связи СССР с другими странами. Курс, взятый на индустриализацию страны, требует изучения и учёта современных зарубежных достижений в науке и технике. В этой связи в 1929 г. принимаются Постановления об усилении изучения иностранных языков в техникумах и вузах [10, с. 55]. Именно в этот период закладывается существующая по сей день инфраструктура языкового образования в России. В частности, иностранный язык становится обязательным элементом учебного плана общеобразовательной школы, кроме того, занятия по иностранному языку оказываются обязательными для высшего и среднего профессионального образования, что в идеале должно было обеспечить знание иностранных языков новой интеллигенцией.

Безусловно, следует отметить и период очередного ожесточения в системе языкового образования. В ситуации начала холодной войны и обострения противостояния с Западом, популярность и значение иностранных языков в обучении неуклонно снижались. Но уже к 50-м годам XX в. ситуация в области изучения иностранных языков начала изменяться в связи с так называемой «оттепелью».

Рамки данного исследования включают в себя период XIX – начало XX столетия, но изучение истории иноязычного образования в России было бы не полным, если не представить характеристику иноязычного образования в 90-е годы XX в. В этот период иноязычное образование вступило на новый этап своего развития. Следует отметить появление новых тенденций:

1. Поликультурная направленность – в число приоритетных задач современного иноязычного образования входит развитие у молодых людей способности ценить человеческую общность, а также понимать и принимать существующие между народами, этническими группами различия, в том числе, возможно, полярные представления о мире. Особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования. В его рамках реализуется такой подход к обучению и воспитанию, который позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвоэтнокультуры.

2. Расширение языкового плюрализма, который способствует процессу непрерывного развития языковой личности.

3. Формирование единого образовательного пространства языкового поля, в котором иностранный язык выступает в качестве инвариантной части, а другие предметы в качестве вариативной, например, «иностранные языки и родной язык», «иностранные языки и литература», «иностранный язык и история», «иностранный язык и мировая художественная культура», «иностранный язык и информатика» и т. п. Создание интегрированного образовательного пространства заложило основы профильного обучения и показало механизмы успешного массового внедрения профильного обучения в старшую школу [4].

Если мы обратимся к истории, то увидим, что важные открытия, как правило, были сделаны учёными, обладавшими широкой эрудицией благодаря филологической подготовке, которая обеспечивалась классическим образованием. Те филологи, которые в разные эпохи внесли вклад в развитие науки,

обладали поистине энциклопедическими знаниями. Достаточно упомянуть имена Аристотеля, Варрона, В. Гумбольдта, М. В. Ломоносова, А. А. Потебни, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, О. Г. Винокура, Д. С. Лихачёва, чтобы понять, какое значение имеет филология [1].

Изучение иностранного языка приобщает учащихся к самостоятельному творческому труду, что тоже немаловажно для развития современного человека. Прежде всего, такую функцию выполняет изучение родного и иностранного языков. Наблюдая за тем, какие способы выражения мыслей существуют в родном и иностранных языках, мы формируем представление об окружающей действительности своей и иноязычной культуры. На основе этого языкового сознания формируется мышление человека [11].

Таким образом, иноязычное образование – это целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся содержанием и средствами предмета «иностранный язык». Это познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, и, следовательно, преобразовательная деятельность, которая имеет большое значение в формировании личности учащегося. Это средство развития и воспитания, воздействия на формирующуюся и развивающуюся личность как на субъект труда, познания и обще-ния. «Дети, изучая родной язык, которым они практически уже владеют, занимаются осознанием своего мышления, чем не занимается – и это надо всячески подчеркнуть – ни один из предметов, преподаваемых в школе. Однако опыт показывает, что, не имея термина для сравнения, очень трудно осознать значения слов и категорий родного языка. Очень просто и естественно подобный термин для сравнения даёт второй, т. е. иностранный язык. Здесь и лежало, прежде всего, общеобразовательное значение латыни, в то время когда она уже потеряла своё значение как средство общения. Каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли» [11].

Перспективное развитие иноязычного образования, на наш взгляд, состоит в глубоком анализе ретроспективы, выявлении и рассмотрении положительных моментов и существенных недостатков прошлого, ориентации на требования современных тенденций в образовании и осознании роли изучения иностранных языков. Изучение процесса преподавания иностранных языков в отечественной педагогике содержит значительный познавательный, эвристический и прогностический потенциал, который, может и должен быть востребован в современном российском образовании.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен ретроспективный анализ иноязычного образования в отечественной педагогике в XIX – начале XX века. Представлен материал о древних и новых иностранных языках в учебных заведениях России, их роли в формировании общей культуры обучающихся.

Ключевые слова: иноязычное образование, методы обучения, ценностные ориентиры.

SUMMARY

The article is devoted to retrospective analysis of foreign language education in pedagogy in XIX – XX century. It presents the research about classical and modern languages in institutions of Russia, their role in molding of common culture of learners.

Key words: foreign language education, methods of teaching, value orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). – СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. – 361 с.

2. Ветчинова М. Н. Развитие иноязычного образования в гимназиях России в середине XIX – начале XX века: на материале Курской губернии: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Курск, 2002. – 20 с.

3. Ветчинова М. Н. Иноязычное образование в гимназиях России в XIX веке // Учёные записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2006. – № 2. – С. 1–5.

4. Гусевская Н. Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен // Учёные записки ЗабГГПУ. – 2011.– № 5. – С. 31–34.

5. Дейкова Л. А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России: историко-теоретический аспект: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2011. – 220 с.

6. Лапчинская В. П. Возникновение первых женских гимназий в России и история первых лет их деятельности (Петербург, 1858–1866 гг.): автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1951. – 16 с.

7. Миролюбов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР. – М., 1982.

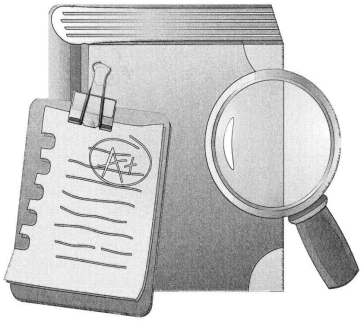
8. Нигматов З. Г., Шайхуллина М. Т. Ретроспектива иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XX века (1949–1992 гг.) // Казанский педагогический журнал. – 2011.– № 5–6. – С. 1–7.

9. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк, 1998.

10. Сафроненко О. И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дис. … д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 465 с.

11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: КомКнига, 2007. – 432 с.

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ



Р. Р. Магомедов, А. М. Дауров

УДК 796.034.2

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ЭТНОСПОРТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современных педагогических исследованиях актуальными стали вопросы изучения понятия «этноспорт». Это обусловлено оживлением этнических и межнациональных проблем, ростом национального самосознания, вниманием общественности к сложным вопросы соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в современном обществе. [2; 5; 6].

Этноспорт – это формы традиционных игр и состязаний, являющихся телесным и духовным выражением адаптации человека к природной и культурной среде; специфической телесной моторики, которая служит механизмом воспроизводства идентичности этнокультурной общности. [3; 5].

Под институционализацией в научно-методической литературе принято считать (лат. institutum – установление, обычай, учреждение) процесс превращения каких-либо социальных отношений в социальный институт, то есть в форму социальных отношений с установленными (письменно или устно) правилами, нормами, санкциями. Какое-либо социальное явление (движение, коллектив) может превратиться в организованное учреждение с упорядоченным процессом, определённой структурой отношений, иерархией власти, дисциплиной, правилами поведения. За любым институтом стоит история его институционализации. Институционализация может касаться любой общественной сферы: физкультурной, хозяйственной, политической, религиозной и т. д. [1; 4; 7].

Таким образом, происходит процесс формализации социальных отношений, переход от неформальных отношений (объединений, соглашений, переговоров) и неорганизованной деятельности к созданию организационных структур с иерархией власти, регламентацией соответствующей деятельности, тех или иных отношений, их юридической легализацией, если это возможно и необходимо. Институционализация представляет собой синергетический процесс перехода от самоуправляющихся к самоорганизующимся явлениям. [5; 6; 8].

С момента появления термина «этноспорт» в педагогическом сообществе сложились разные воззрения. Одни авторы считают, что этот термин вполне законный, а другие считают, что этот термин противоречит духу физической культуры, спорта и туризма.

Нами была предпринята попытка выяснить, принял ли этноспорт формы институанализации. С этой целью был проведён социологический опрос, в котором определялось отношение респондентов к термину «этноспорт». В период с июля по ноябрь 2015 года было опрошено 15 человек. Социальный состав респондентов составили учителя физической культуры, тренеры по видам спорта и педагоги. Исследование проводилось в г. Санкт-Петербурге и г. Ставрополе. По его результатам сделана попытка собственной интерпретации нижеперечисленных терминов:

– *«Традиционные виды спорта»* – «противоположные модерну», то есть виды спорта, возникшие до эпохи модерна (до буржуазных революций).

Слово «традиционные» употребляется в контексте «традиционное общество и нетрадиционное общество» или в значении «тянущаяся трансляция традиционных практик».

– *«Национальные виды спорта»* – это те виды спорта, которые относятся только к индустриальному обществу, когда возникают нации, начиная с такой общественно экономической формации как капитализм. То есть, когда возникают национальные государства, политические организации, (вместе с развитием буржуазных отношений).

– *«Народные виды спорта»* – понятие, употребляемое в двух значениях. Первое: народ как носитель определённой традиции – значение, близкое «традиционным видам». Второе – народные виды (массовые) как противоположность элитарным видам спорта (гольф, поло и т. п.).

Таким образом, всё выше перечисленное, позволяет сделать следующие выводы:

1. 60 % респондентов отметили, что впервые слышат термин «этноспорт».

2. 65 % респондентов употребляют в своей практической деятельности термин «Национальные виды спорта». Считаем, что это стало возможным благодаря позиционированию в регионах Российской Федерации национальными федерациями национальных видов спорта, а под «Национальными видами спорта» респонденты имели в виду «Этнические виды физической активности».

3. Также следует отметить, что 70 % респондентов указали «этноспорт» «национальным видом спорта» и «народным видом спорта». Это обусловлено недостаточной разработанностью семантически и политикой национальных федераций по укреплению терминологии этнических видов физической активности человека.

4. В Федеральном Законе «О физической культуре и спорте в Российской федерации» (статья 2) говорится, о том, что национальные виды спорта – это виды спорта, исторически сложившиеся в этнических группах населения, имеющие социально-культурную направленность и развивающиеся в пределах одного субъекта Российской Федерации. Мы в этом Законе находим противоречие, так как Национальные федерации по факту развивают те виды спорта, которые популярны среди населения, и в экономическом плане наиболее прибыльные для спортивных функционеров.

5. С 2012 года функционирует Федерация этноспота и традиционных игр России, которая популяризирует этнические виды физической активности людей. Игры, проводимые ею, привлекают к себе достаточное количество аудитории, например Ёрдынские игры в Иркутской области, Ысыах, в Якутске, Игры народов Северного Кавказа «Кавказские Игры», «Казачьи шермиции» на Дону и Ставропольском крае.

Это доказывает, что этнические виды физической активности популярны, но только в этнических малочисленных группах населения страны, которые мы перечислили выше.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена институционализации этноспорта в профессиональном пространстве. Авторами предпринята попытка раскрыть сущность таких понятий и явлений как этноспорт, традиционные виды спорта, национальные виды спорта, народные виды спорта в профессиональной среде.

SUMMARY

The article is devoted etnosport institutionalization in a professional space. The authors attempt to reveal the essence of such concepts and phenomena as etnosport, traditional sports, national sports, folk sports in a professional environment.

Ключевые слова: этноспорт, традиционные виды спорта, национальные виды спорта, народные виды спорта, физическая культура, спорт, глобализация, локализация.

Key words: ethnosport, ттraditional types of sport, national types of sport, Folk types of sport ,institutionalization, physical culture, sport, globalization, localization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1981. – Т. 2. – 779 с.

2. Иващенко А. П. Отечественная традиция в современных представлениях об этнической идентичности // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2013. – № 3. – С. 17–20.

3. Ким-Кимэн А. Н. Концепция институционализации национальных видов спорта народов России Кимэн: Материалы V Международного конгресса Человек, спорт, здоровье. Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2011 г. / под ред. В. А. Таймазова // Нац. гос. ун-т

физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. – СПб, 2011. – С. 160–161.

4. Кравченко А. И. Культурология: учеб. пособие. – М.: Акад. проект: Гаудеамус, 2009. – 496 с.

5. Кыласов А. В.Этнокультурное многообразие – новая парадигма в развитии спорта: Материалы V Международного конгресса Человек, спорт, здоровье. Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2011 г. / под ред. В. А. Таймазова // Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. – СПб, 2011. – С. 161–163.

6. Магомедов Р. Р. Антропо-этническая и спортивная национальная идентичность в условиях глобализации общества / Р. Р. Магомедов [и др.]: Материалы XVIII Международной научно-практической конгресс-конференции Инновационные преобразования в сфере культуры физической, спорта и туризма. Новомихайловский, 28 сентября – 4 октября 2015 г. – Т. 1 – С. 128–132.

7. Закревская Н. Г. [и др.] Социология: учеб. пособие // под ред. А. А. Козлова, Е. В. Утишевой. // М-во спорта, туризма и молодёжной политики Рос. Федерации; Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафтаг. – СПб, 2010.

8. Утишева Е. В. Спортивная деятельность как фактор толерантности в молодежной среде / Е. В. Утишева, В. Н. Станиславский: Материалы I Международного конгресса Термины и понятия в сфере физической культуры. Санкт-Петербург, 20–22 декабря 2006 г. – СПб., 2006. – С. 238–239.

А. Г. Алексаха

УДК 930.2«312»

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ

Никакая наука невозможна без методологии. Вместе с тем любая методология должна основываться на научной теории. История, как и любая другая наука, должна иметь наряду с общенаучными, свои, только ей присущие методы исследования. Существуют утверждения, что собственно исторические методы следующие [8, с. 221]: историко-генетический метод, историко-сравнительный метод, историко-типологический метод, историко-системный метод, метод диахронического анализа, метод исторической периодизации, ретроспективный метод.

Эти методы взяты из относительного новой работы, 2006 г. издания. Но если мы откроем изданную в 1986 г. книгу И. Д. Ковальченко «Методы исторического исследования», то мы найдём там практически то же (цит. по переизданию 2008 г. [5, с. 182–208]), только добавлено ещё три пункта. Следует сказать, что все эти методы широко применяются в исторических исследованиях. Однако все они также широко применяются и других науках. Например, историко-генетический метод исследует причинно-следственные связи исторического развития [5, с. 208]. Но причинно-следственные связи – предмет изучения, скажем в биологии, медицине, геологии и многих других науках, где зависимости не функциональны, а корреляционны, поэтому утверждение, что эти методы исследования являются специальными историческими методами, представляется сомнительным. Кроме того, все эти методы не являются методами, основанными на определённой теории

исторического развития. Они основаны на элементарной логике и интуитивно понятны любому без теоретических обоснований.

Кроме этих, традиционных методов, называют также нетрадиционные методы, которые начали широко применяться в исторических исследованиях относительно недавно [8, с. 223]:

– количественные (математические) методы;

– социально-психологические методы;

– лингвистические методы;

– методы семиотики;

– метод искусствоведческого анализа.

Безусловно, эти методы чрезвычайно перспективны для многих направлений исторических исследований. Они требуют специальных знаний, так как основаны на определённых теоретических построениях. Но это методы, так же как и их теоретические основания, принадлежат другим наукам. Математические методы – это использование историком достижений математической статистики, социально-психологические – социальной психологии, лингвистические – лингвистики и так далее.

Проблема методологии исторической науки – это, прежде всего, проблема теории исторического развития. В настоящее время в исторической науке нет общепризнанной теории развития. В этой статье мы рассмотрим наиболее известные теории и попробуем определить их недостатки.

Наиболее ранние концепции развития общества – это цивилизационные теории. Понятие цивилизации – одно из самых неопределённых в науке и почти каждый учёный понимал его по-своему. Цивилизация понималась и понимается как неизбежный этап в развитии любого общества, точнее, как этап, венчающий это развитие. Вместе с тем в рамках цивилизационного подхода существовало представление о том, что существуют разные, но равноценные цивилизации. Число этих цивилизаций сильно отличалось у разных учёных, но общим для этих представлений был циклический характер их существования. Цивилизации возникают, развиваются, затем приходят в упадок и погибают. Объяснение такому развитию находили в сравнении цивилизации с живым организмом, который тоже рождается, растёт, затем стареет и погибает. Стоит ли говорить о том, как такое объяснение далеко от науки! Основой жизненного цикла живого организма является генетическая программа. Любое же, даже небольшое общество состоит из многих индивидов, которые естественным образом сменяют друг друга. Никакой связи между историческим развитием общества и биологическим развитием отдельного человека просто нет. Появились эти туманные аналогии под влиянием явлений регресса, таких, например, как гибель западной Римской империи. Интерес к ним возникал также в периоды глубокого кризиса, когда людям начинало казаться, что мир рушится. Не случайно книга О. Шпенглера, сторонника теории цивилизаций, «Закат Европы» [12] стала известной в Германии, когда эта страна переживала тяжелейшие для неё последствия Первой мировой войны, а позднее эта книга стала более широко известной в условиях одного из самых глубоких в истории экономических кризисов 1929–1933 гг.

Объяснять подъёмы и спады развития путём аналогий с живым организмом в XX веке стало невозможно. Поэтому предпринимались (и предпринимаются) попытки объяснить эти явления стечением неблагоприятных факторов (наводнения, землетрясения, засухи, эпидемии, вторжения варваров). Иногда в качестве такого фактора выступает некая неизвестная науке сила, как, например, пассионарность у Л. Гумилёва [1]. Последней попыткой на научной основе построить теорию цикличности развития цивилизаций была теория А. Тойнби. Согласно его представлениям, развитие цивилизации определяется возможностями творческого меньшинства цивилизации дать правильный ответ на внешние вызовы (неблагоприятные факторы внешней среды, вторжение соседей и т. п.). Пока ответы правильные, всё хорошо и цивилизация раз-

вивается. Но со временем творческое меньшинство перерождается в элиту, которая или совсем закрыта для выходцев из низов или допускает их в очень малом количестве. Поэтому ответы на вызовы становятся неудачными, цивилизация слабеет. Элита узурпирует власть, в стране образуется внутренний, а на её периферии – внешний пролетариат (т. е. варвары, жаждущие вторжения) [10, с. 346–369]. Дальше происходят выступления недовольных против власти, варвары вторгаются и цивилизация гибнет.

Эту теорию Тойнби критиковали и, в общем-то, заслуженно. Согласно ей развитие – явление случайное. В одних случаях цивилизация начинает развиваться, в других нет. От чего это зависит, непонятно. Нашлись талантливые люди, чтобы повести за собой массу – цивилизация возникла, не нашлись – не возникла. Кроме этого, следует отметить слабое место, характерное для всех цивилизационных построений – подход ко всем цивилизациям как к равным, независимо от того, на каком уровне развития каждая из них находится. То, что справедливо для отдельных личностей, а все люди изначально равны в своих правах, не всегда справедливо для результатов их деятельности. В настоящее время эти концепции имеют только историографическое значение.

Намного более глубокой и всеобъемлющей была теория исторического развития Маркса. На постсоветском пространстве марксизм не был просто теорией развития – он был обязательной и единственно возможной теорией. Собственно говоря, он был догмой. Представители практически всех наук, а историки особенно, должны были проводить исследования на базе марксизма, и любое отступление грозило отрешением от науки как минимум. После 1991 г. теория Маркса перестала быть обязательной, но влияние марксизма на всю современную постсоветскую историческую науку сохранилось. И это не удивительно, поскольку влияние Маркса на современные общественные науки огромно и на Западе и даже те учёные, которые считают себя врагами марксизма, пользуются многими концепциями Маркса.

Хотя ход исторического развития после Маркса со всей очевидностью показал несостоятельность его теории, это не значит, что она некорректна во всём. Базовое положение Маркса о том, что «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» [7, с. 7], позднее было в полной мере воспринято многими учёными, в первую очередь школой «Анналов», оказавшей большое влияние на развитие всей исторической науки. Согласно этому положению, по Марксу, причины всех изменений в обществе как единой системе нужно искать в развитии производительных сил, то есть средств производства и тех, кто с помощью этих средств производит всё, что нужно обществу. Развитие производительных сил постепенно приводит к тому, что существующая система производственных отношений, в первую очередь отношений собственности, а за ними и всех надстроечных компонентов общества (политические, правовые, религиозные нормы и институты, мораль) устаревает и требует изменений. Но привилегированные слои, т. е. класс-эксплуататор и его пособники этого не хотят, так как должны при этом утратить свои преимущества перед эксплуатируемыми.

Однако нарастающее несоответствие между производственными силами и производственными отношениями ухудшает экономическое положение всех, кто занят в экономике, всё больше затрудняет им деятельность, что вызывает недовольство и борьбу между классами-антагонистами, кончающуюся революцией и модернизацией производственных отношений. «Таким образом, конечных причин всех общественных изменений и политических переворотов надо искать не в головах людей, не в возрастающем понимании ими вечной истины и справедливости, а в изменениях способа производства и обмена; их надо искать не в философии, а в экономике соответствующей эпохи» [13, с. 278–279].

На этой концепции Марксом выстроена система общественно-экономических формаций, каждая из которых соответствует определённому уровню развития производительных сил. Для общества первостепенное значение имеет то, насколько при этом производителен труд работника. На самых ранних этапах истории уровень развития производительных сил крайне низок, поэтому работник едва ли может прокормить себя и свою семью. Изъять что-либо сверх необходимого у работника просто невозможно и, как следствие, классов нет. Все равны, частной собственности нет, но жизнь людей крайне тяжела. Согласно Марксу, это первобытнообщинный строй.

Затем в результате развития производительных сил работник может производить чуть больше, чем ему жизненно необходимо. Поэтому в обществе появляется класс людей, занятых в непроизводственных сферах (управление, религия, война и т. п.) и живущих за счёт поборов с рядовых общинников. Этот период в некоторых работах Маркса и Энгельса получил название азиатский способ производства, но как отдельная формация он ими не выделялся. Наконец производительность труда достигает такого уровня, что возможно существование эксплуататорских и эксплуатируемых классов. Так возникли рабовладельческое общество, затем феодальное и капиталистическое. Чем выше производительность труда, тем меньше прямого насилия нужно для эксплуатации. Раб работает только под угрозой силы, крепостной крестьянин получал за свой труд землю и принуждали силой его к труду эпизодически, а рабочий вообще лишён средств к существованию и может прожить лишь нанимаясь к капиталисту, поэтому принуждать его к труду не нужно.

Итак, по Марксу причиной развития общества является развитие производительных сил. Это появление новых более совершенных технологий, усовершенствование орудий труда, улучшение трудовых навыков работников. Происходит это из-за стремления человека к удовлетворению своих потребностей, к увеличению потребления, говоря простым языком к тому, чтобы жить лучше. Маркс не останавливается подробно на этом и неудивительно, так, как и сегодня это представляется очевидным. Однако этнографы и историки собрали огромное количество фактов, свидетельствующих о том, что распространение новых технологий, особенно в сельском хозяйстве, происходило совсем не так, как это следует из теории Маркса и, говоря шире, из общепринятых взглядов учёных на этот процесс.

Например, переход к земледелию был, несомненно, величайшим технологическим прорывом в истории человечества, однако многие охотники и собиратели переходить к земледелию не хотели. Описаны случаи, когда целый ряд народов в самых разных местах Земли (аэта, пунаны, пигмеи и др.), жившие по соседству с земледельцами, временами помогали им собирать урожай, и имели все навыки для перехода к земледелию, но продолжали добывать пищу охотой и собирательством [4, с. 270]. Многие собиратели знали, как разводить растения. Например, при выкопке дикого ямса они оставляли часть его корней в земле [4, с. 269]. Некоторые группы австралийцев жали дикие злаковые, обмолачивали и провеивали зерно, мололи муку, из которой замешивали тесто и выпекали лепёшки, но к земледелию так и не перешли [6, с. 21–33]. И такое нежелание воспринимать новые технологии характерно не только для охотников и собирателей. В Европе трёхпольная система земледелия возникла в раннем Средневековье, а её распространение растянулось на шестьсот лет. Хотя крестьяне знали технологию этой системы, они зачастую продолжали практиковать двуполье, переложную и подсечно-огневую системы земледелия [2, с. 5–26]. Сложные севообороты с кормовыми травами были известны ещё в античное время, но возродилась эта практика только в XIII в. во Фландрии [15, с. 5–31], однако долго она ограничивалась нидерландами и очень медленно распространялась в Англии, северо-западной Германии и северной Италии [2, с. 26–27].

Но даже в Англии севообороты с кормовыми травами стали широко распространёнными только в XVIII в. [3, с. 50].

Не выдерживает проверки фактами и базовое положение Маркса об очень низкой производительности труда у охотников и собирателей. Выдающийся американский этнограф М. Салинс, опираясь на собственные исследования и привлекая работы других учёных, показал, что примитивные народы, живущие за счёт охоты и собирательства, работали намного меньше, чем более развитые земледельческие народы. Он пишет: «Почти все без исключения учебники, безоговорочно принимая априорную установку, что жизнь в палеолите была чрезвычайно тяжёлой, как будто соревнуются в стремлении создать у читателя ощущение неминуемой гибели, заставляя его задаваться вопросом не только о том, как охотники умудрялись выживать, но и о том, было ли это вообще жизнью. Призрак голода охотится за охотником на страницах этих книг. Несовершенство его технических средств, как утверждается, вынуждает его трудиться не покладая рук, чтобы попросту выжить, не позволяя ему ни сделать передышку, ни накопить какой-нибудь запас и, следовательно, не оставляя «свободного времени» для «создания культуры» [9, с. 19].

На деле всё обстоит совсем не так: «…охотники и собиратели работают меньше нас и добыча пропитания является у них не постоянным изнурительным занятием, а задачей, возникающей лишь периодически; времени на досуг у них – сколько угодно, а количества «дневного сна на душу населения в год» куда больше, чем в любом другом обществе». Работают охотники и собиратели 3–4 часа в день, причём работа эта выполняется без напряжения, с частыми перерывами на отдых [9, с. 30]. Салинс делает заключение, что для этих народов характерно недопроизводство и они легко могли бы увеличить производство продуктов.

Положение о низком уровне производительности труда у примитивных народов характерно не только для Маркса: «…теория современных европейских марксистов зачастую находится в согласии с буржуазными экономическими суждениями о бедности первобытных людей [9, с. 22]. Но Маркс построил на ней ни много ни мало теорию общественно-экономических формаций. Факты же свидетельствуют, что базовое положение этой теории неверно.

Другие теории общественного развития представлены у нас не так широко. Определённое значение имеет эволюционизм, особенно среди археологов и историков, изучающих древнюю историю. Эволюционизм, собственно говоря, не представляет собой сколько-нибудь цельного теоретического направления. Общим для целого ряда концепций является то, что в поле их зрения лежат наиболее ранние периоды человеческой истории. Разумеется, построение теории развития общества и должно начинаться с этого, но единой теории пока выработать не удалось. Классический эволюционизм возник ещё в первой половине XIX в. и его главным заданием было найти теоретические обобщения для развития общества от самых примитивных его форм до возникновения цивилизации. Однако к концу XIX в. накопленный этнографический материал уже не удавалось объяснять в рамках единого эволюционного пути развития. После Второй мировой войны интерес среди учёных к ранним периодам развития общества вновь усилился и был оформлен в виде неоэволюционных теорий. Можно назвать теорию Лесли Уайта, который рассматривал прогресс как использование человеком всё больших объёмов энергии [11]. Уайт видит главную причину этого в инновациях, однако, как отмечалось выше, распространение инноваций содержит в себе много неясного. Широко известными являются взгляды В. Г. Чайлда, который предложил концепции неолитической и городской революций [14]. Но Чайлд также не смог объяснить причины этих явлений.

Ещё одним направлением являются теории модернизации, целью которых является установление причин и характера индустриальной революции в настоящее и прошедшее

время. Так же, как и неоэволюционизм, это направление анализирует не всё развитие общества, а лишь один, хотя и чрезвычайно важный период в его развитии. Следует сказать, что объяснить причины модернизации пока не удалось.

Таким образом, можно сделать вывод, что на настоящий момент мы не располагаем теорией развития общества, которая бы объясняла основные факты исторического развития и позволяла бы создать на этой основе специфическую методологию исторической науки.

АННОТАЦИЯ

В данной статье анализируется современная методология истории и различные теории исторического развития. Автор приходит к выводу, что существующие теории имеют целый ряд слабых мест и поэтому не являются общепризнанными.

Ключевые слова: цивилизация, марксизм, Тойнби, Салинс.

SUMMARY

This paper analyzes modern methodology of history and the different theories of historical development . The author concludes that the existing theories have a number of weak points and therefore they are not be universally recognized.

Key words: civilization, Marxism, Toynbee, Sahlins.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – СПб.: Кристалл, 2001. – 534 с.

2. История крестьянства в Европе / ред. З. В. Удальцовой. – М.: Наука, 1986. – Т. 2. – с. 696.

3. История крестьянства в Европе / ред. З. В. Удальцовой. – М.: Наука, 1986. – Т. 3. – с. 592.

4. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / ред. Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1986. – Т. 1. – 574 с.

5. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. – М.: Наука, 2008. – 481 с.

6. Максимов А. Н. Накануне земледелия // Института истории РАНИОН. – 1929. Т. 3. – 365 с.

7. Маркс К. К. Критике политической экономии. 2-е изд. – М.: Политизлат, 1959. – Т. 13. – 771 с.

8. Методы исследования. Методологические проблемы истории / под ред. В. Н. Сидорцова. – Минск: Тетра Системс, 2006. – 352 с.

9. Салинз М. Экономика каменного века. – М.: ОГИ, 1999. – 296 с.

10. Тойнби А. Дж. Постижение истории. Распады цивилизации: сборник. – М.: Айрис-пресс: Рольф, 2001. – Т. 5. – 640 с.

11. Уайт Л. Избранное. Эволюция культуры. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1064 с.

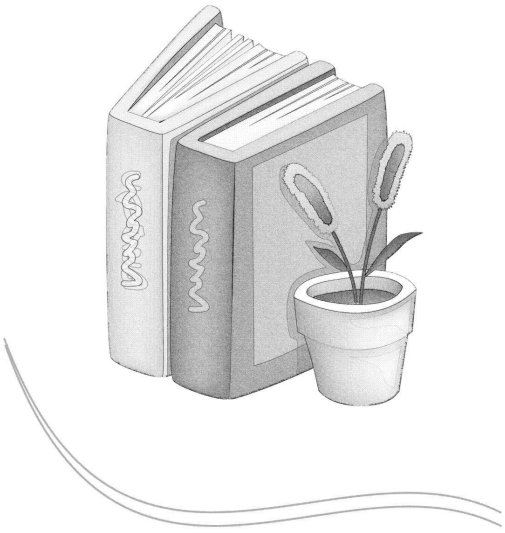
12. Шпенглер О. Закат Европы. – М.: Наука, 1993. – 592 с.

13. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1959. – Т. 20. – 771 с.

14. Childe V. G. The Urban Revolution // Town Planning Review. – 1950. – № 21 (1). – 1950. – P. 3–17.

15. Nicolas D. Economic reorientation and social change in the XIVth. century Flanders // Past and Present. – 1976. – # 70.

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ



Н. Н. Бытко

УДК: 37.012:371.13

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНО-КРИТИЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ

Кардинальная модернизация системы образования в Российской Федерации в соответствии с политическими, социально-экономическими, культурными трансформациями, мировыми тенденциями глобализации и интеграции, изменениями мировоззренческой парадигмы требует высококвалифицированного, конкурентоспособного педагога. В связи с этим возрастают требования к профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которые должны обеспечивать гармоничное развитие детей, создавая прочные основы для их дальнейшего обучения и воспитания. Процессы модернизации и реформирования системы высшего педагогического образования объективно направлены на его дальнейшее прогрессивное развитие, обеспечение необходимости государства и общества в квалифицированных специалистах. Качество образования стало в настоящее время важнейшей категорией государственной политики России. В современной педагогической науке и практике уделяется особое внимание проблеме подготовки будущих педагогов к их профессиональной деятельности.

Согласно Закону РФ «О высшем образовании» (гл. 5 ст. 48) «Обязанности и ответственность педагогических работников», педагогические работники обязаны «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне»; «соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики»; «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу,

творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни»; «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания»; «систематически повышать свой профессиональный уровень» [8].

Таким образом, актуализируется проблема формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, готовности и способности работать в сфере дошкольного образования, эффективного управления учебно-воспитательным процессом, содействия адаптации личности в современных реалиях жизни, что обуславливает переосмысление целей подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, их реализацию на компетентно-ориентированной основе.

Считаем целесообразным подчеркнуть, что состояние изучения проблемы общей профессиональной подготовки будущих специалистов раскрывается в работах В. И. Бондаря, Н. А. Глузман, Н. Б. Евтуха, Е. Н. Пехоты, А. Я. Савченко, В. А. Семиченко, С. А. Сысоевой, А. В. Троцко. Значительным вкладом в профессиональную подготовку педагогических кадров новой формации на принципах гуманистического подхода стали исследования Г. А. Балла, И. Д. Беха, И. А. Зязюна, Д. И. Пащенко, О. В. Сухомлинской. Современным тенденциям профессиональной подготовки специалистов для системы дошкольного образования посвящены научные труды Л. В. Артемовой, А.В. Беленькой, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Головань, Н. В. Горбуновой, Т. И. Пониманской, Т. М. Степановой.

В современной педагогической науке и практике уделяется значительное внимание проблеме профессиональной подготовки будущего воспитателя. Ведь именно воспитатель дошкольного образовательного учреждения является главной личностью, от которой зависит воспитание, обучение и развитие детей дошкольного возраста.

Профессиональная подготовка в педагогических словарях определяется как система организационных и педагогических мероприятий, которые обеспечивают формирование у личности профессиональной направленности, знаний, умений, навыков и профессиональной готовности.

Подготовка будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения к профессиональной деятельности наиболее активно стала развиваться в конце XX века и направлена на физическое, психическое и социальное развитие детей дошкольного возраста. Так, Н. Колосова раскрывает содержание готовности будущих воспитателей к педагогической поддержке и понимает её как целостное личностное новообразование, которое характеризуется совокупностью гуманистических и духовно-практических ценностных ориентаций, профессиональной компетентностью по вопросам оказания педагогической поддержки детям дошкольного возраста [4, с. 4].

Авторы по-разному определяют структурные компоненты готовности будущих воспитателей к некоторым видам деятельности. Н. Колосова выделяет следующие компоненты готовности: мотивационный (потребность в оказании педагогической поддержки дошкольникам, направленность на установление отношений сотрудничества с детьми, ориентация на потребности и внутренние возможности ребёнка); когнитивный (овладение базовыми психолого-педагогическими знаниями); операционный (умение проводить диагносту развития ребёнка, подбирать эффективные методы и тактики для разрешения проблем дошкольника); рефлексивный (самоконтроль и самооценка действий, умение организовать процесс рефлексии и контроля изменений в развитии ребёнка, ориентация на самопознание и совершенствование) [4, с. 13].

С. Е. Шишов и В. Е. Кальней пишут, что качество образования – социальная категория, дефинирующая состояние и результа-

тивность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [9, с. 78].

В книге под редакцией М. М. Поташника отмечается, что в связи с повышением качества образования каждое образовательное учреждение должно решать следующие задачи:

1. Моделирование желаемого, достойного уровня качества образования.

2. Обеспечение такого функционирования образовательной системы и школы в целом, которое в свою очередь обеспечивает достижение заданного уровня качества.

3. Обеспечение повышения качества образования.

4. Диагностирование имеющегося уровня качества образования [7, с. 32].

Задача дошкольного воспитания состоит в том, чтобы создать каждому дошкольнику все условия для наиболее полного раскрытия и реализации его неповторимого, специфического возрастного потенциала. Ребёнок развивается как цельный феномен. В педагогических исследованиях, как отмечает А. Г. Гогоберидзе, встречается разное трактование целостности развития ребёнка:

– целостность как гармоничное сочетание всех сторон развития: физического, умственного, нравственного, эстетического (В. И. Логинова, А. П. Усова, С .Г. Козлова);

– целостность как сочетание биологического, социального и культурного начала в человеке (Б. Г. Ананьев, М. С. Каган, Р. М. Чумичёва);

– целостность как интеграция желаний (потребностей, мотивов), чувств, разума (познавательных процессов), характера, способностей человека (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [3, с. 48].

В диссертационной работе О. Л. Колчиной «Психологические условия развития самоотношения в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей» доказано, что студенты познают и осознают своё профессиональное «Я» в процессе взаимодействия с другими участниками педагогического процесса (преподавателями, воспитателями-наставниками, воспитанниками и их родителями). Познание себя осуществляется не прямо, а опосредовано, через отношение к человеку отдельных членов группы, к которой он принадлежит. В нашем случае это – та социальная среда, в которую включается студент в процессе профессиональной подготовки [5].

В монографии «Воспитатель детей дошкольного возраста: становление специалиста в условиях обучения» Г. Беленькая предоставляет модель поэтапного формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей в условиях обучения в вузе [2, с. 212].

Необходимость акцентировать внимание на подготовке педагога дошкольного образования связана с тем, что именно в вузе осуществляют практико-ориентированную подготовку специалистов к непосредственной работе с детьми. Это возрастная группа воспитанников, которая обладает достаточно разнообразными общими и складывающимися общекультурными умениями, навыками и интересами. Основы развития личности у дошкольника формируются, и их всестороннее развитие требует специально подготовленного к профессиональной деятельности педагога.

В системе высшего педагогического образования в последние годы произошли значительные изменения. Прежде всего, по-новому звучит основная цель профессионально-педагогической подготовки специалиста: сформировать педагога-исследователя, мыслящего практика, обладающего профессионализмом и компетентностью. В связи с этим осуществляется пересмотр содержания педагогического образования, разрабатываются новые учебные планы, корректируются программы по предметам психолого-педагогического цикла с целью усиления их аксиологических ориентиров.

Современному дошкольному образовательному учреждению нужен специалист, владеющий новейшими достижениями в

области науки и культуры, современными методами обучения, а также знакомый с современными информационными технологиями, программным обеспечением, предназначенным для обучения и развития детей, начиная с дошкольного возраста, методикой работы с ним. Дошкольное образовательное учреждение использует информационные технологии в делопроизводстве, управлении образовательным учреждением, работе педагогов с детьми и родителями. Поэтому в дошколном образовательном учреждении должен быть информационно подготовленный и компетентный педагог.

Высшие учебные заведения в настоящее время уделяют большое внимание вопросам обеспечения качества подготовки выпускников, повышения их конкурентоспособности и гарантии трудоустройства. Поэтому в учебном процессе современного вуза используют современные технологии подготовки специалистов, постоянно расширяется спектр дополнительных специальностей и специализаций. В центр профессиональной подготовки включаются личностно-ориентированный, компетентностный, системно-деятельностный и контекстный подходы к совершенствованию профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в вузе [6, с. 113].

Подготовка будущих специалистов имеет специфику, обусловленную, прежде всего, своеобразием педагогической деятельности: она основана на специальной профессиональной подготовке педагога, соответствует нормам и правилам его личного поведения в процессе этой деятельности. Продуктом педагогической деятельности является более совершенный, нравственно воспитанный и развитый человек.

Под профессиональной готовностью будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения понимаем интегральное новообразование личности специалиста; методические, психологические знания воспитания чувства прекрасного; самосовершенствование и самореализация личности в профессиональной деятельности; сформированность коммуникативных умений и навыков и, конечно же, высокий уровень эффективной профессиональной деятельности.

Практика показывает, что, с одной стороны, повышаются требования к педагогу, подчёркивается социальная значимость и востребованность его профессии, а, с другой стороны, наблюдается низкий уровень профессиональной готовности воспитателей к взаимодействию с детьми. Отсюда возникает значимость проблемы формирования у будущих воспитателей готовности к взаимодействию с детьми как условия эффективного осуществления воспитательно-образовательного процесса, повышения профессионального мастерства, гуманизации и сотрудничества с детьми, родителями, коллегами.

В системе профессионального образования большое внимание уделяется среднему звену, которое находится в тесном взаимодействии со сферой труда и направлено на подготовку специалистов–практиков, способных эффективно реализовывать непосредственно сам процесс деятельности. Именно этот образовательный уровень призван обеспечить подготовку практико-ориентированных специалистов в сфере дошкольного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты и проанализированы современные проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе материалов научно-практических конференций, семинаров, симпозиумов.

Ключевые слова: подготовка, будущий педагог, профессиональная деятельность, проблемы подготовки, профессиональная компетентность.

SUMMARY

The article deals with modern problems and analyzed the preparation of future teachers for professional activities on the basis of scientific and practical conferences, seminars, symposiums materials.

Key words: preparation, future teacher, professional activity, preparation problems, professional competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г., Герцен А. И. Чернышевский Н. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1998. 274 с.

2. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. К.: Світич, 2006. 304 с.

3. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. С. 48.

4. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2012. 19 с.

5. Колчина О. Л. Психологические условия развития самоотношения в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей: автореф. дис. … канд. пед. наук. К., 2003. 23 с. URL: http://www. dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-razvitiya-samootnosheniya-v-protsesse-professionalnoi-podgotovki.

6. Романцев Г. М. Проблемы профессионального образования в современной педагогической науке // Педагогика. 2006. № 3. С. 113–117.

7. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое сообщество России, 2000. С. 32.

8. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. URL: http://минобрнауки.рф.

9. Шишова С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Академия, 1998. С. 78.

О. И. Игнатова

УДК 37.012:373.2/.3

АНАЛИЗ ДИСЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Особое место в системе гуманитарных наук занимает педагогика. Как известно, педагогика – наука, раскрывающая сущность, структуру, закономерности образования как социального феномена, предназначение различных видов образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.

Одним из факторов появления нового в педагогической практике является педагогическая наука, она фактически претендует на роль ведущего, генерируещего и управляющего источника инноваций. Эта роль исполняется более удачно, если организуется совместная работа исследований и прктиков по проектированию инновационных процессов, что достаточно активно и происходит в настоящее время. Разные исторические периоды характеризуются разными научными подходами к проблемам образования ребёнка. Определяются эти отличия общественными и государственными ценностными установками, возможностями и потребностями науки и практики в соответствующий временный период, стремлением учёных и практиков найти универсальный, соответствующий прогрессивным тенденциям, научно-обоснованный метод преобразования педагогической действительности [10].

В любом педагогическом исследовании главной и неотъемлемой частью является педагогичекая и психолого-педагогическая ди-

Таблица 1

Систематический анализ диссертационных исследований

Тема	Специальность	Год защиты	Сущность
Исследования, связанные с изучением условий обучения			
Педагогическая среда как фактор развития самосознания старших дошкольников	13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования	2012	В диссертации уточнена и расширена сущностная характеристика понятия «педагогическая среда» дошкольного учреждения на основе определения её структурных компонентов, функций, признаков; уточнены признаки, характеристики и специфика самосознания старших дошкольников; выявлены возможности и механизмы влияния педагогической среды на условие образования старших дошкольников; разработаны требования к содержанию необходимых знаний педагогов, воспитателей и родителей о самосознании старших дошкольников, психологических и возрастных особенностях их развития, функциях, компонентах, возрастных показателях развития этих компонентов в условиях образовательной среды.
Психолого-педагогические условия формирование интеллектуальной продуктивности младших школьников	13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования	2010	В диссертации дана характеристика интеллектуальной продуктивности младшего школьника как интегрального показа-теля уровня развития функциональных систем, обеспечивающих успешность обучения ребёнка и качественную особен-ность умственной деятельности; выявлены значительные корреляции успеваемости с показателями интеллектуальной продуктивности; определены уровни интеллектуальной продуктивности и уточнены возрастные нормы её показателей; выявлено влияние на сформированность интеллектуальной продуктивности следующих педагогических условий: психологизация процесса обучения, ранняя диагностика и мониторинг, проведение курса занятий по программе, разработка с учётом возрастных особенностей младшего школьника.

Тема	Специальность	Год защиты	Сущность
Теория и методика развития речи детей старшего дошкольного возраста	13.00.02 теория и методика обучения и воспитания	2011	В исследовании комплексно изучена проблема развития речи старших дошкольников. В процессе работы исследователя выявлены тенденции развития речи детей старшего дошкольного возраста: качество запоминания лексического материала зависит от рационального объединения системы упражнений; увеличение и активизация словарного запаса в речи старших дошкольников определяется адекватной мотивацией к общению; точность и правильность словоупотребления зависит от уровня развития самооценки и взаимооценки, правильности употребления лексики другими. В диссертационном исследовании определена последовательность стадий развития речи детей старшего дошкольного возраста, а именно: 1) повышение словарного запаса; 2) уточнение речи; 3) активизация речи детей старшего дошкольного возраста; 4) закрепление знаний и умений в различных видах речевой деятельности.
Исследования, изучающие особенности организации воспитания детей в образовательных учреждениях.			
Патриотическое воспитание учащихся средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной школе	13.00.08 теория и методика профессионального образования	2013	Диссертационное исследование посвящено решению проблемы патриотического воспитания современной молодёжи. Анализ научной литературы, изучение опыта работы педагогов общеобразовательных школ, позволили автору выявить противоречия между возрастающей потребностью общества в осуществлении художественно-эстетического и патриотического воспитания во взаимосвязи и недостаточной теоретико-технологической разработанностью проблемы патриотического воспитания учащихся средствами изобразительного искусства.

Тема	Специальность	Год защиты	Сущность
Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности на основе системного подхода	13.00.08 теория и методика профессио-нального образования	2012	В ходе анализа теоретических исследований и практического опыта по изучаемой проблеме выявлены противоречия: потреб-ность общества в духовно-нравственном воспитании младших школьников и реаль-ными возможностями его осуществления в деятельности общеобразовательных учре-ждений, а также достаточным уровнем осознания важности этой проблемы; необ-ходимостью повышения эффективности духовно-нравственного воспитания млад-ших школьников во внеучебной деятель-ности и недостаточной разработанностью научного, методического, а также кадро-вого обеспечения этого процесса; специи-фикой возрастных особенностей учащихся начальных классов и недостаточном их учёте в духовно-нравственном воспитании младших школьников во внеучебной деятельности.
Исследования, направленные на изучение развития ребёнка в ходе разных видов деятельности			
Формирование социально-эстетических чувств у младших школьников в художествен-ной коллективной досуговой деятельности	13.00.05 теория, методика и организация социально-культурной деятельности	2012	В данном диссертационном исследовании раскрыта проблема низкого уровня развития социально-эстетических чувств детей младшего школьного возраста. Выделен и проанализирован характер затруднений в художественно-коллективной досуговой деятельности, испытываемых детьми, что и позволило автору классифицировать трудности, разделив их на группы: несформированность познавательных процессов; эмоционально-ценностное отношение к окружающим; межличностное общение. Определены пути их преодоления, что обеспечивает успешное развитие социально-эстетических чувств у детей.

Тема	Специальность	Год защиты	Сущность
Дидактические условия развития личности в системе школьного и естественно-научного образования	13.00.08 теория и методика профессионального образования	2011	В условиях социально-экономических преобразований важнейшим ресурсом развития общества становится творческий потенциал личности, компетентной в выполнении своих социальных и профессиональных функций, ответственной в принятии решений, способной к саморазвитию. Этим объясняется актуальность задачи построения системы образования, ориентированной на развитие личности, т. е. такой дидактической системы, которая, с одной стороны, развивает личность и её социально значимые качества, а с другой стороны, отвечает запросам личности и помогает её самореализации.
Исследования проблем подготовки и повышения квалификации педагогов			
Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе	13.00.08 теория и методика профессионального образования	2012	В диссертации определено состояние проблемы блочно-модульного обучения в теории и практике высшей школы; выявлены факторы повышения эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств в вузе; научно обоснована необходимость использования основных положений акмеологии, андрагогики и педагогики индивидуальности при блочно-модульном обучении в вузе.
Формирование профессионального мышления у студентов-филологов	13.00.08 теория и методика профессионального образования	2013	Диссертационное исследование направлено на решение проблемы формирования профессионального мышления студентов-филологов с применением учебно-филологических задач. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессионального образования, важнейшим показателем которого является профессиональное мышление.

Тема	Специальность	Год защиты	Сущность
Формирование информационной компетентности педагога в системе повышения квалификации	13.00.08 теория и методика профессионального образования	2013	Актуальность исследования обусловлена противоречивой ситуацией: с одной стороны, постепенное наращивание оснащённости школ компьютерами вызывает у педагогов желание использовать их в своей профессиональной деятельности, с другой стороны, отсутствие умений по применению информационных техноло-гий не позволяет в полной мере использо-вать имеющиеся информационные ресурсы. В диссертационном исследовании уточнена сущность информационной компетентности педагога; определены факторы развития информационной компетентности.

агностика. При проведении исследования всегда диагностируется результат педагогической деятельности (обученность, развитие, воспитание) и какие-либо факторы, условия, способы, средства его получения – собственно, то, что будет изменено в ходе формирующего эксперимента и может стать новшеством. От того, как организована диагностика, что является её предметом, как интерпретируются её результаты, можно судить о методологическом обосновании научной позиции педагога-исследователя, об осмыслении педагогической реальности, о взгляде на ребёнка как субъекта или как объекта деятельности [11].

Анализ диссертационного исследования позволил констатитровать, что в начале XXI века примерно терть выполненных диссертаций направлены на изучение путей повышения профессиональной компетентности воспитателей детских садов и учителей начальних классов. Около половины научно-исследовательских работ посвящены исследованию проблем развития ребёнка. В меньшей степени исследуется процессы воспитания и обучения [9].

Исследование новой педагогической реальности, в которой всё большее значение приобретает личность и личностная позиция, субъективность и способность позиционировать себя в обществе, активная и самостоятельная деятельность в ситуациях самоопределения, самовоспитания, самореализации, требует иных научных методов.

Исследовательская задача в данном случае состоит в том, чтобы ответить на вопрос: какой тип обоазования необходим для развития и воспитания такого человека? Как отмечает Е. В. Бондаревская, образец решения может быть найден в контексте становления гуманистичесокй парадигмы педагогической науки, если при этом будет применены методы исследования, адекватные декларируемым гуманистическим целям и ценностям т. е. будет использована гуманитарная методология, понимаемая как обращённость исследования к опыту, к ситуациям человеческого существования, к его ценностям и смыслам [5].

Представлена возможность классифицировать проблемы исследований таких направлений, представленных в таблице 1.

Подробнее остановимся на данных, представленнях в таблице 1.

1. Исследования, связанные с изучением **условий обучения.**

Диссертация Надежды Александровны Бегешевой «Педагогическая среда как фактор развития самосознания старших дошкольников» (специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования) посвящена решению проблемы выявления педагогических условий организации педагогической среды для реализации её возможностей по развитию самосознания и обучения старших дошкольников. Актуальность исследования обусловлена противоречием между существованием тенденции к учёту и использованию возможностей педагогической среды и неумением педагогов реализовать эти возможности и в целом, неспособности работать в инновационных и экспериментальных условиях. В диссертации уточнена и расширена сущностная характеристика понятия «педагогическая среда» дошкольного учреждения на основе определения её структурных компонентов, функций, признаков; уточнены признаки, характеристики и специфика самосознания старших дошкольников; выявлены возможности и механизмы влияния педагогической среды на условие образования старших дошкольников; разработаны требования к содержанию необходимых знаний педагогов, воспитателей и родителей о самосознании старших дошкольников, психологических и возрастных особенностях их развития, функциях, компонентах, возрастных показателях развития этих компонентов в условиях образовательной среды; разработана система целенаправленной работы воспитателей дошкольных учреждений по развитию самосознания дошкольников, включающая целевой, диагностический, образовательный, содержательный компоненты [4].

В диссертационном исследовании Галины Вадимовны Буговой «Психолого-педагогические условия формирования интеллектуальной продуктивности младших школьников» (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования) рассмотрена проблема теоретического и экспериментального обоснования психолого-педагогических условий формирования интеллектуальной продуктивности младших школьников. Актуальность исследования определяется противоречиями, сложившимися между требованиями начальной школы к высокой обучаемости учащихся и недостаточной психофизиологической зрелостью; между необходимостью индивидуального подхода к младшим школьникам и отсутствием объективных критериев для учёта общих способностей; между потребностью общества в эффективно обученных, интеллектуально и личностно полноценных людях и неразработанностью педагогических технологий. В диссертации дана характеристика интеллектуальной продуктивности младшего школьника как интегрального показателя уровня развития функциональных систем, обеспечивающих успешность обучения ребёнка и качественную особенность умственной деятельности; выявлены значительные корреляции успеваемости с показателями интеллектуальной продуктивности; определены уровни интеллектуальной продуктивности и уточнены возрастные нормы её показателей; выявлено влияние на сформированность интеллектуальной продуктивности следующих педагогических условий: психологизация процесса обучения, ранняя диагностика и мониторинг, проведение курса занятий по программе, разработка с учётом возрастных особенностей младшего школьника [6].

2. Исследования, изучающие особенности организации ***воспитания*** детей в образовательных учреждениях

Исследование Дмитрия Геннадьевича Рябхова «Патриотическое воспитание учащихся средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной школе» (специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования) посвящено решению проблемы патриотического воспитания современной молодёжи. Анализ научной литературы, изучение опыта работы педагогов общеобразовательных школ позволили автору выявить противоречия между

возрастающей потребностью общества в осуществлении художественно-эстетического и патриотического воспитания во взаимосвязи и недостаточной теоретико-технологической разработанностью проблемы патриотического воспитания учащихся средствами изобразительного искусства; возможностью организации эффективного патриотического воспитания средствами изобразительного искусства школьников в современных условиях и их реализацией на практике.

Для решения проблемы данного диссертационного исследования автор предлагает систему целенаправленной работы по развитию патриотических чувств школьников, пониманию роли патриотизма в социальной жизни каждого ребёнка и социума [12].

В диссертации Анны Геннадьевны Адамановой «Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности на основе системного подхода» (специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования) освещена проблема значения и эффективности духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. В ходе анализа теоретических исследований и практического опыта по изучаемой проблеме выявлены противоречия: потребность общества в духовно-нравственном воспитании младших школьников и реальными возможностями его осуществления в деятельности общеобразовательных учреждений, а также достаточным уровнем осознания важности этой проблемы; необходимостью повышения эффективности духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеучебной деятельности и недостаточной разработанностью научного, методического, а также кадрового обеспечения этого процесса; спецификой возрастных особенностей учащихся начальных классов и недостаточном их учете в духовно-нравственном воспитании младших школьников во внеучебной деятельности.

На основании выявленных противоречий и представленной проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников автором разработан комплекс педагогических условий, мероприятий, направленных на повышение уровня нравственно-духовного воспитания детей школьного возраста [1].

3. Исследования, направленные на изучение ***развития*** ребёнка в ходе разных видов деятельности.

Галина Михайловна Анохина «Дидактические условия развития личности в системе школьного и естественнонаучного образования» (специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования). В условиях социально-экономических преобразований важнейшим ресурсом развития общества становится творческий потенциал личности, компетентной в выполнении своих социальных и профессиональных функций, ответственной в принятии решений, способной к саморазвитию. Этим объясняется актуальность задачи построения системы образования, ориентированной на развитие личности, т. е. такой дидактических системы, которая, с одной стороны, развивает личность и её социально значимые качества, а с другой стороны, отвечает запросам личности и помогает её самореализации.

Не смотря на приоритет идей гуманизации и личной ориентации в современном образовании, до сих пор не разработан в должной мере и научно не обоснован механизм проектирования и реализации личностно развивающей модели обучения естественнонаучным предметам. Цель данного исследования – теоретико-методологическое обоснование условий реализации личностно развивающих функций естественнонаучного образования.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования разработанной модели личностно адаптированной системы обучения естественнонаучным дисциплинам; применении полученной технологии для повышения качества знаний учащихся, развития их познавательных способностей и интересов в сфере естественнонаучных дисциплин в городских и сельских школах; разработке программ

спецкурсов, а также пособий и методических рекомендаций для учителей, работающих по технологиям личностно развивающего обучения [2].

4. Исследования проблем ***подготовки и повышения квалификации*** педагогов.

Диссертационное исследование Натальи Валентиновны Балавиной «Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе» (специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования) направленно на решение проблемы выявления психолого-педагогических условий повышения эффективности развития интеллектуальных качеств обучающихся в вузе. Актуальность исследования вызвана противоречиями, сложившимися в системе профессионального образования между известными в теории и практике возможностями блочно-модульного обучения в повышении качества знаний и умений и отсутствием данных о влиянии этого вида обучения на развитие интеллектуальных свойств и качеств обучающихся; противоречием, обусловленным необходимостью повысить эффективность развития интеллектуальной сферы выпускника вуза и нереализованностью современных подходов к разработке блочно-модульного обучения, способствующих более эффективному развитию интеллекта.

В диссертации определено состояние проблемы блочно-модульного обучения в теории и практике высшей школы; выявлены факторы повышения эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств в вузе; научно обоснована необходимость использования основных положений акмеологии, андрагогики и педагогики индивидуальности при блочно-модульном обучении в вузе [3].

Диссертация Дмитрия Владимировича Голубина «Формирование информационной компетентности педагога в системе повышения квалификации» (специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования) направлена на решение проблемы выявления педагогических условий формирования информационной компетентности у школьных педагогов в системе повышения квалификации. Актуальность исследования обусловлена противоречивой ситуацией: с одной стороны, постепенное наращивание оснащённости школ компьютерами вызывает у педагогов желание использовать их в своей профессиональной деятельности, с другой стороны, отсутствие умений по применению информационных технологий не позволяет в полной мере использовать имеющиеся информационные ресурсы. В диссертационном исследовании уточнена сущность информационной компетентности педагога; определены факторы развития информационной компетентности [8].

Итак, результаты систематизации научно-квалификационных работ на соискание учёных степеней, представленных к защите, позволили выявить тенденции направлений исследований в области образования и развития научного потенциала. Методологические основы педагогической науки и педагогической практики изменяются во времени. Это обусловлено рядом причин, среди которых можно назвать уровень экономического и политического развития государства и общества, связанные с этим государственные и общественные установки в формировании целей образования, уровень развития науки в целом и педагогической науки в частности.

С учётом выявленных методологических тенденций можно прогнозировать проблемное поле научных исследований на ближайшее десятилетие, эти поиски будут обусловлены усилием гуманитарных тенденций в педагогике. В связи с этим:

– педагогические исследования будут направлены на изучение путей и способов определения и поддержки детской индивидуальности, например, раннего выявления и развития одарённости;

– можно предполагать ориентацию исследований на воспитание ребёнка и развитие его субъектных качеств (самостоятельности, ответственности, индивидуальности) в деятельности и общении, интеграцию в социум детей с особыми потребностями (инклюзивная педагогика);

– учёт индивидуальных проявлений, возможностей, особенностей и запросов потребует проектирование новых моделей организации образовательного процесса, способов образования;

– активизируется поиск путей повышения социального статуса педагогической профессии. Связано это с возрастанием требований к профессионализму и мастерству педагогов со стороны общества и государства, а также со сложностью решения образовательных задач, требующих активного проявления субъектной позиции педагогами, выбора образовательных целей и технологий с учётом множества факторов и условий.

АННОТАЦИЯ

Научно-педагогическая деятельность, обеспечивая развитие ресурсов научного потенциала, активно воздействует на процесс реформирования системы образования. Представлены результаты обобщения диссертационных исследований в области дошкольного и начального образования. Выводы, полученные в статье, могут служить основой уточнения актуальных направлений исследований и координации научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: научное исследование, педагогическая наука, педагогическая диагностика, инновационные тенденции, диссертация.

SUMMARY

Research and teaching activities, ensuring the development of scientific potential, actively influences the process of reforming the education system. Presents the results of generalization of dissertation research in the field of preschool and primary education. The results of generalization can serve as the basis clarify important areas of research and coordination of research and teaching.

Key words: scientific research, pedagogical science, pedagogical diagnostics, innovative tendencies in education, dissertation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адоманова А. Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности на основе системного подхода: дис. … канд. пед. наук. – М., 2012. – 298 с.

2. Анохина Г. М. Дидактические условия развития личности в системе школьного и естественнонаучного образования: дис. … канд. пед. наук. – М., 2011. – 368 с.

3. Балавина Н. В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе: дис. … канд. пед. наук. – Новосибирск, 2012. – 349 с.

4. Бегешева Н. А. Педагогическая среда как фактор развития самосознания старших дошкольников: дис. … канд. пед. наук. – М., 2012. – 356 с.

5. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. – М., 2012. – С. 3–10.

6. Бугова Г. В. Психолого-педагогические условия формирование интеллектуальной продуктивности младших школьников: дис. … канд. пед. наук. – Калининград, 2010. – 326 с.

7. Вершинина Н. А. Резервы повышения качества диссертационных исследований по педагогики. – М., 2013. С. 9–37.

8. Голубин Д. В. Формирование информационной компетентности педагога в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук. – М., 2013. – 321 с.

9. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 23–29.

10. Орлов О. С. Взаимосвязь современных проблем педагогической науки и образования. – Новгород, 2013. – 262 с.

11. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 167 с.

12. Ряхов Д. Г. Патриотическое воспитание учащимися средствами изобразительного искусства в современной общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук. – М., 2013. – 363 с.

А. А. Теплицкая

УДК 371.134:51

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Модернізація вітчизняної системи професійної підготовки вчителів-математиків орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на компетентного спеціаліста, фахівця високого рівня професійної культури, здібного до неперервного саморозвитку, забезпечення гуманістичних взаємин у професійній діяльності, мобільності в оволодінні й упровадженні загальнокультурних інноваційних технологій навчання в практику всіх ланок системи методико-математичної освіти. У зв'язку з цим перед професійною математичною наукою постає комплекс проблем, реалізація яких припускає підготовку майбутніх учителів математики як цінних носіїв універсальних і професійних компетенцій, що виявляють рівень їхньої професійної культури.

Питанню професійної підготовки вчителя математики присвячена величезна кількість праць. Незважаючи на це, важко стверджувати, що ця проблема повністю розв'язана чи, принаймні, близька до розв'язання. Такого роду проблеми є вічними, оскільки життя ставить все нові задачі, у тому числі й у галузі освіти. Зміни, які відбуваються в сучасній школі, висувають значно вищі вимоги до професійної підготовки вчителя, а існуюча система навчання і виховання людини не зможе задовольнити ці вимоги, якщо не будуть неперервно вдосконалюватися зміст освіти, розроблятися нові методичні системи навчання, створюватися нові програми, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, і все це на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, з урахуванням досягнень людства в науці, техніці, організації суспільного життя.

Охарактеризуємо стан дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики, звертаючись до праць відомих методистів-математиків М. Бурди, Н. Віленкіна, Б. Ерднієва, М. Жалдака, М. Ігнатенко, А. Колмогорова, Т. Крилової, І. Новик, М. Левшина, Г. Михаліна, А. Мордковича, В. Моторіної, О. Скафи, З. Слєпкань, О. Співаковського, Н. Тарасенкової, Ю. Триуса, М. Шкіля, М. Якубовські та ін. Узагальнення зазначених напрацювань представлено нами у табл. 1.

Згідно з вищезазначеними результатами досліджень, цілком правомірним є той факт, що у системі професійної підготовки вчителя математики чітко прослідковуються три складові:

– змістова (оволодіння спеціальними математичними знаннями);

– технологічна (оволодіння прийомами та методами навчання математики);

– особистісна (наявність особистісних якостей, необхідними для фахівця означеної професії).

Якість фундаментальної математичної підготовки майбутнього вчителя математики, тобто *змістова складова професійної підготовки*, завжди знаходиться у центрі уваги науково-педагогічного співтовариства.

Загальновідомо, що через специфіку педагогічної освіти математична підготовка фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах повинна відрізнятися від відповідної підготовки у класичних і технічних університетах. Майбутній учитель математики повинен отримати фундаментальну математичну підготовку, яка забезпечить йому дієві знання, професійні компетенції, що виходять за межі курсу математики, що вивчається у школі. Безперечно, що така підготовка не повинна здійснюватися відірвано від майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя. Це положення А. Мордкович [6] назвав принципом раціональної фундаментальності.

Дослідження проблеми навчання матема-

Таблиця 1

Напрями дисертаційних досліджень з підготовки вчителів математики загальноосвітньої школи (70-90 рр. XX ст. – початок XXI ст.)

Дослідники	Зміст напрямів досліджень
Н. Аммосова, Л. Гурова, І. Захарова, Н. Колмакова, Н. Лаврова, Г. Лаврєшина В. Паламарчук, С. Семенець, О. Скафа, З. Слєпкань, О. Турчин	– підкреслюють, що математика має широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, творчого підходу до навчальної діяльності;
М Волчаста, К. Гнезділова, Г. Гордійчук, М. Дідовик. Б. Таганов, Л. Тютин	– виділяють у професійній підготовці студентів окремо аспекти наступності навчання в загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі;
М. Бубнова, О. Євдокимів, Г. Луканкін, В. Моторіна, Т. Полякова, О. Раухман, М. Сніжко, О. Томащук, О. Чемерис	– приділяють увагу власне методичній підготовці студентів.
– розкривають аспекти професійної підготовки студентів до:	
В. Ачкан, І. Зіненко, С. Раков	– реалізації компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя математики;
М. Ігнатенко, М. Головань, Н. Житєньова	– активізації пізнавальної активності учнів у процесі навчання математики;
Н. Тарасенкова	– використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи;
Н. Шунда	– формування знань про елементарні функції у професійній підготовці вчителя математики;
І. Богданова	– застосування інноваційних технологій;
Л. Радзіховська, Л. Семенець	– роботи з обдарованими учнями;
Л. Панченко, М. Якубовскі	– формування вмінь математичного моделювання;
В. Забранський, Р. Утєєва	– організації диференційованого навчання учнів математики;
В. Швець	– реалізації функцій тематичного контролю результатів навчання учнів математики у старших класах середньої школи;
Л. Наконечна, О.Коношевський	– розвитку пізнавальної самостійності майбутніх учителів математики;
С. Каплюк	– організації взаємонавчання учнів основної школи;
О. Панішева	– роботи в класах гуманітарного профілю
– презентуються широкі можливості інформаційних технологій для підвищення ефективності професійної підготовки вчителів математики::	
М.Жалдак	– «Система підготовки вчителя до використання інформаційної технології у навчальному процесі»

Дослідники	Зміст напрямів досліджень
О. Співаковський	– «Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій»
Ю. Триус	– «Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах»
О. Тутова	– «Методична система формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в евристичному навчанні математики»
О. Колгатін	– «Теоретико-методичні засади проектування комп'ютерно орієнтованої системи педагогічної діагностики майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей»
Н. Кириленко	– «Педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики»
Д. Васильєва	– «Методика навчання математики учнів 5–6 класів з використанням мультимедійної дошки»
Т. Крамаренко	– «Формування особистісних якостей школяра у процесі комп'ютерно-орієнтованого навчання математики»
– виокремлюється в професійній підготовці вчителів математики формування професійної культури та окремих її видів:	
Г. Михалін	– «Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу»
І. Новик	– «Формування методичної культури вчителя математики у педінституті»
М. Третяк	– «Формування математичної культури студентів у процесі вивчення теорії міри й інтеграла в педагогічних та класичних університетах»
Ю. Рамський	– «Методична система формування інформаційної культури майбутніх учителів математики»
Д. Біджієв	– «Організаційно-педагогічні умови формування математичної культури студентів університету – майбутніх учителів»
В. Єжова	– «Формування математичної культури майбутніх учителів математики у внз»
І. Захарова	– «Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики»

тичних дисциплін у педагогічному навчальному закладі з урахуванням професійно-педагогічної спрямованості навчання і вимог, що висуваються до майбутньої педагогічної діяльності, здійснюється в двох основних напрямах.

Решта дослідників педагогічну діяльність при навчанні майбутніх вчителів математики ототожнюють з детальним висвітленням у вузівському викладанні основ шкільного курсу математики. Другий напрям наукових праць з зазначеної теми полягає в об'єднанні та збалансованості математичної й методичної підготовок студентів педагогічного закла-

ду. Цієї точки зору дотримуються Г. Михалін [5], А. Мордкович [6], В. Моторіна [7], З. Слеп-кань [9], О. Співаковський [10], Н. Тарасен-кова [11], М. Якубовські [15].

Перерахуємо ключові дисертаційні дослідження, що мають безпосереднє відношення до фахових дисциплін і методики їх викладання. Це докторські дисертації:

– А. Мордковича [6], в якій представлена концепція професійно-педагогічної спрямованості математичної підготовки вчителя математики, що стала основою для подальших теоретичних досліджень і розробки методик навчання математики у педагогічному внз;

– Г. Михаліна [5] з обґрунтуванням методичної системи навчання математичному аналізу, орієнтованої на формування основ математичної, методичної, педагогічної, психологічної, мовної і моральної культури вчителя математики;

– В. Моторіної [7], що містить теоретичну розробку концепції професійної підготовки майбутніх учителів математики в системі вищої педагогічної освіти на базі інтеграції теоретичної, методологічної та практичної підготовки, цілісності змісту навчального матеріалу, використання принципу динамічності і діяльнісного підходу;

– О. Співаковського [10], в якій відображені теоретико-методологічні засади та методична система навчання вищої математики майбутніх учителів на підставі компонентно-орієнтованого принципу з використанням сучасних інформаційних технологій;

– В. Тестова [12] з обґрунтуванням єдиного підходу до побудови математичних курсів на основі математичних структур у системі неперервного навчання (школа – внз).

– Ю. Триуса [13], в якій побудовано концепцію створення і використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у вищих навчальних закладах, розглянуто інноваційні методи навчання у вищій школі, обґрунтовано доцільність їх використання при навчанні математичних дисциплін.

– М. Якубовскі [15], що визначає вимоги до математичного апарату моделювання професійної діяльності вчителя.

У всіх цих фундаментальних працях підкреслюється, що вивчення будь-якого математичного курсу студентами внз повинно оптимально поєднуватися з потребами майбутньої професійної діяльності та забезпечувати підготовку висококваліфікованих кадрів.

Так, удосконаленню наочно-методичної підготовки майбутнього вчителя математики присвячено статті Н. Віленкіна і А. Мордкович, в яких вони діляться досвідом навчання майбутніх учителів математики таких розділів курсу математичного аналізу як «Вступ до аналізу», «Диференціальне числення», «Інтегральне числення». У кандиданський дисертації О. Томащук «Професійна спрямованість викладання математичного аналізу в умовах диференційованої підготовки вчителя математики» обґрунтована методична система навчання математичного аналізу, яка спрямована на підвищення рівня професійної підготовленості майбутніх учителів до викладання математики у різних типах навчальних закладів. Теоретично доведено й експериментально перевірено нову технологію забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики у роботі «Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики» О. Чемерис. У кандидатському дослідженні М. Третяк «Формування математичної культури студентів у процесі вивчення теорії міри і інтеграла в педагогічних та класичних університетах» на прикладі курсу «Теорія міри і інтеграла» вирішувалася проблема формування математичної культури студентів шляхом реалізації взаємозв'язку спеціальної і методичної підготовки. Формуванню методичних умінь майбутнього вчителя математики в процесі вивчення курсу алгебри присвячена кандидатська дисертація С. Горлової. У своїй дисертації «Технологічний підхід до проектування курсу алгебри та теорії чисел у педагогічному університеті» Л. Нурієва здійснила проектування курсу алгебри та теорії чисел педагогічного вищого навчального закладу на

основі технологічного підходу. Методичні особливості навчання вищій алгебрі у системі багаторівневої педагогічної освіти розглянув у своїй кандидатській дисертації Р. Солдатенков.

Таким чином, на переконання зазначених дослідників змістова складова професійної підготовки майбутнього вчителя математики формує одне з головних завдань навчання математичним дисциплінам – встановлення зв'язку між конкретним курсом і відповідним шкільним предметом. Такий зв'язок, має бути провідною ідеєю кожного математичного курсу. Реалізація означеної ідеї при викладанні математичних дисциплін у внз припускає чітке знання та доведення до студентів взаємовідносин визначених питань курсу з курсом математики середньої школи, розкриття логічних недоліків у викладі шкільного курсу та шляхів їх усунення. З цією метою, на думку З. Слєпкань, доцільно при проведенні аудиторних занять якомога більше використовувати відомі студентам з шкільного курсу приклади, факти, теореми, що дозволить їм краще зрозуміти й засвоїти нові математичні поняття або з іншого боку поглянути на вже відомі [9].

Для формування *технологічної складової професійної підготовки* майбутнього вчителя математики, потрібна певна методична підготовка, що ґрунтується на концепції фундування (В. Афанасьев, В. Шадріков та ін.) і наочного моделювання (М. Якубовські та ін.).

У межах концепції фундування, як зазначає у докторському дослідженні «Розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі навчання математичним структурам у мережевих співтовариствах» російська вчена І. Кузнєцова, «пропонується поглибити, в порівнянні з традиційним, теоретичну та практичну складові математичної освіти майбутнього вчителя природничо-наукового профілю, змінивши зміст і структуру як природничо-наукової, так і методичної підготовки так, щоб підсилити шкільний компонент математичної освіти з подальшим теоретичним узагальненням знань і досвіду особистості на різних рівнях. Обґрунтовування досвіду особистості стає особливо актуальним у сучасний період, коли зростають тенденції до розвитку мотиваційної сфери, метакогнітивного досвіду, процесів самоактуалізації та самореалізації особистості на тлі розгортання адекватних педагогічних умов, наочного змісту, засобів, форм і технологій навчання предметам природничо-наукового та гуманітарного циклів».

Основними компонентами концепції наочного моделювання на думку М. Якубовскі, є облік педагогічних і психофізичних особливостей сприйняття, адекватне цілепокладання, створення умов для моделювання і знаково-символічної діяльності. Навчання математиці майбутнього вчителя, згідно означеної концепції, повинно будуватися так, щоб уявлення, що виникають у мисленні студентів, відображали найбільш істотні сторони процесів, що вивчаються. Саме формування цих вузлових якостей об'єкту сприйняття (модель) з опорою на психологію сприйняття й адекватні нейрофізіологічні механізми пам'яті є суттю процесу наочного навчання. При цьому особливої значущості набувають моделі, що фіксують процедуру математичних дій. На жаль, пише автор: «…величезні можливості моделювання застосовуються в педагогіці не достатньо широко. Одна з найважливіших причин такого стану – складний і громіздкий математичний апарат сучасних видів моделювання (кібернетичне, математичне, логіко-лінгвістичне та ін.), який, в першу чергу, вимагає ґрунтовних знань вищої математики (диференційне і інтегральне числення, векторний аналіз, властивості функцій комплексного змінного, інтегральні перетворення, диференційні рівняння та ін.)» [15].

Перспективним напрямом, що робить значний вплив на формування технологічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя, є використання ІКТ в процесі навчання. Так, наприклад, у відомих дослідженнях М. Жалдака [3] та його учнів (Ю. Горошко, В. Дровозюк, Н. Морзе, О. Пенькова) значну увагу приділено проблемам формування інформаційної культури вчителя ма-

тематики, використанню НІТН у процесі навчання математики як учнів середньої школи, так і майбутніх учителів математики.

Істотне значення для ефективної професійної діяльності вчителя математики має *особистісна складова професійної підготовки*. Особистісний компонент реалізується через стиль діяльності, властивий конкретній особистості вчителя математики.

Як зазначає О. Скафа у докторському дослідженні «Теоретико-методологічні засади формування евристичної діяльності при вивченні математики в умовах упровадження сучасних технологій навчання» у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя математики слід формувати і розвивати у нього (зокрема засобами предмету і засобами сучасних ІКТ) здібність до продуктивного мислення і сприйняття, логічної повноцінності аргументації, здібності до узагальнення, наочності мови, розумових і творчих здібностей, пише

У процесі математичної діяльності студентів у перелік прийомів і методів їхнього мислення, природним чином включаються індукція і дедукція, абстрагування і аналогія, класифікація і систематизація, узагальнення і конкретизація, аналіз і синтез. Як відзначає В. Тестів, навчання математиці «на соціокультурному досвіді, формування у студентів логічних, алгоритмічних і комбінаторних схем мислення, поза сумнівом, сприяє формуванню організаторських навиків розумової праці (планування своєї роботи, пошук раціональних шляхів її виконання, критична оцінка результатів і тощо)» [12, с. 36].

Особистісна складова при навчанні математиці реалізується через індивідуальні педагогічні здібності майбутнього вчителя математики. Н. Кузьміна в структурі педагогічних здібностей виділяє два ряди ознак: 1. Специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу і результатів власної педагогічної діяльності; 2. Специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці. Відповідно до структури перший рівень включає в себе перцептивно-рефлексивні здібності, що становлять сенсорний фонд особистості вчителя. Другий рівень становлять проективні педагогічні здібності, сутність яких полягає в особливій чутливості до способів створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів. Численні дослідження показали, що саморозвиток учнів зумовлюється рівнем розвитку в педагога-вихователя загальних, дослідницьких, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських здібностей.

З цього приводу слід навести міркування авторів монографії «Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності», що суттєвим недоліком «існуючої системи педагогічної освіти продовжує залишатись домінуюча у ній так звана бездітна педагогіка. У ній дитина (студенти) виступає деяким безвладним об'єктом, що змушений повністю підкорятися наказам і вказівкам учителя і, відповідно, викладача» [2, с. 8], що й призводить врешті решт до нівелювання душі вихованця та його байдужості.

Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки вчителя-вихователя, в якій продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне.

Безумовно, навчання фахових математичних дисциплін відіграє вирішальну роль у професійній підготовці, саме у формуванні математичної культури вчителя математики. Менш очевидна їх роль у формуванні інших компонентів професійної культури вчителя математики, проте провідні вчені – і педагоги, і математики – вважають, що успішне вирішення задачі формування основ професійної культури вчителя математики можливе лише за умови професійно спрямованого навчання цих дисциплін.

Проаналізувавши роботи багатьох авторів з проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики, зробимо узагальнення:

По-перше, необхідно потужно представляти психолого-педагогічний компонент у

процесі підготовки студентів. Співзвучними до цієї позиції є висновки Г. Луканкіна: «Важливою ланкою в професійній підготовці компетентного вчителя математики є його психолого-педагогічна підготовка … необхідно забезпечити професійно-предметну спрямованість психолого-педагогічної підготовки» [4].

По-друге, вивчення математики студентами пов'язане з розвитком особистості школяра. «Математична наука бере найактивнішу участь у формуванні соціальних цінностей особистості, яка розвивається, таких, як усвідомлення пізнаваності навколишнього світу, об'єктивного характеру математичних понять, розуміння того, що дійсність багатша за описувані наукою математичні абстракції. Систематичне звернення до цих цінностей, показ ролі математики в реальній дійсності, зв'язок математичних понять з розвитком людської цивілізації, виділення особливостей математичного знання, методів математики органічно включається у зміст лекцій і практичних занять» (О. Дубасенюк, Г. Михайлін, Т. Семенюк та ін.).

По-третє, необхідно сформулювати вимогу предметної фундаментальності підготовки майбутнього вчителя. Серед дисциплін, які вивчаються студентами, важливу роль відіграє цикл методико-математичних дисциплін. Фундаментальна математична підготовка не повинна втрачати зв'язки з курсом шкільної математики, а має слугувати його природною теоретичною базою. Ось що зау-важує з цього приводу Г. Луканкін: «Основні поняття й ідеї, змістові лінії шкільної мате-матики мають бути продубльовані в об'єднаних математичних курсах. У ході навчання необхідна збалансованість основних ідей і фактів математики як науки і математики як шкільного предмета, скоординованість фундаментальної й елементарної частин підготовки майбутнього вчителя. Ідейний зміст математичних курсів у педагогічному внз по-винен стати багатшим, щоб забезпечити майбутнім учителям широкий погляд на шкільний курс математики» [4, с. 30].

По-четверте, актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя математики до розвитку розумової та творчої діяльності учня у процесі навчання математики. З цього приводу Н. Аммосова наголошує на необхідності підготовки вчителя математики до забезпечення умов для «розумового розвитку учнів, для оволодіння ними елементами теоретичного, узагальнювального мислення, зв'язаного з розумінням змісту завдань, знаходженням загального способу вирішення однорідних завдань різного характеру, з їх цілісним плануванням» [1, с. 113], а Б. Ерднієв стверджує, що «ключовою умовою розвитку творчого мислення учнів є така підготовка вчителя, яка б забезпечувала пріоритет конкретно-професійних знань відносно абстрактно-відвернутих» [14, с. 45].

АННОТАЦИЯ

В статье выполнен анализ диссертационных исследований по проблеме профессиональной подготовки будущих учителей математики; определены направления повышения эффективности данного процесса и пути их реализации в практике высших учебных заведений педагогического профиля.

Ключевые слова: учитель математики, профессиональная подготовка, диссертационное исследование, профессиональная культура.

SUMMARY

In the article the analysis of dissertation researches is executed on the issue of professional training of future teachers of mathematics; directions of increasing efficiency of this process and the ways of their realization in the practice of higher educational establishments of pedagogical type have been defined

Key words: teacher of mathematics, professional raining, dissertation research, professional culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аммосова Н. В. Методико-математическая подготовка студентов педагогических факультетов к развитию творческой личности школьника при обучении математике:

дисс. ... д-ра пед. наук. Астрахань, 1999. 420 с.

2. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

3. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной тех.-нологии в учебном процессе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: НИИ СИМО АПН СССР, 1989. 48 с.

4. Луканкин Г. Л. Профессионализация фундаментальной естественно-математической подготовки учителя в высшем учебном заведении. М.: Московский гос. обл. ун-т. М., 2007. 144 с.

5. Михалін Г. О. Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Київ, 2004. 37 с.

6. Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 36 с.

7. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2005. 512 с.

8. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике: метод. пособ. К.: Радянська школа, 1983. 193 с.

9. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук. К., 2003. 534 с.

10. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. К., 2004. 39 с.

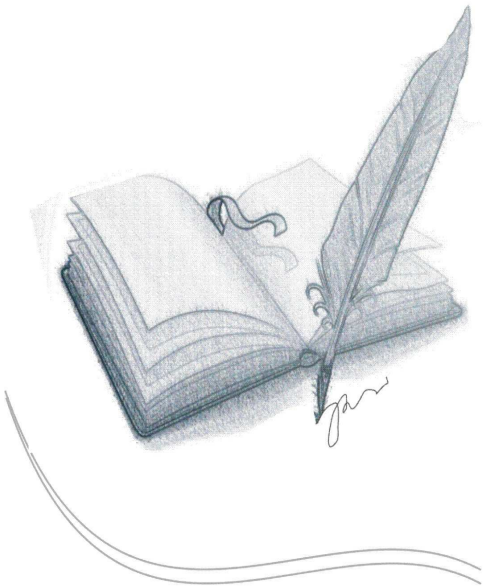
11. Тестов В. А. Математические структуры как научно-методическая основа построения математических курсов в системе непрерывного обучения: школа – вуз: дис. … д-ра пед. наук. Вологда, 1998. 404 с.

12. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 48 с.

13. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1974. 175 с.

14. Якубовскі М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя: автореф. дис. … д-ра пед.наук. К., 2004. 40 с.

НАШИ АВТОРЫ



Алексаха
Андрей Григорьевич –
кандидат исторических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Арябкина
Ирина Валентиновна –
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск

Богинская
Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бытко
Наталья Николаевна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, директор
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

Глузман
Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук, профессор,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Головань
Татьяна Михайловна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбова
Наталья Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гурина Яна Владимировна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дауров Аслан Маметбиевич –
магистрант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Ефимова
Валентина Михайловна –
доктор педагогических наук, доцент, Таврическая академия ФГАОУ ВО *«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»*

Игнатова
Ольга Ивановна –
аспирант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Кирияк
Людмила Ивановна –
магистрант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Койкова
Эльзара Имдатовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Легеза
Лариса Анатольевна –
кандидат юридических наук,
Крымский институт Межрегиональной академии управления персоналом

Магомедов
Руслан Расулович –
доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Маслиева
Екатерина Сергеевна –
старший преподаватель, Севастопольский государственный университет

Мокеева
Лилия Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Мурованная
Нонна Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВПО «Севастопольский государственный университет», Гуманитарно-педагогический институт (г. Севастополь)

Мухина
Анастасия Юрьевна –
кандидат психологических наук, старший преподаватель, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

Осадчая
Татьяна Юрьевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Попов
Максим Николаевич –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ранюк
Вера Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ДПО Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования

Ромаева
Наталья Борисовна –
доктор педагогических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Рытова
Ксения Викторовна –
кандидат педогогических наук, старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Сейтмеметова
Эльмира Ахтемовна –
старший преподаватель, РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Старовойтов
Андрей Валерьевич –
кандидат психологических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Теплицкая
Алина Александровна –
аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Трофименко
Алена Сергеевна –
аспирант
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Уракова
Фатима Капланович –
доктор педагогических наук, профессор,
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Фоминых
Наталья Юрьевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Халилев
Руслан Амдеевич –
доктор юридических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Худякова
Светлана Николаевна –
заведующая МК ДОУ ««Детский сад комбинированного вида №67 «Солнечный Дом»», г. Ялта

Цыганаш
Анна Валентиновна –
кандидат психологических наук, доцент,
Севастопольская морская академия

Чумахидзе
Татьяна Леонидовна –
кандидат педогогических наук, старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Чумичева
Раиса Михайловна –
доктор педагогических наук, профессор,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону,
академик Международной славянской академии им. Я. А. Коменского

Шувалова
Ирина Николаевна –
доктор медицинских наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте