

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 2 / 2017
В 2 частях

Часть 1

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2017

В 2 частях

Часть 1

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2017

Учредитель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Издатель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: в 2 ч. Ч. 1: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, О.Р. Ворошнина, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 208 с. – 772 Kb.

В *первом* разделе журнала представлены материалы, характеризующие научную школу «Личностно-ориентированное образование и подготовка будущих профессионалов» (науч. рук. проф. М.А. Викулина, Нижний Новгород).

Во *втором* разделе содержатся материалы, отражающие результаты исследований и передовой педагогический опыт в области нравственного воспитания, представленные на Всероссийской научно-практической конференции «Нравственное воспитание личности в динамично меняющемся мире», посвященной юбилею проф. Р.А. Рогожниковой (Пермь, 7 июня 2017 г., г. Пермь).

В *третьем* разделе освещены проблемы образования, сопровождения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (по материалам пленарного заседания Всероссийского (с международным участием) форума «Открытый мир: объединяем усилия» (12–14 декабря 2017 г., г. Пермь).

Также в журнале рассмотрены вопросы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве (*четвертый* раздел), тьюторского сопровождения в образовании (*пятый* раздел), методики преподавания иностранных языков (*шестой* раздел).

Издание адресовано ученым и специалистам в области теории педагогики и образования, а также аспирантам, магистрантам и студентам, работникам высшего и общего образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии (отв. ред.)

А.А. ВОЛОЧКОВ – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой практической психологии

Д.С. КОРНИЕНКО – д-р психол. наук, зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии

Т.В. ЕВТУХ – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики

Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики

Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики

Л.В. КОЛОМИЙЧЕНКО – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой дошкольной педагогики и

психологии О.Р. ВОРОШНИНА – канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой специальной педагогики

и психологии А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Электронная почта журнала: pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© Коллектив авторов, 2017

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2017

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

**РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
ПРОФЕССИОНАЛОВ» 7**

Викулина М.А. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ» 7

Вилкова Л.В. ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА (НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА М.А. ВИКУЛИНОЙ)..... 15

**РАЗДЕЛ 2. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 24**

Рогоженикова Р.А. ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ 24

Апиш Ф.Н. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ..... 33

Богус М.Б. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 37

Григорьева Г.Е. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАЗРЕШАТЬ И ПРЕДУПРЕЖДАТЬ КОНФЛИКТЫ..... 42

Джамирзе Н.К. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ КАТЕГОРИЙ «АДЫГЭ ХАБЗЭ» В СИСТЕМЕ ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ МАРКЕРОВ СТУДЕНТОВ-АДЫГОВ 50

Казиева З.М. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 56

Липкина Н.Г., Калмыкова В.В. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ И ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ 61

Трегубова О.Г. ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ..... 71

Хамукова Б.Х. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА 76

Шистерова Е.А. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЮРИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 81

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ 87

Андрусенко А.А., Кузнецов И.А., Обросов И.Ф. О ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ПСИХИАТРИИ И ПРОГРАММАХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 87

Аюпова Е.Е. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ..... 92

Ворошникова О.Р. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ФГБОУ ВО «ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» 96

Назарова Н.М. СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 104

Наумов А.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ..... 110

Тюрина Н.Ш. ОБРАЗ «ОСОБОГО ЧЕЛОВЕКА» В МИРОВОМ КИНЕМАТОГРАФЕ 115

Фарафонтова И.А. ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 120

Чиркова Э.Б., Андреева Н.И. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕНИЯ 125

Шарова Л.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ 131

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ..... 136

Галиева С.Ю. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 136

Коробкова В.В. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ 147

Метлякова Л.А. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 154

РАЗДЕЛ 5. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ 166

Алешкина Т.В. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 166

Владыкина Е.Н. СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ПРОСТРАНСТВА ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ 170

Гаврилова Т.П., Волкова Д.К. О НЕОБХОДИМОСТИ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ..... 176

Гаврилова Т.П., Кудрина О.С. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ТЮТОРСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)..... 180

Гюнтер А.В. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 186

Пигарева Н.Г. ПРОЯВЛЕНИЕ ТЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (НА
ПРИМЕРЕ МАОУ «СОШ № 135» Г. ПЕРМИ) 190

Яблокова Л.С. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОГО
КЛАССА 196

**РАЗДЕЛ 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ..... 202**

Лебедева Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ 202

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ»

УДК 378: 001.891

Викулина Мария Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания
иностранных языков, педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова», Нижний Новгород, Россия
603155, Нижний Новгород, Минина, 31а, +7(831) 436-18-40
e-mail: prof_vikulina@lunn.ru*

НАУЧНАЯ ШКОЛА «ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ»

Maria A. Vikulina

PhD, Professor of FLT, Pedagogy and Psychology Department

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Linguistics University of Nizhny Novgorod»,
31a, Minina, Nizhny Novgorod, Russia 603155
e-mail: prof_vikulina@lunn.ru*

SCIENTIFIC SCHOOL «LEARNER-CENTERED EDUCATION AND TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS»

Аннотация. Статья посвящена научной школе «Личностно-ориентированное образование и подготовка будущих профессионалов», функционирующей в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова. Основатель и руководитель школы: член-корреспондент Российской академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор М.А. Викулина.

Ключевые слова: личностно-ориентированная педагогика, личностно-ориентированное образование, личностно-ориентированная подготовка.

Abstract. The article is devoted to the scientific school “Learner-Centered Education and Training of Future Professionals” that operates in Nizhny Novgorod State Linguistics University. Professor Maria A. Vikulina, the founder and the head

of the school, is a Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, an Honored Science and Education Worker, and a Doctor of Education.

Key words: learner-centered pedagogy, learner-centered education, learner-centered training.

Научная школа «Личностно-ориентированное образование и подготовка будущих профессионалов» возникла на кафедре педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова в 2001 г. и функционирует по сегодняшний день.

Основатель и руководитель школы – Мария Анатольевна Викулина, член-корреспондент Российской академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра координации научно-исследовательской деятельности НГЛУ, заведующий Междисциплинарной научно-исследовательской лабораторией прикладной лингвистики, психологии и информационных речевых технологий НГЛУ, ученый секретарь диссертационного совета Д 212.163.02 по специальности 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» при НГЛУ, заместитель главного редактора журнала «Вестник НГЛУ» (входит в список рецензируемых изданий Минобрнауки России), член редакционного совета журнала «Международный школьный научный вестник» (научный журнал для старшеклассников и учителей), заслуженный деятель науки и образования (РАЕ), автор более 170 научных и учебно-методических трудов (монографий, учебных пособий, статей в рецензируемых изданиях, рекомендованных Минобрнауки России, статей в зарубежных изданиях (Web of Science, Scopus) и журналах (РИНЦ).

М.А. Викулина является известным специалистом в области психолого-педагогической науки. Награждена почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации, почетной грамотой Министерства образования Нижегородской области, международным *LABORE ET SCIENTIA* (ТРУДОМ И ЗНАНИЕМ), серебряной медалью имени В.И. Вернадского за успехи в развитии отечественной науки, имеет национальные сертификаты качества в номинации «Лучший информационный проект», многократный победитель профессиональных конкурсов «Лучшая научная книга» и «Гуманитарная книга», организованных среди преподавателей образовательных организаций Российской Федерации.

Назначение научной школы состоит в распространении и реализации положений личностно-ориентированного подхода к организации образования и подготовки современных специалистов, прежде всего в ориентации педагога на личность обучающегося, обеспечивающей его развитие. Процесс взаимодействия «обучающийся – обучающий» в условиях личностной ориентации – сущность их общего развития. Личностно-ориентированный подход в целом содействует становлению человека как личности: его неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Важно не



только образовывать человека, помочь ему стать субъектом культуры, но и вовлечь в этот процесс его самого. Педагог в первую очередь помогает развивать качества и способности, изначально заложенные в обучающемся. Личностно-ориентированный подход признает ценностью позитивные изменения в личностном развитии обучающегося и стремление к ним.

Содержание личностно-ориентированного образования сосредоточивается на развитии личностно-смысловой сферы обучающихся, которое происходит в атмосфере интеллектуальных, нравственных, эстетических переживаний, столкновения мнений, взглядов, позиций, научных подходов, решения познавательных и практических задач. Но обучающийся человек сам должен быть вовлечен в анализ, отбор и конструирование личностно значимого содержания и процесса образования.

Многолетний труд в сфере образования нашел отражение в докторской диссертации М.А. Викулиной – «Проектирование и реализации личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе», содержание которой отразило решение многих противоречий в обществе и системе образования.

Демократические преобразования в современном российском обществе на первое место выдвинули индивидуальность, самостоятельность, образованность, неординарность и инициативу личности педагога с новым типом мышления. Сегодня востребован педагог с достаточным уровнем теоретической подготовки и практических умений и навыков, способный к саморазвитию, умеющий работать с людьми и готовый воспитать будущее поколение творчески мыслящим, мобильным и конкурентоспособным. Картину дополняет явное противоречие между высокими требованиями к профессиональному сознанию педагогов и наличным уровнем качества их подготовки, находящимися в плоскости суммарных информационных знаний и отдельных приемов работы в достаточно стабильных ситуациях.

Заметно актуализируется социальная необходимость в смене педагогической парадигмы на гуманизированную, отрицающую манипуляцию человеком и реализующую принципиально иной подход к нему как цели и центру воспитательных усилий, выдвигающую идеи и ориентиры, пронизанные уважением к личности каждого студента и заботой о ее развитии.

Современный этап обнаруживает значительный интерес к образованию, признающему выше прочих ценностей личность, ее свободное развитие и саморазвитие, приводящему к самореализации. Рождается качественно иная образовательная ситуация, в которой актуализируются новые требования к личности педагога и его профессиональной подготовке (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Я.С. Турбовской, П.В. Худоминский и др.), что обуславливает перестройку всей системы образования.

Особенностью этого момента является признание в качестве своеобразного методологического императива личностно-ориентированного образования как специфической сферы, создающей оптимальные условия для развития личности каждого (*в нашем случае – обучающегося*), основой организации которого служат появившиеся в обществе новые ценности:

саморазвитие, самообразование, самовоспитание, самопроектирование личности.

Как следствие, настоятельной оказывается потребность в переориентации процесса профессиональной подготовки (под термином «подготовка» мы понимаем целостный процесс обучения и воспитания студента в стенах педагогического вуза) на иной конечный результат – новое поколение педагогических субъектов – носителей и источников социальной и профессиональной деятельности, высокой методологической культуры, интеллигентных, с развитыми индивидуальными способностями и реализованными потенциальными возможностями (Б.Р. Борщанская, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Е. Дуранов и др.); ярких личностей, гуманных, способных концептуально осмысливать и проектировать собственную образовательную деятельность и обеспечивать ее продуктивность; осведомленных о существовании развитых механизмов понимания другого человека (А.А. Бодалев, П.Ф. Каптерев, А.Я. Найн, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский и др.); готовых принимать на себя ответственность и вырабатывать собственную позицию; обладающих профессиональной компетентностью; владеющих технологиями, педагогической техникой и педагогическим мастерством (П.П. Блонский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.С. Макаренко и др.) как особо важными компонентами эффективного осуществления будущей педагогической деятельности.

Успешному разрешению многих проблем помогает реализация альтернативной личностно-ориентированной педагогики, которая несет в себе новый взгляд на эти процессы, что дает основание иначе посмотреть на сложившиеся нормы построения высшего образования. Прежде всего это касается реорганизации всего процесса подготовки будущих педагогов и реализации ими гуманитарной парадигмы, обретения самого себя и своего образа в годы обучения в вузе, выявления и активизации в будущей деятельности ценностного потенциала личности, способной к самостоятельному выстраиванию собственной деятельности на всех ее этапах.

Вызывают еще немало вопросов и проблемы, связанные с подходами к личности.

Подготовка высокопрофессионально компетентного педагога к педагогическому сотрудничеству и сотворчеству с детьми не только содержательно, но и процессуально-технологически осуществляется в ходе личностно-ориентированного педагогического процесса. Такой процесс создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций его субъектов, способных свободно мыслить, творить, самостоятельно искать и сознательно выбирать пути своего социального утверждения и самоизменяться при этом, это важные профессиональные качества, формируемые за время обучения в вузе и являющиеся сегодня приоритетными задачами высшего педагогического образования.



Тщательный анализ психолого-педагогических исследований по рассматриваемой нами проблеме позволил выделить *главные направления совершенствования содержания процесса профессионально-педагогической подготовки*: использование научно-теоретических основ психологии; стимулирование познавательной активности студентов; повышение уровня общей культуры и формирование их профессионально-педагогической культуры; знакомство с методами организации научно-педагогического исследования и обучение студентов его основам; подготовка к педагогическому прогнозированию, проектированию и самопроектированию, экспериментированию.

Выполненная работа позволила глубже исследовать разные грани неразрешенной проблемы учениками М.А. Викулиной, среди которых – 19 кандидатов педагогических наук, ведущих исследования по научным специальностям:

- 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»;
- 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

В качестве стратегических направлений развития научной школы выделено два:

- акцент исследований в области практической разработки положений личностно-ориентированного подхода в учебном процессе образовательных организаций разного типа;
- разработка и апробация личностно-ориентированной процедуры оценки учебных достижений обучающихся.

Список ряда публикаций автора по научному направлению работы

1. Викулина, М.А. Влияние лекций по педагогике на учебно-познавательную деятельность студентов / М.А. Викулина // Bridge-Мост. – 2000. – № 7. – С. 79–84.
2. Викулина, М.А. Личностно-ориентированное обучение как основа подготовки педагогов / М.А. Викулина. – Н. Новгород: Волжск. инж.-пед. ин-т, 2001. – Вып. 4, ч. 1. – С. 28–30.
3. Викулина, М.А. Педагогическое взаимодействие «студент – преподаватель» в рамках личностно-ориентированного процесса вуза / М.А. Викулина. – Н. Новгород: Волжск. инж.-пед. ин-т, 2001. – Вып. 4, ч. 1. – С. 19–22.
4. Викулина, М.А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ М.А. Викулина. – Оренбург, 2001. – 338 с.
5. Викулина, М.А. Проектирование личностно-ориентированного процесса подготовки педагога (прикладной аспект): моногр. / М.А. Викулина. – Н. Новгород: Волжск. гос. инж.-пед. ин-т, 2001. – 124 с.
6. Викулина, М.А. «Мастер-класс» как форма личностно-ориентированной подготовки педагога / М.А. Викулина // Педагогическое обозрение. – 2002. – № 1. – С. 41–46.

7. Викулина, М.А. Технологии личностно-ориентированного процесса подготовки педагога / М.А. Викулина // Актуальные вопросы развития образования и производства: тез. докл. III Всерос. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Волжск. гос. инж.-пед. акад., 2002. – С. 14–15.
8. Викулина, М.А. Реализация идеи непрерывного личностно ориентированного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров / М.А. Викулина // Высокие технологии в педагогическом процессе: тр. IV междунар. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: Волжск. гос. инж.-пед. акад., 2003. – С. 60–61.
9. Викулина, М.А. Сравнительный анализ подходов к определению «готовности» как компонента профессиональной компетентности / М.А. Викулина // Проблема системогенеза учебной и профессиональной деятельности: материалы Рос. науч.-практ. конф. (Ярославль, 8–10 окт. 2003 г.). – Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – С. 134–139.
10. Викулина, М.А. Личностно-ориентированная управленческая деятельность – требование времени / М.А. Викулина, Л.Г. Сутягина // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: сб. науч. тр. – СПб.: Мирт, 2004. – Вып. 4. – С. 51–55.
11. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретические обоснования и пути реализации: учеб. пособие / М.А. Викулина. – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – 296 с.
12. Викулина, М.А. Технология поддержки в личностно-ориентированном образовании / М.А. Викулина, Е.В. Яшкова // Актуальные проблемы теории и практики профессионального высшего образования: сб. науч. тр. междунар. науч. конф. (16–17 фев., Н. Новгород). – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – С. 23–26.
13. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке обучающихся / М.А. Викулина // Форум «Единая Россия» (1–4 нояб., 2005). – Н. Новгород: ВГИПУ, 2005. – С. 27–29.
14. Викулина, М.А. Педагогическая поддержка как путь освоения студентом образовательной среды вуза / М.А. Викулина // Возможности средового подхода в педагогике и педагогической практике в условиях перехода на 12-летнее образование: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (Костанай, 17–18 нояб., 2005, Казахстан). – Костанай: Ин-т ПКипРО, 2005. – С. 44–47.
15. Викулина, М.А. Педагогическая поддержка личности студента / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. проф. М.А. Викулиной. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – Вып. 3. – С. 13–22.
16. Викулина, М.А. Педагогическая поддержка студента как одно из условий эффективности образовательного процесса вуза / М.А. Викулина // Гуманитарный анализ состояния и перспектив развития высшего образования



в России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Сочи, 26–30 сент. 2005). – Сочи, 2005. – С. 48–50.

17. Викулина, М.А. Портфолио как разновидность педагогического сопровождения учебных и личностных достижений студентов вуза / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. проф. М.А. Викулиной. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – Вып. 5. – С. 6–15.

18. Викулина, М.А. Личностно-ориентированное взаимодействие «студент – преподаватель» и его роль в формировании личностных качеств студентов вуза / М.А. Викулина // Наука и школа. – 2010. – №. 3. – С. 20–23.

19. Викулина, М.А. Педагогическое требование как личностно-ориентированная технология обучения / М.А. Викулина, Ю.Н. Бекмешова // Актуальные проблемы науки и образования: междунар. науч. конф. (20–31 марта, 2011, о. Куба (Варадеро)) // Международный журнал экспериментального образования (International Journal of Experimental Education). – 2011. – № 4. – С. 49–51 (нераздел. соавт.).

20. Викулина, М.А. Использование элементов «безотметочного» обучения студентов вуза как механизма нового качества образования / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием / под ред. проф. М.А. Викулиной. – Н. Новгород: НГЛУ, 2012. – Вып. 15. – С. 6–12.

21. Викулина, М.А. Личностно ориентированный подход как смена приоритетов в области качества образования / М.А. Викулина // Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология: материалы VII Междунар. науч.-практ. заоч. конф. (23 мая 2013 г.). – Шадринск: ШГПУ, 2013. – С. 26–31.

22. Викулина, М.А. Гуманитарная сущность профессиональной подготовки современного учителя / М.А. Викулина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза: ПензГПУ, 2014. – № 4. – С. 186–196.

23. Викулина, М.А. Средства оценки образовательных результатов студентов вуза / М.А. Викулина // Обучение. Тестирование. Оценка: материалы 15-й междунар. конф. (14 апр. 2015). – Н. Новгород: НГЛУ, 2015. – Вып. 15. – С. 3–13.

24. Викулина, М.А. Оценивание учебных достижений обучающихся в вузе / М.А. Викулина // Обучение. Тестирование. Оценка: материалы 17-й междунар. конф. (22 апр. 2017). – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – Вып. 17. – 150 с.

25. Викулина, М.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе / М.А. Викулина, О.А. Обдалова // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 171–189.

Список наиболее значимых научных трудов коллектива научной школы

1. Викулина, М.А. Управление кадрами в системе образования: личностно-ориентированный аспект: моногр. / М.А. Викулина, Л.Г. Сутягина. – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – 202 с.
2. Викулина, М.А. Личностно-профессиональный рост студента высшего учебного заведения (основы теории): моногр. / М.А. Викулина, О.В. Юдакова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. – 121 с.
3. Викулина, М.А. Познавательная активность студентов вуза / М.А. Викулина, С.Н. Казначеева. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. – 120 с.
4. Викулина, М.А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза: моногр. / М.А. Викулина, Е.С. Казанцева. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 127 с.
5. Викулина, М.А. Поликультурная среда вуза и формирование толерантности студентов: моногр. / М.А. Викулина, Е.А. Пугачева. – Наб. Челны: НФ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 148 с.
6. Викулина, М.А. Формирование общей культуры студентов вуза (теоретический аспект проблемы): моногр. / М.А. Викулина, Д.Н. Гутин. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 114 с.
7. Викулина, М.А. Культура общения в студенческой среде вуза: моногр. / М.А. Викулина, Н.М. Смирнова. – Н. Новгород: НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2010. – 114 с.
8. Викулина, М.А. Лидер в студенческой среде: теоретический аспект: моногр. / М.А. Викулина, А.В. Зорина. – Наб. Челны: НФ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 144 с.
9. Викулина, М.А. Педагогическое требование в деятельности учителя: теоретические основы: моногр. / под ред. М.А. Викулиной; М.А. Викулина, Ю.Н. Бекмешова. – Н. Новгород: НГЛУ, 2011. – 140 с.
10. Викулина, М.А. Quality of Foreign Language Education at School: New Assessment Priorities (Качество школьного иноязычного образования: новые приоритеты в оценке) Proceedings of International Scientific Practical Conference «The role of science in the development of society» (October 1–3, 2013, Venice – Lido di Jesolo, Italy) / М.А. Викулина, Л.В. Вилкова // Components of Scientific and Technological Progress. Paphos, Cyprus. – 2013. – № 3 (18). – P. 37–41 (нераздел. соавт.).
11. Викулина, М.А. Формирующее оценивание качества учебных достижений обучающихся: теоретический аспект: моногр. / М.А. Викулина, Л.В. Вилкова. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 132 с.
12. Савруцкая, Е.П. Институты образования и молодежь: на пути устойчивого развития общества: моногр. / Е.П. Савруцкая, Б.А. Жигалев, М.А. Викулина, Н.В. Макшанцева; под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. Е.П. Савруцкой. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 184 с.



УДК 373.1: 811

Вилкова Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ английского языка

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова», Нижний Новгород, Россия
603155, Нижний Новгород, Минина, 31а, +7(902) 309-17-17
e-mail: plymouth@inbox.ru*

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА (НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА М.А. ВИКУЛИНОЙ)

Ludmila V. Vilkova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Basic English

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Linguistics University of Nizhny Novgorod»,
31a, Minina, 603155, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: plymouth@inbox.ru*

FORMATIVE ASSESSMENT IN IMPLEMENTATION OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH (SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR M.A. VIKULINA)

Аннотация. Статья посвящена формирующему оцениванию качества учебных достижений школьников. Данный вид оценивания (с учетом его составляющих, характеристик, функций, принципов) позволяет реализовать новую модель образования, ориентированную на развитие личности. Личностно-ориентированный характер формирующего оценивания подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Ключевые слова: качество учебных достижений, формирующее оценивание, личностно-ориентированный подход, школьное образование, программа, развитие личности.

Abstract. This article is dedicated to formative assessment of the quality of academic achievements at schools. This type of assessment, considering its components, characteristics, functions, principles allows the implementation of a new model of education focused on personality development. Person-oriented nature of formative assessment is confirmed by the results of the pedagogical experiment.

Key words: quality of academic achievements, formative assessment, personality-oriented approach, school education, program, personality development.

В настоящее время предпринимается попытка построения новой модели образования, ориентированной на развитие человека, личности как сложного и целостного существа, на воспитательные цели образовательной деятельности, на самооценку человека как уникальности, единственного источника продуктивного действия. Отсюда следует необходимость использования *личностно-ориентированного подхода* в оценивании качества. Все элементы образовательного процесса, в том числе и система оценивания, направлены на достижение этой цели. Использование формирующего оценивания с его возможностями воздействия на мотивацию, процесс и результаты обучения, роли участников образовательного процесса создает условия для достижения такого результата, что подтверждается при реализации программы формирующего оценивания качества на примере иноязычного образования.

Анализируя зарубежные и отечественные публикации (P. Black and D. William [16; 28], I. Clark [17; 18], E.M. Furtak & M.A. Ruiz-Primo [23], N. Frey, D. Fisher [20], R. Haroldson [21], L. Shepard [25], R. Stiggins [26], М.А. Пинская [10]), мы пришли к выводу о том, что *формирующее оценивание качества учебных достижений школьников в иноязычном образовании* есть пошаговое движение каждого конкретного обучающегося к лучшим учебным результатам через активное включение в анализ (постоянную рефлексия), призванное установить трудности, выявить пробелы в освоении содержания иноязычного образования и эффективно их восполнить (обратная связь в диаде «ребенок – учитель») [7]. Формирующее оценивание качества образования представляет собой комплекс обязательных элементов (цели, выраженные в результатах обучения, обратная связь, критерии, обсужденные или совместно выработанные с обучающимися, самооценивание, взаимооценивание, открытые вопросы), наделенных развивающей стратегией.

Изучение работ, посвященных личностно-ориентированному подходу (Е.В. Бондаревская [3], Е.В. Борзова [5], М.А. Викулина [6] и др.), позволило прийти к заключению, что личностно-ориентированный подход изменяет:

- тип взаимодействия педагога и обучающегося (от команды к сотрудничеству);
- ориентацию обучающего (учителя) не столько на результативную, сколько на процессуальную сторону учения;
- позицию обучающегося: от прилежного исполнителя к активному творцу;
- характер складывающихся в процессе обучения учебных ситуаций, которые должны гибко варьироваться педагогом, выбираться им в зависимости от активности обучающихся.

Данный подход подразумевает ориентацию на самостоятельную работу, собственные открытия обучающегося; работу с каждым ребенком, выявление и учет его склонностей и предпочтений; использование дидактического материала, соответствующего успеваемости и способностям того или иного



обучающегося; установление объема знаний для каждого с учетом его индивидуальных способностей и подбор соответствующего учебного материала; стимулирование активности каждого обучающегося с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей; получение новых знаний при совместной деятельности «педагог – обучающийся»; оценивание ответа самим ребенком, а затем – учителем и т.д.

В настоящее время существуют **два концептуальных подхода** оценивания качества образования.

При первом подходе объектами оценивания являются конечные результаты, которые сравниваются с принятыми стандартами, нормами. В случае их несоответствия разрабатывается комплекс мер. Такой подход частично изменяет методы и формы обучения, но не затрагивает цели и содержание образования, т.е. частично корректирует образовательный процесс.

При втором подходе объектами оценивания становятся как результаты, так и факторы, влияющие на них. Собранная информация, ее анализ помогает выявить причину возникающих проблем и выработать пути их преодоления. Решения затрагивают цели, содержание, методы образовательного процесса, т.е. ведут к изменениям в образовательной системе.

В связи с этим представленные в литературе примеры оценивания качества образования представляют собой кластерные модели:

- а) позволяющие группировать оцениваемые объекты в группы (кластеры) по определенным характеристикам и признакам или уровням;
- б) вскрывающие внутренние связи между факторами, влияющими на качество образования;
- в) определяющие усилия педагогического коллектива на достижение лучших результатов, а не лучшие и худшие классы, учителей, учащихся;
- г) дающие возможность принятия оперативных управленческих решений и возможность коррекции работы по проблемным направлениям.

Разработки моделей оценивания качества образования нашли отражение в работах отечественных исследователей. Так, М.М. Поташник [11] предлагает для управления качеством образования модель «управление по результатам», включающую:

- 1) планирование (работа по составлению программы развития школы);
- 2) организацию (построение) организационной структуры индивидуальных и коллективных субъектов;
- 3) руководство (управленческое действие, предполагающее прежде всего мотивационную работу со всеми участниками образовательного процесса;
- 4) контроль результатов образовательной деятельности, сравнение этих результатов с запланированными, их корректировка.

Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын [4] разработали структурно-функциональную модель, где процесс оценивания обеспечивается рядом практических мероприятий:

- выделение критериев и показателей качества;
- постоянное наблюдение за состоянием всех элементов системы;

- анализ полученных результатов с позиции их соответствия образовательной норме;
- разработка мер по оперативному и стратегическому управлению качеством.

А.А. Аветисов [1] развивает в своих исследованиях подход к оценке качества образования, отождествляемый управляемыми динамическими процессами, подчиняющимися общим закономерностям. Организации образования при этом рассматриваются как адаптивные системы оценивания и управления качеством образования с обратной связью и всеми системологическими атрибутами, свойственными функциональным системам: целью, структурой, процессом и качеством (эффективностью) функционирования.

А.И. Субетто и Н.А. Селезнева [13] выделяют **триаду компонентов качества образования: условия – процесс – результат**.

Это внутренние компоненты, которые соответствуют потребностям государства, обучающихся, государственному стандарту (внешним компонентам качества).

Современное общество вступило в информационную фазу. Информация становится одним из рычагов управления любой организации, в том числе и образовательного учреждения. Информатизация образования есть процесс изменения его содержания, методов и организационных форм, направленных на достижение нового качества образования на основе привлечения информационных технологий, что должно помочь решению **двух основных задач школы: образование – для всех и новое качество образования – каждому**.

Коллектив авторов под руководством Д.Ш. Матроса сконструировал информационную модель содержания образования и информатизации процесса обучения, *«информационную модель ученика»*. Ученый перечисляет пять компонентов кибернетического подхода к оценке качества [9, с. 13]:

- 1) указание цели;
- 2) становление исходного состояния управляемого процесса;
- 3) определение программы воздействия;
- 4) обеспечение получения информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса (определение содержания обратной связи, выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения, определение частоты обратной связи);
- 5) обеспечение переработки информации: реагирование на ожидаемые изменения ситуации, поступившие изменения, ошибки и учителя и модели урока в условиях информатизации процесса обучения.

Обращение к формирующему оцениванию качества обусловлено рядом причин. Соединяя элементы философской теории конструктивизма (М.А. Чошанов [14]), культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского [1], концепции Mastery Learning Б. Блума [19], формирующее оценивание отвечает современным подходам и проведению оценивания, качеству заявленных во



ФГОС требований, служит средством управления качеством образовательных результатов.

Оценивание качества становится формирующим при наличии обязательных элементов:

а) постановки *цели*, под которой понимается «конкретный охарактеризованный качественно, а где можно количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого школа реально может достичь к четко определенному моменту времени» [12];

б) *обратной связи* (J. Hattie & Н. Timperley [22]), которая обеспечивает обучающихся информацией (рекомендациями, подсказками, вопросами, заставляющими учащихся критически мыслить и т.д.) для правильного выполнения последующих шагов (действий) обучения.

По мнению Ian Clark [9], обратная связь представляет собой компонент формирующего оценивания, если:

- заставляет обучающихся задуматься над правильностью своих действий, ходом мыслей;
- предоставляет им возможность понять разницу между предыдущими, текущими учебными достижениями и запланированными целями / критериями;
- позиционирует обучающихся как активных участников обучения и инициаторов собственного учения;
- вовлекает учащихся в процесс, фокусирующийся на метакогнитивных (познавательных) стратегиях;

в) *самооценивания и взаимооценивания* обучающихся, обязательно включенных в процесс обучения. Многие исследователи (P. Black, D. William, H. Saito, K. Topping, H. Andrade & Y. Du, H. Andrade & A. Valtcheva) считают такое оценивание не менее достоверным, чем оценивание преподавателей. Более того, обучение самооцениванию – хорошее упражнение для саморазвития и особенно важно для адаптации учащихся в современном обществе, где они будут действовать самостоятельно; позволяет наряду с оценкой своей работы самостоятельно определять проблемы и пути их решения. Качество самооценивания зависит от понимания учащихся оценки их работы или деятельности; развития навыков критического мышления и объективизма; сконцентрированности на своих целях;

г) *разработка критериев с вовлечением обучающихся* (Z. Baroudi [15], H. Torrance, J. Pryor [27]) является отличительной чертой формирующей оценки. Цель такого действия состоит в том, что, как полагает D.R. Sadler [24], обучающиеся начинают придерживаться концепции качества схожей с концепцией, поддерживаемой преподавателем. Критерии связаны с желаемыми результатами, согласуются с деятельностью учителя, обсуждаются с обучающимися до начала обучения. Вовлечение детей в обсуждение критериев предоставляет им возможность внесения своего вклада в решение вопроса, ощущения сопричастности к процессу оценивания, повышая тем самым самооценку обучающихся. В то же время участие в этом процессе делает их «независимыми», так как зная критерии, учащиеся более информированы о своем успехе, способны оценить свою работу, распознать свои достижения, увидеть пробелы и определить направление своей деятельности. Они

приобретают навыки и качества, необходимые в школьных и жизненных ситуациях. Вовлечение учащихся в процесс оценивания способствует созданию позитивной, настроенной на работу атмосферы, сотрудничеству, плодотворным отношениям между обучающими и обучающимися.

Таким образом, формирующее оценивание способствует формированию мотивированного отношения ребенка к обучению и развитию оценочной самостоятельности, что является основой будущей учебной самостоятельности и самообучения (см. рисунок).

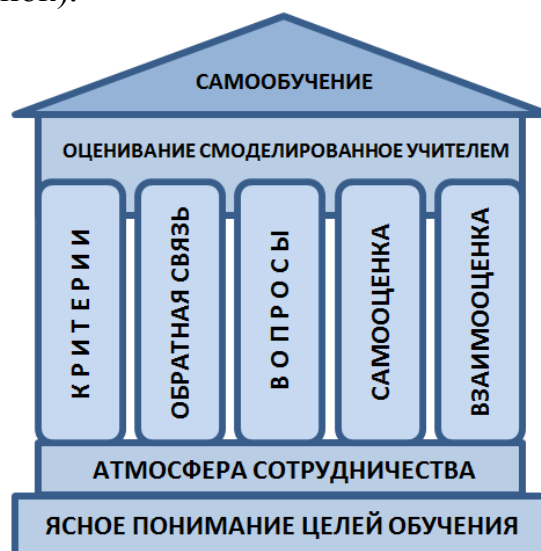


Рис. Составляющие (компоненты) формирующего оценивания

Проведенные теоретические исследования и результаты констатирующего этапа предопределили программу реализации формирующего оценивания качества иноязычного образования. Ряд этапов – постановка целей, перевод целей в измеряемые результаты, составление плана оценки, подбор материалов и техник, проведение оценки, анализ полученных результатов – при взаимодействии и совместном рассмотрении позволяют реализовать процесс формирующего оценивания на практике. Правильность выполнения каждого зависит от осуществления ряда процедур, выполняемых учителем и обучающимися [8].

На обобщающем этапе проведенный анализ полученных данных позволил констатировать ряд перемен, полученных при реализации программы формирующего оценивания – изменение роли учителя в образовательном процессе; активность обучающихся как результат заинтересованности в процессе обучения (повышение мотивации); развитие коммуникативной компетенции (всех компонентов); возможность оценить как предметные, так и метапредметные и личностные достижения обучающихся; увеличение объема дополнительного материала о странах изучаемого языка; повышение уровня оценочной самостоятельности и успеваемости.

Формирующее оценивание предполагает активное включение обучаемого в процесс оценивания, делая его соавтором в процессе обучения, поддерживает процессы конструирования знаний, самопознания и самооценки. Оно призвано выявить пробелы в освоении обучающимися содержания образования,



нацелено на определение учебных достижений каждого ученика, учитывая его возможности, склонности, не предполагая сравнения результатов учащихся, представляет многократные попытки для достижения целей; формирует убеждение в своих способностях у обучающегося; дает возможность корректировки своих действий учителям и детьми; делает акцент на качество, а не количество работ ребенка. Данные характеристики указывают на его личностно-ориентированный характер.

Таким образом, формирующая оценка качества учебных достижений школьников с характерными для нее компонентами, характеристиками, функциями, принципами, содержанием, использованием присущих ей методов и форм, нацелена на развитие личности обучающихся, самооценку, мотивацию, эмоциональный комфорт, взаимоотношение с окружающими, творчество, т.е. на результаты, ожидаемые при использовании личностно-ориентированного подхода в обучении.

Список литературы

1. *Аветисов А.А.* О системологическом подходе к теории оценки управления качеством образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России: материалы 5-го симпозиума. – М.: Исслед. центр проблем качества подг. специалистов, 1996. – С. 52–55.
2. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885108.htm> (дата обращения: 10.08.2016).
3. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
4. *Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапцын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
5. *Борзова Е.В.* Иноязычное личностно ориентированное образование на старшей ступени средней школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2008. – 52 с.
6. *Викулина М.А.* Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – 295 с.
7. *Викулина М.А., Вилкова Л.В.* Формирующее оценивание качества учебных достижений обучающихся: теоретический аспект: моногр. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 132 с.
8. *Вилкова Л.В.* Качество учебных достижений учащихся: программа реализации формирующего оценивания [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – № 2 (4). – Март-апрель. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN216.pdf>
9. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 128 с.

10. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе: практ. рук. для учителя. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
11. *Поташник М.М.* Управление качеством образования. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
12. *Поташник М.М., Мусеев А.М.* Управление современной школой (в вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
13. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 95 с.
14. *Чошанов М.А.* Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–62.
15. *Baroudi Z.M.* Formative Assessment: definition, elements and role in instructional practice // Post graduate Journal of Educational Research. – 2007. – Vol. 8 (1). – P. 37–48.
16. *Black P.* Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2009. – Vol. 21(1). – P. 5–31.
17. *Clark I.* Formative assessment: policy, perspectives and practice // Journal of educational administration and policy. – 2011. – Vol. 4 (2). – P. 158–180.
18. *Clark I.* Formative assessment: translating high-level curriculum principles into classroom practice // The Curriculum Journal. – 2015. – Vol. 26 (1). – P. 91–114.
19. *Guskey T.R.* Closing the achievement gap: Revisiting Benjamin S. Bloom's learning for mastery // Journal of Advanced Academics. – 2007. – Vol. 19 (1). – P. 8–31.
20. *Frey N.* The Formative assessment. Action plan // Danvers, MA: OECD, 2011. – 153 p.
21. *Haroldson R.A.* Student perception of formative assessment in the chemistry classroom [Electronic resource] // Doctoral dissertation. University of Minnesota, 2012. – URL: http://purl.umn.edu/131744http://conservancy.umn.edu/bitstream/11299/131744/3/Haroldson_umn_0130E_12766.pdf.txt
22. *Hattie J.* The power of feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77 (1). – P. 81–112.
23. Meta-analytic methodology and inferences about the efficacy of formative assessment / D. Briggs, M. Ruiz-Primo, E. Furtak, L. Shepard // Educational Measurement: Issues and Practice. – 2012. – Vol. 31 (4). – P. 13–17. doi:10.1111/j.1745-3992.2012.00251.x
24. *Sadler D.R.* Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. – 1989. – № 18. – P. 119–144.
25. *Shepard L.A.* Formative assessment: Caveat emptor // The future of assessment: shaping teaching and learning: ETS Conference. New York, 2005. – 37 p.
26. *Stiggins R.* From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools // Phi Delta Kappan. – 2005. – Vol. 87 (4). – P. 324–328.



27. *Torrance H.* Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory // *British Education Research Journal*. 2001. – Vol. 27 (5). – P. 615–631.

28. *William D.* What is assessment for learning? // *Studies In Educational Evaluation*. – 2011. – Vol. 37(1). – P. 3–14. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

РАЗДЕЛ 2. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 37.017.7

Рогожникова Раиса Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ПГГПУ,
профессор кафедры военной педагогики и психологии
ПВИ войск Национальной гвардии РФ

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: Alekstomat@yandex.ru*

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ

Raisa A. Rogozhnikova

PhD, Professor, Department of Pedagogy,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University,
Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology,
Perm Military Institute of National Guard Forces of the Russian Federation

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: Alekstomat@yandex.ru*

PUPIL'S DISCIPLINE AS A RESULT OF HOLISTIC ATTITUDE TO A MAN

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания у школьников дисциплинированности как ценностного отношения к человеку. Проблема рассматривается с точки зрения аксиологии. Раскрыта социально-этическая, психологическая и педагогическая сущность дисциплины. Делается акцент на нравственном развитии личности школьника, которое представляет собой единство двух встречных процессов: процесса трансляции нравственных норм и процесса интериоризации ценностей.

Ключевые слова: дисциплина, дисциплинированность, ценностное отношение к человеку, школьники, педагоги, образовательный процесс, нравственная свобода, сущность дисциплинированности.



Abstract. The article is devoted to the education of pupil's discipline as the holistic attitude to a man. The problem is discussed from the axiology point of view. Social and ethical, psychological and pedagogical essence of the discipline is revealed. Moral development of the pupil's personality which is the integrity of two processes – transmission of ethical standards and interiorization of values – is pointed.

Key words: discipline, holistic attitude to a man, pupils, teachers, educational process, moral freedom, essence of the discipline.

В настоящее время проблема дисциплины и дисциплинированности личности очень актуальна. Это обусловлено потребностями общества, государства в формировании нового типа личности – свободной, активной, самоценной, стремящейся к самоопределению и самореализации.

В современных условиях с расширением прав и свобод человека, с развитием философских, психологических и педагогических воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек, дисциплинированность отражает отношение самого субъекта к общепринятым нормам, его внутреннюю готовность выполнять должное.

Под дисциплинированностью мы понимаем интегральное качество личности, определяющее ценностное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения.

Образовательный процесс, который формирует ценностное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, обеспечивает нравственную ориентацию на человека как высшую ценность, что повышает уровень дисциплинированности личности школьника, исключая необходимость жесткого дисциплинирования, выражая отказ от прямого принуждения как метода, не дающего позитивных результатов. В этих условиях эффективно формируется положительная «Я-концепция». Ребенок, осуществляя свободный выбор, наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Свобода личности в выборе самостоятельного поступка не есть ее свобода от социальной ответственности. Напротив, чем выше мера понимания, внутреннего принятия свободы как пережитой и осознанной необходимости, тем прочнее духовный стержень личности, тем полнее раскрывается ее надситуативная активность, гармонизация и гуманизация ее отношений к миру.

Дисциплинированность личности определяется не только объективными условиями существования государства и общества, но и возможностью образования как части культуры опережать достигнутый уровень развития социума. Должных результатов в работе по воспитанию дисциплинированности личности растущего человека возможно добиться лишь при глубоком понимании как детьми, так и педагогами социально-этической, психологической и педагогической сущности дисциплины. Центральная тенденция эволюции дисциплинированности проявляется в возникновении

внутреннего механизма контроля. Значит, и школьник в своем развитии должен пройти путь от простого исполнителя к активному субъекту.

В современной литературе ценность рассматривается как предмет, имеющий какую-либо пользу и способный удовлетворить ту или иную потребность человека; как идеал; как норма; как значимость чего-либо вообще для человека или социальной группы и т.д. Современная аксиология на первое место среди смылосодержащих ценностей ставит человека с его ценностным отношением к миру, не просто человека как такового, а человека морального (Homo moralis). И. Кант определил содержание морального закона – «категорического императива»: «Во всем сотворенном все, что угодно и для чего угодно может быть употреблено лишь как средство; только человек, а с ним каждое разумное существо есть цель сама по себе. Именно он субъект морального закона, который свят в силу автономии своей свободы» [2].

Свобода личности – это результат ее социального и духовного развития. Объективной ее предпосылкой является преодоление противоречия между человеком и обществом, в результате чего моральные требования перестают противостоять личности как нечто чуждое, противоречащее ее собственным человеческим потребностям.

Субъективной стороной нравственной свободы является развитие личной сознательности человека. Благодаря ей человек становится способным самостоятельно, без внешнего принуждения, повинаясь собственному чувству долга и на основе личного усмотрения совершать такие поступки, которые предписываются моралью. В этом случае нравственная внешняя необходимость превращается во внутреннюю, субъективную, необходимость, подчинение нравственному предписанию – в добровольное следование голосу личной совести, простое выполнение общественных правил – в творческое осуществление моральных принципов на основе личного решения. Однако и такая нравственная свобода еще не является полной, поскольку она не исключает самопринуждения. Состояние полной нравственной свободы наступает тогда, когда осознанная необходимость перерастает в личную нравственную склонность, становится внутренней потребностью человека, для которого интересы общества неотделимы от его собственных.

В связи с этим важнейшим является тезис: человек свободен найти и реализовать смысл жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными обстоятельствами, условиями. И чем выше мера понимания и внутреннего принятия свободы как пережитой и осознанной необходимости, тем прочнее духовный стержень личности. Свобода и необходимость, права и обязанности, взятые в их единстве, порождают дисциплину мысли, чувств, воли, поведения, которая не подавляет личность, а придает ей острую социальную значимость. То есть субъективное осознание назначения дисциплины и ее влияния на индивидуальную деятельность составляет ее личностный смысл.



Высокие идеи служения людям могут быть реализованы только в том случае, если личность научится видеть рядом человека, ценить и уважать его, стремиться к тому, чтобы такое уважение было общей нормой. Ответственный моральный выбор возможен при условии, что будет осуществляться ориентация не только на интересы «другого», но и сама личность будет ощущать интерес к себе и поддержку со стороны «другого».

Психологически ценностное отношение выражается как мотив нравственных поступков человека, отражает высокий уровень его нравственного сознания и проявляется в добровольной деятельности по улучшению жизни окружающих людей. Мотив поступка выступает как существенный признак личности и служит одним из ведущих критериев измерения уровня дисциплинированности.

Отправным положением в исследовании является учение С.Л. Рубинштейна о психологической структуре поведения, поступка личности. Поступок человека имеет внешнюю сторону, «внешний рисунок» и внутреннюю сущность: что для человека значимо. Изучить личность, по С.Л. Рубинштейну, значит расшифровать смысл и значение поведения, узнать «семантику» ее поведения.

Используя наиболее глубокие активные мотивы, воспитатель в большей степени может преодолевать те органические возможности ребенка, которые обусловлены его индивидуальностью, возрастом и полом. Этот путь воспитательного воздействия более эффективен, ибо мотивы гораздо изменчивее и потому более управляемы, чем индивидуальные, возрастные и половые особенности. На это указывал В.С. Мерлин: «Чтобы перевоспитать индивидуальные особенности характера, нужен не один год. Медленно и постепенно изменяются возрастные особенности ребенка, а половые противоположности остаются неизменными. Между тем для того чтобы изменить мотивы деятельности, достаточно создать соответствующую ситуацию... Создавая определенную ситуацию, мы можем вызвать мотивы большей силы и активности у детей, различных по возрасту, темпераменту и полу и тем самым преодолевать в той или иной степени влияние этих условий на поведение...» [4]. Для того чтобы возник мотив, нужна в чем-либо или недостаток чего-либо должны быть пережиты человеком. То есть необходимым условием возникновения мотива является эмоция, которая повышает или понижает продуктивность деятельности. Повышение или понижение продуктивности, вызванное эмоциями, влияет в известной степени и на направление деятельности. При более высоком уровне продуктивности и работоспособности легче осуществить цели и задачи, поставленные перед человеком, легче преодолеть препятствия и трудности, возникающие на пути к цели. Хотя эмоции не определяют направленность деятельности прямо и непосредственно, но они снабжают мотив необходимой энергией для осуществления деятельности. В возникновении мотивов большую роль играют привычки. Макаренко писал: «Привычка – это есть такой автоматизированный способ действия, который стал побуждением к действию – мотивом» [3].

Привычка активизирует мотив, усиливает его влияние на поведение. Там, где имеется борьба двух соперничающих мотивов примерно одинаковой силы, исход этой борьбы зависит от того, с каким из мотивов связаны более прочные навыки.

Важнейшее условие формирования системы мотивов – их осознанность. Без способности сознательно занять определенную позицию нет личности. Одним из свойств сознания выступает личностный смысл, выражающий отношение человека к окружающему миру, к собственной деятельности. Понятие «личностный смысл» как единица сознания необходимо для понимания соотношения индивидуального и общественного сознания.

Сознание индивида может сформироваться, выделиться как самосознание лишь во взаимодействии, в общении с другими сознательными субъектами. Иными словами, для существования индивидуального сознания необходимо существование сознания общественного. Общественное сознание – это отражение конкретно-исторического состояния общества, уровня развития его культуры. В то же время это сила, воздействующая на общество, направляющая его развитие. Содержанием общественного сознания является признаваемая групповыми и массовыми объединениями система духовных, эмоциональных отношений к миру, выражаемых в настроениях, идеях, представлениях, взглядах, идеалах, стремлениях индивидов.

Одним из важнейших средств развития сознания личности является вооружение ее знаниями, которые позволяют установить верные связи и отношения с людьми. Знания должны быть «сплавлены» с чувствами, пропущены через индивидуальные переживания школьника. Только превратившись в убеждения и идеалы, принципы, знания могут стать определяющими в выборе социально значимых целей и направленности деятельности, определить характер личностного поведения. Поэтому отношение школьника к знаниям, школьному труду, ответственность за его результаты, осознание необходимости самообразования и самовоспитания может быть одним из наиболее весомых критериальных показателей в оценке уровня развития когнитивной стороны отношения. Чем старше школьник, тем более он способен отдать отчет самому себе и окружающим людям в том, какими мотивами он руководствовался.

Наряду все с большей осознанностью мотивов происходит и прямо противоположный процесс. «По мере применения мотива в деятельности он все более обрastaет автоматизмами поведения, навыками, привычками и установками. Благодаря привычкам и навыкам мотивы становятся более действенными, с большей силой определяют поведение. Но вместе с тем приобретенные автоматизмы ослабляют осознанность мотива. У хорошо воспитанного человека мотив долга с непреодолимой силой толкает человека на самоотверженный поступок прежде, чем он успеет осознать, в чем заключается его долг» [3]. Каждая система мотивов представляет собой отношение личности к труду, коллективу, людям и т.п.



Когда мы говорим, что у школьника сформировано определенное отношение, надо видеть, что за каждым из этих отношений просматривается триада:

- 1) сформированность определенной системы взглядов;
- 2) эмоциональное реагирование на каждую из социальных ценностей;
- 3) воспитанность способов трудиться, общаться и тому подобных, ставших характерными для него.

Но формирование сознательного поведения вовсе не предполагает всякий раз «адресоваться» к сознанию, если есть возможность опереться на полезную привычку. «Это было бы слишком убыточной нагрузкой на сознание. Настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традицию, привычки. Дисциплина должна сопровождаться сознанием... Между сознанием и поведением есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом... Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных специальных упражнений – только тогда оно ценно. То есть воспитать такие привычки, когда мы поступали бы правильно не потому, что сели и подумали, а потому, что иначе мы не можем, потому что мы так привыкли» [3]. Привычные действия, совершенные для другого и подкрепленные чувством удовлетворения, вызывают желание повторить поступок, а привычное поведение не требует постоянного контроля сознания, оно не обременительно для психики. Без сформированной привычки как автоматизированного способа выполнения той или иной нравственной нормы, закрепившейся в результате многократного повторения, школьник не может в достаточной мере управлять своим поведением.

Дисциплина, обусловленная примитивным соблюдением норм, когда последние не являются внутренними пружинами действий личности, должна в своем развитии стремиться к более высоким уровням, когда привычное исполнение на основе ценностного отношения к человеку становится необходимым, ощущается как потребность.

В результате многократных повторений и вследствие этого закрепления тех или иных форм поведения происходит научение способам волевой регуляции. Тренировка в волевых действиях укрепляет сознание ученика в том, что он владеет собой, способен подчинить свои низшие потребности целям более высокого порядка. Регулярное осуществление таких действий переходит в выполнение более трудных волевых задач, которые лежат в основе сознательной дисциплины. Самовоспитание в сфере волевых действий должно привести к переживанию состояния волевой активности и внутренней готовности подчиняться должному, формированию потребностного отношения, когда дисциплинированность становится необходимой, ощущается как добровольное принятие нормы.

Формирование привычек дисциплинированного поведения только тогда будет эффективным, когда дисциплинированности будут сопутствовать положительные эмоции.

Динамика развития эмоциональной стороны отношения: бедность чувств, выражающаяся в отсутствии интереса к людям; в слабой эмоциональной восприимчивости личности; в возникновении эмоциональных связей с человеком, который имеет для школьника большое значение и возбуждает положительные эмоции; ориентация на интересы другого человека из сопереживания его состоянию, когда эмоциональный отклик выливается в действие, проявляется в поступке.

Дисциплинированность имеет свое когнитивное содержание. Поведение школьника определяется во многом тем, в какой мере он обдумывает совершаемые действия и поступки и управляет ими, как согласуются личные интересы с общественными. Развитие когнитивной стороны отношения выражается в стремлении ученика к такому уровню дисциплины, когда личность предъявляет взыскательную требовательность к поведению окружающих людей. Осмысление, обуславливая активность школьника в моральном выборе, повышая ответственность за свое поведение, а также развивая способность к саморегуляции, стимулирует процесс формирования сознательной дисциплины.

Педагогическая сущность дисциплинированности заключается в том, что это качество выражает отношение к человеку в самом следовании нормам.

Воспитание дисциплинированности предполагает педагогически ориентированную и целенаправленную систему мер по созданию условий для успешной адаптации и интеграции ученика в социум, для его самораскрытия, самовыражения, самовоспитания.

Частные цели воспитания дисциплинированности можно разделить (по признаку воздействия на сферы личности) на три группы: цели формирования сознания личности: представлений, взглядов, убеждений, идеалов; цели формирования эмоциональной сферы: чувств и переживаний; цели формирования поведения и участия в деятельности.

1. Цели формирования сознания личности: философско-мировоззренческое самоопределение человека, убежденность в истинности демократических и гуманистических ценностей, самостоятельность и независимость мышления сочетаются с пониманием сущности сознательной дисциплины и дисциплинированности и с убеждением, что они необходимы как для общества, так и для самой личности. Предполагается также готовность к социальному и профессиональному самоопределению.

2. Цели формирования эмоциональной сферы личности: развитие чувства долга, ответственности, достоинства личности, ориентация на интересы



другого человека из сопереживания его состоянию и положению – эмоциональный отклик выливается в действие, проявляется в поступке на благо «других» – эмоция как стимулятор самоактуализации личности.

3. Цели формирования поведения – направленность на здоровый образ жизни, культуру досуга, достижение жизненного успеха, сопротивление злу, подавление асоциальных инстинктов, формирование социальной активности, деловых качеств, навыков коммуникативного общения, социальной мобильности, трудолюбия, воспитание бережного, хозяйского отношения к ценностям общества.

Содержание воспитания дисциплинированности составляют соединенные с личностными переживаниями, чувствами конкретные знания (социально-психологические и педагогические представления о дисциплине и дисциплинированности), на основе которых строятся убеждения, идеалы, определяющие характер поведения, деятельность личности.

Формируя ценностное отношение, нужно учитывать, что нравственное развитие личности представляет сложный и многогранный процесс, который подвержен не только внешним воздействиям. Нужно учитывать, что активность человека в ходе его воспитания избирательна. В результате активного поиска путей самоопределения у него складывается индивидуальная система ценностей, которая служит связующим звеном между общественным и духовным миром личности. То есть нужно учитывать, что разные стороны действительности имеют для индивида неодинаковую субъективную значимость, поскольку они по-разному служат удовлетворению имеющихся у него материальных и духовных потребностей. От характера воспитания зависит, какие потребности будут преобладать в мотивационном поле индивида – материальные или духовные. Поведение личности будет зависеть от того, является ли для нее удовлетворение материальных потребностей самоцелью или же оно служит основой для удовлетворения потребностей более высокого уровня. Об этом пишет А.А. Бодалев: «От того, какие взгляды человека на природу, общество, труд во всех его проявлениях, на других людей, на себя самого и на свои обязанности в мире, на все другие ценности как материальные, так и духовные, в очень большой степени зависит, какое поведение позволяет себе человек, а какое не позволяет. С этим связан процесс формирования устойчивых способов поведения» [1]. Таким образом, нравственное развитие личности представляет собой единство двух встречных процессов: процесса трансляции нравственных норм и процесса интериоризации ценностей. Процесс интериоризации ценностей будет наиболее успешным, если информация наложится на собственный жизненный опыт учащихся. Опыт этот формируется окружающей действительностью, воспринимаемый личностью (зачастую, бессознательно) как культура

своеобразных «эталонных знаков» – образцов поведения. Отсюда следует, что необходима постоянно действующая система средств социальных: сознательные усилия общества по культивированию образцов (эталонов) отношений в различных сферах жизнедеятельности, общения.

Таким образом, воспитание дисциплинированности личности школьника можно представить как процесс выработки у него внутренних механизмов саморегуляции, которые позволяют избирательно относиться к внешним воздействиям, управлять своими действиями и поступками и формировать активную нравственную позицию.

Список литературы

1. *Бодалев А.А.* Психология общения: избр. психол. тр. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – С. 38.
2. *Кант И.О.* Сочинения: в 6 т. Т. 6. – М.: Наука, 1963–1966. – С. 414.
3. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7 т. Т. 5. – М.: Изд. АПИ РСФСР, 1957. – С. 351.
4. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособие для спецкурса. – Пермь: ПГПИ, 1971. – С. 63.



УДК 37.034:378

Апиш Фатимет Нурбиевна

доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия

385000, Майкоп, Первомайская, 208, +7 (772) 57-02-73

e-mail: fatima-apish@mail.ru

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Fatimet N. Apish

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Technologies

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Adygeya State University»

208, Pervomayskaya, 385000, Maikop, Russia,

e-mail: fatima-apish@mail.ru

EDUCATIONAL MOTIVATION IN THE SYSTEM OF THE FOUNDATIONS OF MORAL STABILITY OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Аннотация. Социально-экономические и политические реалии жизни нашего общества актуализируют проблему развития нравственной личности с устойчивой мотивацией на осуществление профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость совершенствования профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов в системе высшего образования.

В статье рассматриваются основные теоретические и методические подходы к формированию и развитию учебной мотивации обучающихся в процессе их профессиональной подготовки; обозначены возможные средства развития учебной мотивации обучающихся.

Ключевые слова: нравственность, мотивация, мотивация учебной деятельности, профессиональная подготовка.

Abstract. Socio-economic and political realities of our society exploring moral personality development with sustained motivation for professional activity. This raises the need to improve the training of highly qualified specialists in higher education. The article deals with the basic theoretical and methodological approaches to formation and development of the learning motivation of students during their

training; identified possible means the development of learning motivation of students.

Key words: morality, motivation, motivation, training, training.

На современном этапе развития педагогической науки и практики проблема образования подрастающего поколения приобретает особую актуальность, вызванную социально-экономическими и политическими реалиями жизни нашего общества. Разработка стандартов, определение их методологических основ и реализация на практике являются одним из приоритетных направлений. В рамках реализации стандартов нового поколения ключевым вопросом выступает системно-деятельностный подход как методологическая основа. Организация процесса формирования нравственно устойчивой личности на основе системно-деятельностного подхода является одним из эффективных способов.

Следует отметить, что в науке нравственность человека чаще всего рассматривают как интегративную личностную характеристику, основной критерий оценки которой – сформированность мотивации поступков. При этом достижение уровня сознательно принимаемых и обоснованных мотивов этического поведения в виде устойчивых принципов и убеждений рассматривается как высшая ступень социальной зрелости и нравственного самоопределения личности.

Мотив – это внутреннее стремление личности к тому или иному виду активности (общение, деятельность, поведение), которое связано с удовлетворением определенной потребности. Совокупность мотивов, побуждающих и направляющих деятельность, образует мотивацию.

Мотивами учебно-познавательной деятельности студентов являются: познавательные мотивы, мотивы достижения; мотивы избегания неудач, социальные мотивы (в частности, получить диплом, занять достойное положение в обществе, соответствовать общепринятым требованиям и др.). Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур.

Студенческий возраст является сензитивным периодом в нравственном и профессиональном становлении личности: из мотивов поведения активно складываются смысловые образования личности, формируется способ взаимодействия личности с социумом. Необходимо заметить, что процесс формирования мотивации нравственного поведения и развития учебной мотивации осуществляется в учебной деятельности студента как в рамках изучения дисциплин, так и во внеаудиторное время.

Модель любой деятельности, в том числе и учебной, традиционно может быть представлена в следующем виде: потребности → мотив → цель → условия → задачи → условия → действия → операции. В данном случае важно отметить, что отличие модели учебной деятельности от других деятельностей состоит в специфике и содержании потребностей и мотивов, вызывающих и направляющих эту



деятельность и, конечно, соответствующих этим мотивам целей, задач, действий. Здесь нужно указать, что целенаправленная учебная деятельность имеет результатом изменение самого субъекта – это и есть его главное отличие. В структуре учебной деятельности выделяются три этапа ее организации: вводно-мотивационный, операционально-познавательный и контрольно-оценочный.

С целью развития устойчивой позитивной мотивации у студентов на каждом этапе следует акцентировать внимание на следующие моменты:

- на вводно-мотивационном – определение целей обучения и получения профессии, единство мотивов и целей работы по развитию у будущих специалистов учебной мотивации и мотивации для эффективного осуществления профессиональной деятельности;
- на операционально-познавательном – способы приобретения специальных знаний; знания, раскрывающие теоретические основы мотивации учебной и профессиональной деятельности; формы, методы, средства и технологии развития учебной мотивации обучающихся;
- на контрольно-оценочном – оценку будущим специалистом динамики развития учебной и профессиональной мотивации в ходе учебных занятий и производственной практики.

Использование системно-деятельностного подхода в обучении предполагает более четкую постановку проблемы, определение средств для ее решения, а также способствует эффективной организации учебного процесса, направленного на развитие учебной мотивации и личности в целом.

Личность – это не набор определенных качеств, а способность проявлять свои отношения к миру и к себе, способность занимать определенную позицию (С.Л. Рубинштейн). Исходя из этого основной целью становится создание условий для проявления и развития личности субъектов образовательного процесса, а не формирование личности с заданными свойствами.

При разработке новой или выборе из существующих программ следует руководствоваться рекомендуемыми психологией обучения и проверенными дидактикой способами и средствами формирования и развития мотивов учебной деятельности [1–4].

Мотивирование студентов к учебной деятельности находится в прямой зависимости от педагогической технологии, которая используется для реализации поставленных целей и задач. В процессе профессиональной подготовки обучающиеся имеют возможность освоить основные позиции различных педагогических технологий в ходе аудиторных занятий и апробировать некоторые из них во время прохождения педагогической, психолого-педагогической практик.

Педагогические технологии способствуют развитию у студентов мотивов самореализации, повышению их познавательного интереса, удовлетворению потребности в коммуникации, обретению им социального опыта, осознанию личностной ценности.

У студентов возникает желание не просто приобрести знания, а применять их в профессиональной деятельности, появляется стремление

к самообразованию в своей сфере, интерес к личностному развитию. Очевидны признаки внутренней мотивации учения, мотивации нравственного поведения в ситуациях выбора.

Осознавая, что основными мотивами нравственного поведения студентов являются социальные и познавательные мотивы, следует предпринять попытки формирования мотивов нравственного самоопределения будущих специалистов в процессе обучения в вузе.

Список литературы

1. *Апиш Ф.Н.* Теоретическая модель процесса формирования и развития мотивации учебной деятельности студентов вуза // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6 (25). – С. 29–32.
2. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. – 336 с.
3. *Гребенюк О.С.* Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с.
4. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учеб. пособие. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 90 с.



УДК 37.035.4

Богус Мира Бечмизовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и педагогических технологий

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия

385000, Майкоп, Первомайская, 208, +7 (772) 57-02-73

e-mail: bmb-3113@yandex.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Mira B. Bogus

Candidate of Pedagogy,

Senior Lecturer of Pedagogy and Pedagogical Technology Department

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Adygeya State University»

208, Pervomayskaya, 385000, Maikop, Russia,

e-mail: bmb-3113@yandex.ru

INTELLECTUAL GAMES IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

Аннотация. В статье раскрывается потенциал интеллектуальных игр в нравственном воспитании младших школьников. Автор приводит значимость игровых технологий в становлении личностных качеств обучающихся. Указывается на особенности интеллектуальных игр и их возможности в формировании нравственных качеств личности младших школьников. В статье раскрывается направленность интеллектуальных игр на духовно-нравственное воспитание личности обучающихся.

Ключевые слова: нравственное воспитание, игра, интеллектуальная игра, младший школьник, начальная школа.

Abstract. The article reveals the potential of intellectual games in the moral education of younger students. The author of the work cites the significance of gaming technology in the development of personal qualities of students. Indicated on the peculiarities of intellectual games and their features in the formation of moral qualities of the personality of Junior schoolchildren. The article reveals the orientation of mind games on spiritually-moral education of personality of students.

Key words: moral education, play, an intellectual game, a Junior high school student, elementary school.

Современный мир нуждается в формировании и развитии нравственных качеств личности подрастающего поколения. Воспитание нравственной личности становится важнейшей задачей современного общества, где личность способна не просто подчиняться нравственным нормам, но делать это осознанно и ответственно. Актуальность нравственного воспитания обуславливается сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность способствуют изменению восприятия добра и зла у подрастающего поколения, что может повлечь за собой моральную деградацию общества. Известно, что условием формирования здорового общества является повышение уровня нравственной культуры детей младшего школьного возраста.

Нравственное воспитание, как отмечают многие ученые, действительно реализуется только в виде целостного педагогического процесса по организации жизнедеятельности обучающихся, их отношений, общения на основе дидактических принципов и в соответствии с нормами общечеловеческой морали. Следствием данного процесса является становление в целостности нравственного сознания, чувств, привычек, поведения личности.

Так, Н.Е. Щуркова нравственное воспитание рассматривает как «процесс целенаправленного формирования у обучающихся системы моральных отношений: к людям, обществу, Родине, самому себе и труду» [3, с. 13]. В педагогике нравственное воспитание трактуется в качестве процесса формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения.

В словаре под редакцией П.И. Пидкасистого нравственное воспитание трактуется как «осуществляемое в ходе повседневных нравственных отношений формирование нравственного сознания, развитие способностей нравственного мышления и ответственного выбора» [2, с. 45].

Воспитание нравственности проходит в ходе разносторонней деятельности детей младшего школьного возраста (игре, учебе), в многогранных отношениях, складывающихся в учебное и во внеучебное время, в различных ситуациях со взрослыми и ровесниками. Целенаправленный процесс, отражающий конкретный комплекс содержания образования, форм, методов и приемов педагогических действий, основывает формирование нравственных качеств личности обучающихся начальной школы.

Младший школьный возраст является значимым этапом в становлении нравственно-этических качеств личности, служащих основой будущего духовно-нравственного здоровья человека.

Младший школьник характеризуется осведомленностью о нормах поведения, полученных им в процессе общения со взрослыми и детьми разных возрастов. Он способен выразить сочувствие кому-то в сложной ситуации, пожалеть больного, помочь другому в трудную минуту, заступиться за товарища, за более слабого. Однако в аналогичных ситуациях возможно и не



проявление этих чувств, а, напротив, выражение равнодушия к несчастью, отсутствие чувства жалости к другим и т.д. [1, с. 311].

В данном возрасте учащийся постигает сущность нравственных категорий, учится оценивать их в собственных поступках и действиях окружающих.

Одним из доминирующих принципов отечественной педагогики начальной школы является воспитание ребенка в игровой, трудовой, учебной и других видах деятельности. В воспитании учащихся, особенно в нравственном воспитании, особая роль отводится игровой деятельности, в процессе которой ребенок активно познает окружающую действительность и овладевает общественным опытом, нормами поведения, общечеловеческими ценностями, накопленными предшествующими поколениями (Е.А. Аркин, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, Д.М. Маллаев, П.А. Рудик, К.Д. Ушинский, А.П. Усова и др.).

Исследование игровой деятельности как специфически детской формы активности всегда было актуальным. Исследования отечественных педагогов и психологов (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Д.В. Менджерицкая, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что игра является одной из видов деятельности, обеспечивающей всестороннее воспитание детей младшего школьного возраста.

Однако проблема использования игровой деятельности как средства нравственного воспитания младших школьников в научной литературе в качестве отдельной проблемы освещена недостаточно полно.

Игра – важное средство воспитания моральных чувств и представлений, нравственных поступков и культуры поведения. Копируя жизнь взрослых, проникаясь их заботами и делами, ребенок усваивает моральные нормы общества. Именно с раннего детства игра оказывает благотворное влияние на воспитание положительных качеств личности. Игра выступает образным отражением жизни, является средством познания детьми окружающего мира и подготовки их к учению и труду. В активной игровой форме ребенок глубже познает явления жизни, общественные отношения людей, трудовые процессы. Сама игра постепенно развивается, ее формы последовательно сменяют друг друга. Правильно организованная игра влияет на воспитание у ребенка положительных личностных качеств, содействует организации коллектива, сплочению его, воспитывает чувство дружбы. Таким образом, игра является зоной воспитания и самовоспитания.

Известно, что каждое поколение увлекается своими играми. Изменяется время, изменяется игра. Особую популярность приобретают интеллектуальные игры. Развитие интеллекта культивируется не только образовательными учреждениями, но и телевидением и другими средствами массовой информации.

Эти игры помогают раскрыться талантливым, необычайно эрудированным детям, для которых наука, новые знания, многообразие творчества носят первостепенный характер.

В отличие от разных олимпиад и факультативов, интеллектуальная игра для детей превращает серьезную деятельность в красочное зрелище, в захватывающее состязание, в яркий праздник.

В зависимости от целей и задач, поставленных педагогами, различные виды игр могут быть включены в любой режимный момент учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Интеллектуальная игра – индивидуальное или (чаще) коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления в условиях ограниченного времени и соревнования. Интеллектуальные игры объединяют в себе черты как игровой, так и учебной деятельности: они развивают теоретическое мышление, требуя формулирования понятий, выполнения основных мыслительных операций (классификации, анализа, синтеза и т.п.). Способствуют всестороннему гармоническому развитию школьника, помогают вырабатывать необходимые в жизни и учебе полученные навыки и качества.

Накопленные знания в научной литературе создают предпосылки для изучения вопросов о связи креативного развития личности младшего школьника со становлением его нравственных свойств. Технологии интеллектуального развития приобретают особую актуальность в становлении нравственных качеств личности младших школьников.

Посредством моделирования человеческих взаимоотношений в игровой форме создается необходимость вступления в контакт со сверстниками, в результате чего возникает детское сообщество, которое и выступает предпосылкой для развития нравственности, так как для успешного взаимодействия друг с другом дети строят свои отношения на основе нравственных норм.

Интеллектуальное и нравственное развитие ребенка младшего школьного возраста находятся в тесном единстве, они взаимообусловлены, способствуют активизации воображения, а также простейших форм логического и абстрактного мышления, развитию самосознания и самооценки, социальных чувств. В качестве примеров интеллектуальных игр для младших школьников можно назвать игры «Хочу все знать», «Звездный час», «Битва эрудитов», «Своя игра», «Эрудит», «Мир сказок», «Что? Где? Когда?» и т.д.

Так, интеллектуальная игра «Звездный час», способствуя формированию нравственных качеств, создает условия для воспитания доброты, милосердия, уважения друг к другу и окружающим, стремления прийти на помощь, совершать добрые дела, поступки; учит различать добрые и злые чувства и поступки; развивает у детей внимание, память, наблюдательность, смекалку, воображение, гибкость мышления; совершенствует культуру речи детей; расширяет кругозор младших школьников; способствует воспитанию общечеловеческих нравственных ценностей; закрепляет способы саморегуляции поведения; развивает коммуникативные способности.



Интеллектуальная игра «Своя игра» способствует созданию условий для самопознания и самореализации, стимулирует развитие интеллектуальных и познавательных возможностей детей, воспитанию уважительного отношения друг к другу в условиях работы в команде, развивает творческую активность детей.

В ходе организации и проведения интеллектуальной игры «Умники» участники получают знания об истории, культуре, традициях, обычаях своей страны, что способствует воспитанию патриотизма, развитию духовно-нравственных качеств и расширению кругозора. Учащиеся повышают интеллектуальный и творческий потенциал, развивают навыки поисково-исследовательской деятельности, личностные качества: решительность, объективность, уверенность, целеустремленность, настойчивость, стрессоустойчивость, развивают умения социального взаимодействия со сверстниками.

Итак, интеллектуальные игры обладают большим ресурсом в создании благоприятных условий для формирования у младших школьников доброжелательности, толерантных установок, терпимого отношения к другим людям, их привычкам, взглядам, готовности помогать другим и уметь принимать помощь от других, т.е. нравственно ценных качеств личности.

Список литературы

1. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 456 с.
2. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мирежилов; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.
3. *Щуркова Н.Е.* Нравственное воспитание // Воспитание школьников. – 1990. – № 1. – С. 13–16.

УДК 37.018

Григорьева Галина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44***ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ,
НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАЗРЕШАТЬ
И ПРЕДУПРЕЖДАТЬ КОНФЛИКТЫ****Galina E. Grigoreva**

PhD, Associate Professor of Department of English Philology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia***EDUCATIONAL PROCESS IN A SCHOOL COLLECTIVE OF
TEENAGERS AIMED AT FORMING SKILLS TO RESOLVE AND
PREVENT CONFLICTS**

Аннотация. В статье поднимается проблема межличностных конфликтов старших подростков в современной школе и рассматривается конфликт с позиции отношенческого подхода. Автор предлагает модель воспитательной работы, направленной на формирование умения предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в классном коллективе как одного из составляющих нравственного воспитания.

Ключевые слова: межличностный конфликт, конструктивное разрешение конфликта, подросток, отношение, уровень конфликтности.

Abstract. The paper highlights the challenge of the present-day interpersonal conflicts among high school children and analyses conflict in the framework of attitude towards oneself and others. The author demonstrates a model of an educational process aimed at fostering skills to prevent and constructively resolve conflicts, which is an essential component of moral education.

Key words: interpersonal conflict, constructive resolving of conflicts, teenager, attitude, level of proneness to conflicts.

Важность нравственного воспитания в современной образовательной концепции России подчеркивается в федеральных образовательных стандартах. Эпоха перестройки и перехода к рыночной экономике (с середины 80-х гг.



XX в. и до начала XXI в.) как минимум на два десятилетия сместила вектор педагогики в поле маркетизации и прагматизма. Существенно изменила образ современной школы и информатизация, породив риски технико-машинной зависимости, замены реального общения на виртуальное, иллюзий свободы выбора, снижения креативности мышления, акцента на интеллектуальное развитие и некоторого обеднения эмоциональной сферы человека. Рядовые учителя оказались в ситуации хаотичных изменений социального пространства. Многие из них не смогли сохранить преданность кропотливой, системной воспитательной работе со своими учениками. По прошествии времени результат бессистемности воспитательной работы в школе на фоне сложных семейных проблем россиян, зачастую не способных уделять должное внимание собственным детям и сталкивающимся с тем же влиянием маркетизации, прагматизма и информатизации, стал очевиден. Ряд правительственных мер по стабилизации образовательных программ и экономического и социального положения некоторых категорий граждан несколько выровнял ситуацию. По данным ВЦИОМ [5], результатом положительных тенденций в экономической и политической плоскости к 2007 г. стало восстановление положительного эмоционального фона: чувство усталости от нестабильности 90-х ослабло, появились положительные ожидания от будущего, реже стали отмечаться страх, озлобленность, конфликтность, потеря ориентиров, чаще – надежда. К 2009 г., по сравнению с предыдущими замерами в течение 10 лет [4], повысилась потребность общества в воспитании честности и доброты, самодисциплины и трудолюбия; эта потребность продолжает расти. Общий положительный эмоциональный фон сильно не пострадал в период кризиса и «глобальной турбулентности» в 2008–2017 гг. В условиях продолжающейся глобальной нестабильности выражен запрос на социальную поддержку государства, предоставление населению социальных гарантий и условий для повышения качества жизни. Однако институты семьи и школы, с точки зрения самих россиян, до сих пор не в состоянии оказать противовес рациональному и прагматичному и привести систему ценностей в равновесное состояние.

Действительно, воспитательная работа в общеобразовательной школе до сих пор зачастую сводится к бессистемным мероприятиям по различным направлениям. Нередки случаи, когда функции классного руководителя сводятся лишь к улаживанию спорных или конфликтных ситуаций между учениками и учителями-предметниками и обеспечению два или три раза в год посещения коллективом класса учреждений (боулинг, квест-рум, базы отдыха и т.п.), где мероприятия организуются тренерами/аниматорами, а дети выступают лишь потребителями услуг сферы развлечений. Коллективная внеучебная деятельность осуществляется далеко не во всех школах, а если и осуществляется, то далека от решения задач по формированию ценностного отношения к миру, к себе, другим людям.

Модель воспитательной работы в общеобразовательной школе, представленная в данной статье, создавалась в начале 2000-х гг. В российской школе существенно изменились подход и требования к детям, возможности образовательного пространства, ценностные ориентиры участников образовательного процесса. Многие дети, участвовавшие в формирующем

эксперименте в 2000–2002 гг., который проводился с целью создания данной модели, сами стали родителями и привели в школу своих детей – детей нового поколения. Тем не менее школа по-прежнему является высококонфликтным социальным институтом. Конфликты в школьной среде несколько изменили свой характер, но по-прежнему частотны, разноплановы и зачастую развиваются деструктивно, что во многом обусловлено объективной природой конфликта.

Особенно сложными с точки зрения педагогического регулирования оказываются межличностные конфликты между детьми, в частности, в подростковом возрасте, который психологи и педагоги традиционно относят к наиболее противоречивому и конфликтному. Конфликтность можно расценивать как некую универсалию межличностного общения в подростковом возрасте, сущность которой не зависит от исторических и социальных условий, которая, однако, проявляется с различной степенью частоты и напряженности и приобретает различные характеристики в зависимости от этих условий.

Как сказано выше, в условиях отсутствия системной воспитательной работы в школе лишь некоторые учащиеся получают прямую или косвенную помощь школьного психолога или учителя в случае возникновения столкновений со сверстниками, в фокус внимания взрослых попадают далеко не все конфликтные ситуации. Вследствие переживания сильных отрицательных эмоций в конфликтных ситуациях формируется негативное отношение к конфликтам как к неким неразрешимым препятствиям, которые сглаживаются со временем или заканчиваются проигрышем более «слабого» и разрывом отношений. Между тем возможным решением обозначенной педагогической проблемы является формирование умений предупреждать и разрешать конфликт на основе ценностного отношения к себе и другому человеку.

Рассмотрим сущность модели разрешения и предупреждения конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы. В первую очередь определимся с пониманием межличностного конфликта. Под конфликтом будем понимать закономерную фазу развития межличностных или групповых отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно значимыми целями, принципами, мотивами субъектов. Эту фазу отношений, в отличие от конфликтной ситуации, участники всегда осознают, поскольку испытывают нервно-психическое напряжение и меняют свое поведение по отношению к оппоненту, нарушая границы его персонального пространства.

В подростковом возрасте межличностные конфликты имеют ряд характерных особенностей: специфичны причины их возникновения, динамика и возможности и условия их предупреждения и разрешения.

Анализ специфики причин подростковых конфликтов демонстрирует следующее:

- частота возникновения конфликтов в подростковом возрасте обусловлена возрастными особенностями;



– интеграция в группу и одновременно поиск своей индивидуальности создают основу для возникновения конфликтов, равно как и основу для их урегулирования, в силу чего подростковый период благоприятен для формирования конфликтологической компетентности;

– причиной межличностных и групповых столкновений часто становится расхождение представлений подростков о том, что значит быть взрослым и самостоятельным.

Динамика межличностного конфликта в подростковом возрасте отличается высокой скоростью разворачивания событий внутри конфликтной ситуации, частой эскалацией напряженности и частым деструктивным исходом. Экспериментальная работа показывает, что избираемый подростками способ поведения в конфликте зависит от уровня воспитанности самостоятельности [1, с. 45–46]. Учащиеся с высоким и средним уровнями воспитанности самостоятельности преимущественно избирают такие конструктивные тактики разрешения конфликтов, как сотрудничество и компромисс. Деструктивные тактики избегания, приспособления и соперничества становятся выбором учащихся с нулевым и низким уровнями сформированности самостоятельности. Данная зависимость позволяет сделать два вывода. Во-первых, самостоятельность выступает фактором предупреждения и разрешения конфликтов. Во-вторых, воспитательная работа, направленная на предупреждение и разрешение межличностных конфликтов в коллективе подростков, должна быть подчинена в том числе задаче формирования у школьников высокого уровня самостоятельности.

Возможности и условия предупреждения и разрешения конфликтов напрямую зависят от организации воспитательного процесса, в котором педагог так или иначе ставит перед собой вопрос о целесообразности избираемой технологии или метода. На первый взгляд, разнообразие причин и типов конфликтов настолько велико, а поведение каждого ребенка в конкретной ситуации настолько неповторимо, что стоит ограничиться своевременным и компетентным урегулированием возникающих конфликтных ситуаций. Исследования доказывают эффективность такого урегулирования при условии его грамотной организации [3; 6]. Однако изучение типичных, повторяющихся из ситуации в ситуацию форм поведения личности в конфликте и конфликтности как личностного качества, приводят к выводу о существовании закономерностей конфликта как процесса для каждой конкретной личности и возможности педагогической коррекции не столько событий, сколько стратегий поведения в конфликтной ситуации. Фрагментарное устранение единичных инцидентов и эпизодическое решение конфликтных ситуаций без воспитательной работы, ориентированной на формирование конфликтной культуры, представляется подобием снятия симптомов болезни вместо устранения ее причин: человек, не умеющий и не желающий предупреждать и конструктивно разрешать противоречия, будет порождать вокруг себя все новые и новые конфликтные ситуации, рано или поздно перерастающие в конфликт, и вовлекать в круг противников все большее количество людей.

Формирование умений предупреждать и разрешать конфликты сопряжено с педагогическим воздействием на такую важнейшую

характеристику личности, как конфликтность. Мы расцениваем конфликтность как неотъемлемую, одновременно и деструктивную и конструктивную, характеристику личности, которая, как и все личностные качества, в процессе жизни человека изменяется. В процессе изменений конфликтность теряет некоторые признаки и приобретает новые. В случае позитивного изменения (будем говорить о переходе на новый уровень) этого качества человек вырабатывает умение своевременно предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в соответствии с ценностными ориентациями и конкретными социально-коммуникативными условиями.

С точки зрения отношенческого подхода конфликтность выступает как интегральное качество личности: она определяет нравственное отношение человека к себе и окружающим людям. Поэтому критерием для выделения уровней конфликтности выступает именно отношение как интегральное образование, в структуре которого выделим три компонента: рациональный (знания о природе конфликта, его возможных причинах, видах, структуре, динамике и эффективных способах разрешения), эмоциональный (эмоциональные реакции личности в ситуации напряженного межличностного взаимодействия) и поведенческий (система практических умений действовать с целью предупредить или разрешить конфликт).

Структурные компоненты конфликтности характеризуется показателями, которые свидетельствуют о степени сформированности той или иной стороны конфликтности и позволяют выделить пять уровней конфликтности старших подростков: примитивный, элементарный, уровень соблюдения нейтралитета, адекватный и оптимальный [2, с. 68–72]. Оптимальный уровень конфликтности свидетельствует о высоком уровне сформированности конфликтологической и конфликтной компетентности. Более поздние исследования [7] доказывают, что способность конструктивно разрешать межличностные конфликты становится действенным ресурсом развития личностного общения подростка с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками.

Основные принципы реализации воспитательной работы по формированию умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы сводятся к следующим: принцип гармонизации отношений личности и социума в процессе разрешения конфликтов; принцип формирования образовательного пространства, гармонизирующего интересы ребенка и коллектива; принцип соотнесения стадии идентификации личности с уровнем конфликтности; принцип разрешения конфликтов на основе признания нравственных ценностей общества; принцип субъект-субъектной деятельности в разрешении конфликтов; принцип самоактуализации личностного потенциала в процессе разрешения конфликтов; принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением школьников в процессе разрешения конфликтов.

На основе этих принципов осуществляется моделирование воспитательного процесса формирования умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе.



Процесс реализуется в 5 этапов: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, этап осознанного выбора и этап самоактуализации. Воспитание на каждом этапе имеет определенное содержание и осуществляется через соответствующие методы и формы. Успешная реализация каждого этапа формирования умений разрешать противоречия выводит подростка на следующий, более конструктивный, уровень конфликтности. Характеристика каждого этапа представлена в таблице.

Модель воспитательного процесса формирования умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы

Этапы воспитательного процесса	Уровень воспитанности самостоятельности	Уровень конфликтности	Содержание этапа	Основные методы и приемы работы
Демонстрационный	Нулевой	Примитивный	Предъявление образцов предупреждения и разрешения конфликтов	Убеждение, разъяснение, требование, беседа, поручения, специальные педагогические ситуации, собрание, инструктаж, консультация, игра, тренинг и т.п.
Ритуальный	Низкий	Элементарный	Формирование элементарных умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты	Упражнение и моделирование конфликтных ситуаций, КТД, тренинг, ролевая игра и др.
Стереотипный	Низкий	Соблюдение нейтралитета	Создание воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление у подростков привычных форм предупреждения и разрешения конфликтов	Ролевая игра, диспут, групповая дискуссия, КТД и др.

Этапы воспитательного процесса	Уровень воспитанности самостоятельности	Уровень конфликтности	Содержание этапа	Основные методы и приемы работы
Осознанного выбора	Средний	Адекватный	Осмысление школьниками социальной и личностной значимости предупреждения и разрешения конфликтов	Проект арт-упражнения, групповая дискуссия, КТД и др.
Самоактуализации	Высокий	Оптимальный	Самостоятельное включение в процесс конструктивного разрешения противоречий в коллективе	Самовоспитание, индивидуальная программа совершенствования личности, дневник споров и конфликтов, неформальная спонтанная беседа-диалог, КТД и др.

Разработанная модель воспитательного процесса разрешения конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы реализована в практической деятельности в соответствии с принципами организации воспитательного процесса в ряде общеобразовательных школ г. Перми. В соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования (2012 г.), ориентированного на становление таких личностных характеристик выпускника школы, как готовность к сотрудничеству, уважение позиции другого человека, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимание и успешно взаимодействовать с другими людьми, модель может составить основу воспитательной технологии. Реализация данной технологии обеспечивает формирование у школьника личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, системы значимых социальных и межличностных отношений в социальной практике.

Список литературы

1. Григорьева Г.Е. Воспитание самостоятельности как форма работы по развитию навыков конструктивного разрешения конфликтов в подростковых коллективах // Образование и карьера: опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. междунар. науч.-метод. конф. – Пермь, 2000. – С. 45–46.

2. Григорьева Г.Е., Рогожникова Р.А. Конфликт в подростковом возрасте: моногр. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004. – 186 с.



3. *Мерхайдарова Н.Н.* Педагогическое управление межличностными конфликтами подростков в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Караганды, 2009.

4. Пресс-выпуск № 1236. Статистика ВЦИОМ [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=11941>

5. Пресс-выпуск № 3320. Статистика ВЦИОМ [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116098>

6. *Саралиева Т.Р., Ярычев Н.У.* Предотвращение конфликтов как аспект профессиональной деятельности учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теорет. журн. – 2011. – № 2(7). – С. 23–33.

7. *Скутина Т.В.* Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М.: Сибир. федерал. ун-т, 2008.



УДК 378.18

Джамирзе Нурьет Касеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия
385000, Майкоп, Первомайская, 208, +7 (772) 57-02-73***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ
ЦЕННОСТНЫХ КАТЕГОРИЙ «АДЫГЭ ХАБЗЭ» В СИСТЕМЕ
ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ МАРКЕРОВ СТУДЕНТОВ-АДЫГОВ****Nuret K. Dzhamirze**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Adygeya State University»
208, Pervomayskaya, 385000, Maikop, Russia***PSYCHOLOGICAL PECULARITIES OF THE VALUES
TRANSFORMATION IN «ADYGH HABZE» CODE IN THE SYSTEM
OF IDENTIFICATION MARKERS AMONG ADYGH STUDENTS**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы трансформации ценностных ориентаций студентов-адыгов на современном этапе, различные сложности формирования идентичности личности в условиях глобализации. Акцентируется внимание на положительное влияние аксиологических посылов «Адыгэ Хабзэ» на становление человека.

Ключевые слова: трансформация, конструкты, ценности, личность, межличностные отношения, социокультурная среда.

Abstract. The article deals with the adygh students' value orientations, difficulties in shaping personality identity in a globalised world. The attention is paid to a positive influence of axiological ideas of "Adyghe Habze" on the person's development.

Key words: Transformation, constructs, personality, interpersonal relationships, values, socio-cultural environment.

Россия сегодня проходит один из сложнейших этапов своей истории – этап преодоления советского модуса социально-культурного бытия. В нашей стране на фоне структурной перестройки последних десятилетий происходят ценностные разломы в представлениях разных социальных групп и социальных



слоев. В сложной обстановке развития культур наблюдается кризисное состояние этносов. С одной стороны, всеобщая глобализация всех сфер жизни общества подавляет этничность, нивелируя ее, с другой стороны, этносы подчеркивают свою исключительность. Эта ситуация ставит страну перед лицом множества новых вызовов и проблем. В многоэтнической и поликультурной России формирование национальной идентичности – сложный, болезненный и противоречивый процесс.

Хаос окружающего мира не подкрепляется объяснительными моделями, что вызывает у отдельных членов общества чувство потерянности, тревоги. Рассогласование образа мира и образа жизни стимулирует процесс смыслоумирания, что ведет к разрушению иерархии системы ценностей. Некоторая часть общества начинает высказывать инновационные идеи в плане новой категоризации и оценки окружения и начинает реализовывать новые стратегии жизни. Инновационные представления транслируются членам общности. Они по-разному эмоционально воспринимаются, оцениваются людьми, расшатывают старые установки и стереотипы. Новая ситуация порождает новые значения окружающей действительности, новые смыслы, которые не стыкуются с традиционными способами жизни. Но образ жизни уже меняется, поддерживаемый внешними атрибутами новых способов жизни меняющегося социума. При этом проявляются все признаки кризиса социума: кризис идентичности, потеря смыслов, отторжение традиционной системы ценностей (Г.М. Андреева), интолерантность в отношениях (А.Г. Асмолов) и др. Конфликт открывает нарушение соотношения образа мира и образа жизни групп населения. Механизм соответствия дает сбой. Наступает вакуум, пустота, которые тяжело эмоционально переживаются группами населения [1, с. 98]. Параллельно данным процессам происходят изменения в этническом поле. Сегодня отмечается ослабление ориентации на морально-этические традиции, созданные народом на протяжении длительного культурно-исторического развития. Это приводит к духовному обнищанию народа. Происходящий системный кризис является толчком для конфликта и переоценки ценностей, а это влечет безразличное отношение молодежи к этническим и общечеловеческим ценностям. «Потеря» традиционной субъектности человека включает: утрату традиционных социальных категорий, утрату идентификации социальной и индивидуальной, потерю границ жизненного пространства, утрату ориентиров саморазвития, распадение образа мира, потерю смыслов. Сложность определения собственной идентичности состоит в том, что человеку, с одной стороны, присуще осознание своей этнической принадлежности как основное базисное определение, с другой стороны, ему узко в рамках своего этноса. Он не может воспитываться только на своих локальных традициях и ценностях, игнорируя достижения мировой культуры, не воспринимая общемировые ценности и знания. Человеку свойственно стремиться быть сопричастным к остальному миру, знакомиться с иными культурами, иными этносами. Но тот же человек продолжает считать себя частью своего этноса, предпочитает вести привычный, воспитанный

собственной культурой образ жизни и считает его «более правильным». Таким образом, один и тот же человек идентифицирует себя и с региональными (локальными), и с глобальными составляющими своей идентичности, т.е. воспринимает себя как часть отдельного этноса и как мировую личность. Социальные изменения во всех обществах, как известно, происходят на различных уровнях «социокультурного поля»: 1) идей и идеологий; 2) норм и ценностей; 3) взаимодействий и организационных связей; 4) интересов и статусов [1, с. 89]. Под ценностями принято понимать идеи, явления и их свойства, необходимые или полезные обществу, личности, включая идеи и побуждения в качестве целей и идеалов. Ценности детерминированы существующей социальной системой потребностей. У современных студентов, в том числе адыгов, произошла смена ценностных ориентаций: сегодня студента отличают агрессивность поведения, с одной стороны, а с другой – социальная инфантильность. Вместо юношеского максимализма – трезвый расчет, высокая коммуникативность сменилась отчужденностью от общества, мечта – неуверенностью в себе и своем будущем, романтизм – скептицизмом и цинизмом, стремление к созиданию – потребительство. Сегодня разрушаются традиционные системы ценностных ориентаций, их считают устаревшими. Результаты нашего анкетирования, проведенного на четвертом курсе факультета адыгской филологии и культурологии, показывают, что приоритетной ценностью для студентов является успех и материальное благополучие. При ранжировании ценностей на первом месте у них оказались «удача и везение», на втором месте «умение дружить с “нужными” людьми». Среди студентов часто отмечаются такие формы аномального поведения, как пьянство, наркомания, азартные игры. Сегодня средства массовой информации становятся источником массовой деморализации. Телевидение формирует разорванность мышления, «скольжение по поверхности», все есть игра и поток неопределенности, нет причинно-следственных связей событий. Человек, видя эти картинки, не размышляет, не растет, не вдохновляется, а “тупо” созерцает готовый продукт. Изменение ценностных основ жизни, принятие американской культуры как «своей», «близкой» и критика всего родного как низкосортного приводят к развращению народа.

Мир стал очень динамичным, сегодняшний человек, в отличие от человека вчерашнего, свободен от традиций, диктующих «что ему должно». Человек не может увидеть, понять доминанту общественного развития. Он должен расширить спектр духовных ценностей от традиционно-национальных, до ценностей общечеловеческих, планетарных.

Вырисовывается новая парадигма устойчивого развития человеческого бытия. Базовыми идеями новой модели духовной культуры являются: идея единения мира; идея вселенского предназначения личности; идея национального дома; идея этической разумности; идея ненасилия.

Нам представляется, что основными критериями кризисного развития этносов является потеря их основных функций: адаптации, защиты



и интеграции. Трансформация ценностей происходит ускоренными темпами. Резко усиливается социальная стратификация (по этническому критерию и материальной обеспеченности). Данное явление переживается людьми как кризис ценностей и идеалов. Возрастает число неопределенных социальных ситуаций в обществе и отсутствуют нормативные предписания относительно деятельности. Расширяется число репертуарных социальных норм, которые очень часто противоречивы. Отсутствуют внешние ориентиры социального самоопределения. Социально-психологическая изменчивость – характеристика жизни человека. Она проходит несколько психологических аспектов жизни: построение образа, картины мира, адаптацию, стереотипность поведения, формирование отношения к миру, социальную идентификацию, социализацию и индивидуализацию. Переструктурированная система ценностей интегрируется и нарушает идентификацию личности в «Я-концепции». Люди идентифицируются с новыми ролями, позициями. Рождаются новые коллективные субъекты, основания единения которых изменяются. В ходе социальных изменений происходят трансформации в организации, дифференциации и усложнении «Я-схемы». А.Н. Славская показала в своем исследовании, что «в российском общественном сознании еще преобладает старое умозрительное представление об общем благе и свободе, а в индивидуальном – понимание собственной ущербности, невозможности проявить себя, непризнание личности другими людьми и ненадежность межличностных отношений» [1, с. 19]. Таким образом, старые формы традиционного мышления вступили в противоречие с новыми условиями социума.

Очень важно сейчас общественности, государству определить идеалы, иерархию духовных ценностей, ориентировать молодежь на гармонизацию отношений с собой и с окружающим миром.

В этом контексте очевидна актуальность проблемы кавказской идентичности, а именно адыгской, ее роли и места в общей системе процессов современной российской социально-культурной трансформации.

Связь с народной культурой дает духовную опору человеку. Объективно, с молоком матери он впитывает социальные архетипы. Душа человека отзывается на эти глубинные компоненты подсознания, они служат основой для сотрудничества. Воспитательно-образовательный процесс вне опоры на социальные архетипы может вызвать отчуждение. Духовное наследие нации, любовь к Отечеству, родителям, людям, окружающему миру возвращают социальный архетип. Он передается человеку по наследству от предыдущих поколений, существует в его сознании на невербальном, чаще всего нерефлексируемом, уровне. Он «вмонтирован» в сознание очень глубоко, и импульс, им возбуждаемый, бывает очень сильным.

В исследовании Х.Г. Тхагапсоева отмечены специфические черты архетипов адыгской культуры. Они объединены в три группы:

1. Архетипы субъективного мира (матери, отца, героя-воина, героя-демиурга культуры и т.д.).

2. Архетипы предметно-объектного мира (солнца, неба, земли, природных явлений и циклов природного круговорота).

3. Архетипы отношений (мироотношений, внутрисоциальных, интересубъектных и ценностных отношений). Все они в конечном итоге организуют и структурируют мир культуры и ментальность ее носителей [2, с. 123–125].

Очень важно создание социокультурного пространства учебного заведения, способствующего формированию этнокультурного потенциала личности каждого студента и естественности его проявления. Содержание нравственного воспитания несет в себе целевую направленность (идеал), закрепленную в официальные выражения педагогической политики государства. Это отводит ему роль законодательного статуса, нормативной установки. Нравственное воспитание как элемент общечеловеческой культуры помогает личности в ее адаптации к современному миру. Государственные образовательные стандарты педагогического образования включают в себя федеральный и национально-региональный компоненты. Следовательно, подрастающее поколение в республике Адыгея необходимо воспитывать не только в духе общегосударственной социальной программы по нравственному воспитанию, но и в духе нравственно-этических законов «Адыгэ Хабзэ». Основа национальной системы воспитания закладывается в новую модель системы нравственного воспитания личности. Первичным остается семья. Семья как часть определенного этноса и своеобразный носитель этических черт, обычаев, традиций, уклада жизни и как один из организационных элементов общества сохраняет накопленный в процессе жизнедеятельности опыт воспитания подрастающих поколений, способствует выработке и реализации преемственности национальных норм и ценностей социальной жизни и тем самым активно воздействует на формирование национального и общегосударственного сознания. Вторичным в системе нравственного воспитания детей будут являться дошкольные, школьные, внешкольные учреждения, среда и окружение. «Адыгэ Хабзэ» связана с созданием новой модели социально-педагогического комплекса в деле воспитания нравственного человека. За основу воспитания гражданина Адыгеи необходимо взять нравственные законы «Адыгэ Хабзэ», впитавшие в себя лучшие качества характера адыгского народа, для которого высокие этические принципы всегда были нормой поведения. «Адыгэ Хабзэ» – это устный памятник культуры. В своем историческом развитии отразил общность мировоззренческих принципов и спроектировал такую модель поведения, которой надо придерживаться любому адыгу, желающему сохранить духовную и материальную связь с предками.

Человек должен гармонично функционировать в обществе, а это предполагает: хорошее самочувствие, глубокое понимание и принятие себя, ориентацию на конструктивное общение и ведение дел, высокий уровень саморегуляции, самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей,



умение поддерживать позитивный эмоциональный фон настроения, создавать личностные позитивные установки и отношения, проявлять гибкость мышления при решении различных проблем. Сознательное отношение личности к своей жизни, к себе в настоящем, прошлом и будущем является одним из показателей зрелости человека. Человеку необходимо отыскать оптимальный баланс меры соотношения общечеловеческих и этнокультурных ценностей. Следование всем культурным заповедям «Адыгэ Хабзэ» требует от личности постоянного самоконтроля, осознания каждого своего шага, так как нравственные и культурные императивы мало автоматизируются, с трудом превращаются в привычку. Чтобы превратиться в устойчивую доминантную черту характера, эти заповеди должны подвергаться длительным закрепляющим повторениям с помощью волевого усилия. Необходимо проектирование содержания образования путем интеграции ценностей национальных культур в общую и профессиональную подготовку студентов.

Формирование личности происходит под влиянием социокультурного пространства. Поэтому имеет значение не только наличие ценностей, но и механизмы их передачи, освоения, сохранения. Эти «механизмы» должны работать:

- 1) на содействие формированию национального самосознания;
- 2) содействие формированию основ духовной культуры студента;
- 3) ориентацию на гуманистические ценности национальной культуры;
- 4) создание обстановки доброжелательности в поликультурной среде учебного заведения как необходимого условия самореализации личности.

Новый «человек Вселенной» должен руководствоваться «золотым правилом нравственности», гласящим: «Поступай со всеми так, как ты хотел бы, чтобы они поступили с тобой».

Нужно расставить иерархию онтологических категорий природно-человеческого бытия так: «Справедливость – Равенство – Равновесие-Гармония» [1, с. 167].

Список литературы

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Предисловие // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер. 2008. – С. 6–33.
2. Тхагапсоев Х.Г. Кавказская культура: особенности генезиса и тенденции развития: моногр. – СПб.: Астерион, 2008.

УДК 373:37.034

Казиева Зарема Магаметовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и педагогических технологий

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия**385000, Майкоп, Первомайская, 208, +7 (772) 57-02-73**e-mail: zarema_khutiz@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Zarema M. Kaziyeva

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Adygeya State University»**208, Pervomayskaya, 385000, Maikop, Russia**e-mail: zarema_khutiz@mail.ru*

FORMATION OF MORAL QUALITIES OF THE PERSONALITY OF THE JUNIOR SCHOOLCHILD IN THE LEARNING PROCESS

Аннотация. В статье представлена теоретическая модель формирования и развития нравственных качеств личности у младших школьников; описана технология практической реализации предложенной модели, дана интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: нравственность, нравственные качества, целевой компонент, коммуникативный компонент, содержательно-процессуальный компонент, аналитико-результативный компонент.

Abstract. In the article the theoretical model of formation and development of moral qualities of the personality of younger schoolchildren is determined; describes the technology of practical implementation of the proposed model, given the interpretation of the results.

Key words: morality, moral qualities, the target component, the communicative component, the content-procedural component, the analytic-effective component.



На этапе развития современного общества в условиях сложной социально-политической ситуации и распада сложившихся нравственно-этических норм проблемы нравственности и нравственной культуры личности являются особенно актуальными. Вопросы сохранения, возрождения и совершенствования нравственных ориентиров и представлений выступают в качестве одной из главнейших целей в системе образования, современную парадигму которого ставят как нравственно-духовно-центристскую.

Нравственный мир подрастающего человека – это фундамент, который на протяжении всей последующей жизни обуславливает направленность личности, формирование интеллектуальных процессов, постижение окружающей действительности, управляет совершаемыми поступками. Важная роль отводится младшему школьному возрасту как сензитивному по отношению к влияниям и воздействиям нравственного характера (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин). Для данного возраста характерны высокая чувствительность нервной системы, доминирование эмоциональной сферы в восприятии мира, что сопряжено с формированием нравственных чувств, развитием способности к осознанию своих чувств и переживаний окружающих. В этой связи необходимо закрепление нравственного опыта, основанного на внутренних представлениях ребенка об общечеловеческих нравственных ценностях в современном обществе. Главная роль в нравственном воспитании обучающихся отводится начальной школе, потому что ее деятельность, по сравнению с другими образовательными институтами, носит целенаправленный характер.

В словаре русского языка [3] нравственность рассматривается как внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Понятие «нравственность» может толковаться как нравы, практикуемые формы поведения, как мораль, которая закреплена традицией и вековой привычкой и на уровне ее общественных проявлений. Ценности, идеалы, нравственные нормы выступают в нравственном воспитании в качестве культурного образца, определяют мотивацию и являются регуляторами общественного поведения. Исследуя проблему формирования нравственных качеств младшего школьника, мы изучили следующие компоненты формирования нравственных основ личности: когнитивный, поведенческий, эмоциональный, взаимосвязь которых показана на рисунке.

Перечисленные компоненты и их взаимодействие учитывались при проектировании модели формирования и развития нравственных качеств у младшего школьника.

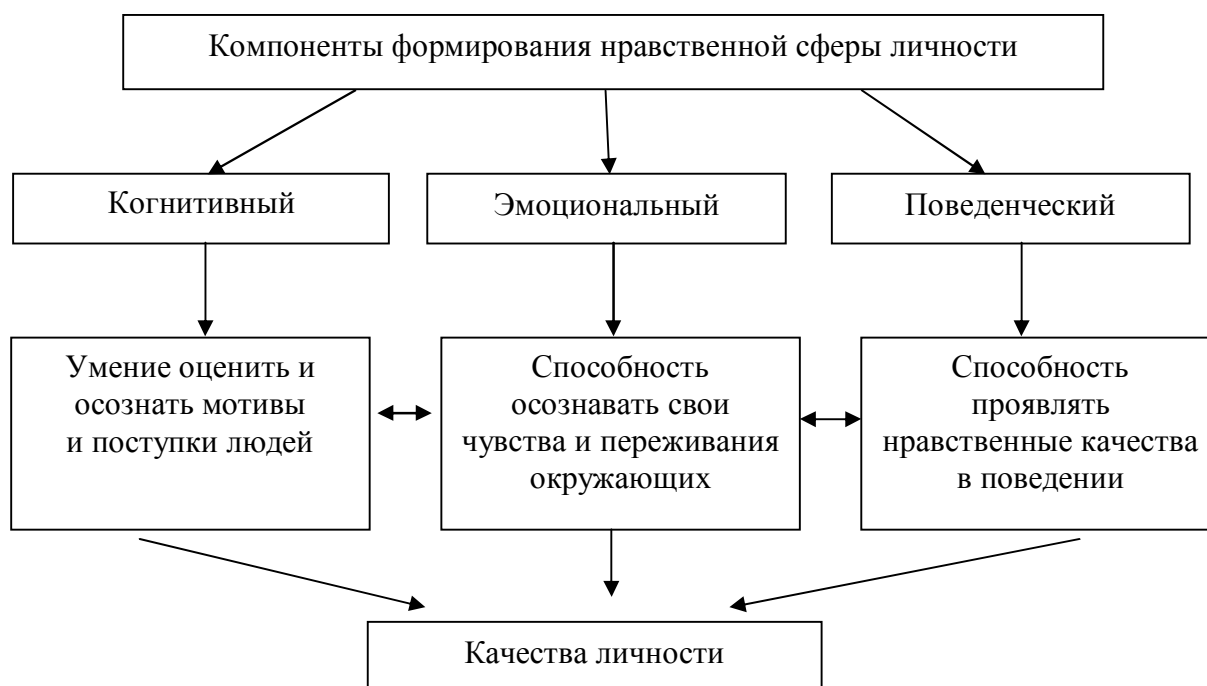


Рис. Структура процесса формирования нравственных качеств личности младшего школьника

Проведенный нами теоретический анализ научной литературы и педагогической практики начальной школы позволил выделить в наибольшей степени характерные для младшего школьника нравственные качества, такие как доброта, доброжелательность, готовность прийти на помощь, сопереживание, сочувствие, взаимопонимание, трудолюбие, честность. Названные выше нравственные качества личности существуют не изолированно одно от другого, они дополняют друг друга. Для формирования этих нравственных качеств мы брали за основу закономерности развития ребенка, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторон его личности (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, К.В. Гавриловец, И.А. Княжева, В.А. Лыкова, В.С. Мухина, Е.А. Шовкомуд, В.А. Шутова).

Реализация воспитательного потенциала в процессе обучения эффективна на основе разработанной модели, которая предусматривает целенаправленное развитие нравственных качеств личности младших школьников. Представленная модель состоит из следующих компонентов: целевой (определение цели и задач формирования нравственных качеств), коммуникативный (построение взаимодействия в системах «родитель – ученик», «учитель – ученик», «ученик – ученик» на основе субъектно-объектных отношений), содержательно-процессуальный (определение содержания и способов деятельности (принципов и методов)) и аналитико-результативный (контроль и самоконтроль выполнения деятельности).

Процесс формирования нравственных качеств у младших школьников представляет собой сложную систему, которая может функционировать и развиваться при определенных условиях. В качестве педагогических условий выдвинуты следующие: усвоение нравственных ценностей через их



переживание детьми в едином ценностно-смысловом поле с педагогом, в общении с ним и в совместной деятельности; обращение к жизненным ценностям не только как к отражающим реальный социальный опыт детей, но и как к предопределяющим их дальнейшую социализацию, выбор жизненных позиций; ориентация образовательного процесса на социальный опыт ребенка, представляющий значимый потенциал его нравственного развития и совершенствования; целостность педагогического процесса, выражающаяся в единстве обучения и воспитания [2]. Апробация разработанной модели была осуществлена в ходе опытно-экспериментальной работы.

Анализируя нравственное движение личности, учитывая возрастные особенности детей, мы разработали систему работы по формированию нравственных качеств, которая проявляется в системе субъектно-объектных отношений:

- 1) ребенок – родители, ученик – учитель, ученик – ученик;
- 2) отношение ребенка к самому себе;
- 3) отношение ребенка с социумом: ребенок – земля, ребенок – общество, ребенок – город, ребенок – родной край, ребенок – Родина, ребенок – народ;
- 4) отношение ребенка с природой: животными, растениями.

Составляя исследовательскую программу по формированию нравственных качеств у младших школьников, мы воспользовались рекомендациями В.А. Караковского [1] и других, в которых указаны ведущие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности и системности воспитательного подхода.

Организация данного направления тесно связана с другими направлениями в системе урочной и внеурочной деятельности младших школьников. Урок является основной формой целенаправленного воспитательного процесса, часть которого составляет нравственное воспитание. Выявляя эффективные формы и методы формирования нравственных качеств, мы апробировали: интегрированные уроки, получившие достаточно широкое применение в организации учебного процесса; объяснение, рассказ, беседу; наблюдение, сравнение и сопоставление (поступков, явлений, событий); творческо-поисковые работы: сочинения, изложения, работу, составление предложений по опорным словам и т.д.; классные часы, внеклассные мероприятия.

Для определения результативности нами были определены критерии и уровни ориентации младших школьников на нравственные качества. В качестве критериев выделены следующие: степень усвоения нравственных понятий, отношение к нравственным качествам (позитивное, нейтральное, отрицательное), психологическая готовность к нравственному поступку, личностная рефлексия. На основании критериев установлены: высокий, средний, ниже среднего, низкий уровни ориентации младших школьников на нравственные качества.

Проводимое нами исследование опиралось на 3 этапа эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный. В ходе исследования нами были задействованы следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование,

сравнение и сопоставление поступков, беседа по сюжетному рассказу, метод незаконченных рассказов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей низок процент понимания эмоционального настроения другого ребенка. Они не могут правильно вести себя при общении со сверстниками, поведение их противоречит нормам этикета. Обучающиеся не всегда способны внимательно выслушивать собеседника, задавать вопросы, проявлять внимание. Многие отрицательные качества поведения обнаруживаются потому, что у детей нет соответствующих знаний, а для выполнения установленных правил необходимо наличие определенных личностных качеств: терпения, внимания, честности, исполнительности, добросовестности и т.д. Целью экспериментальной части исследования явилась апробация разработанной модели и была ориентирована: 1) на просвещение, трансляцию опыта; 2) формирование нравственных качеств.

Сравнение результатов, полученных в ходе исследования, позволяет говорить о том, что разработанная модель заостряет внимание на воспитательном аспекте в учебном процессе, инспирирует целенаправленное обращение к нравственному опыту, которым обладает ребенок, и содействует осмыслению ценностей, дифференциации позитивного и негативного в поведении людей, самоанализу и анализу чужих поступков. Проведение занятий в рамках данной модели положительно влияет на поведенческий и эмоциональный аспекты в нравственном становлении личности младших школьников, содействует формированию нравственных мотивов поведения, развивает способность понимать и считаться с другими людьми, порождает желание оказывать им помощь и поддержку, т.е. благоприятствует повышению уровня ориентации младших школьников на нравственные качества. При этом общение с людьми содействует переходу сформированных нравственных знаний (когнитивного аспекта нравственного становления) в активные формы его проявления (поведенческого аспекта).

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы, показал, что использованная совокупность педагогических средств, форм и методов способствовала успешному формированию нравственных качеств.

Список литературы

1. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание. Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н.Л. Селивановой. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 2000.
2. *Королева Н.М.* Проблема становления духовно-нравственных основ личности // Актуальные проблемы современного иноязычного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Курск, 2005. – С. 50–52.
3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и Образование, 2007. – 1200 с.



УДК 37.034

Липкина Нина Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-91
e-mail: pedagog@pspu.ru*

Калмыкова Вера Викторовна

учитель биологии высшей квалификационной категории, педагог
дополнительного образования высшей квалификационной категории

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7», Чайковский, Россия
617765, Чайковский, Проспект Победы, 2, (34241)2-50-00
e-mail: moysoh7@mail.ru*

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ И ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Nina G. Lipkina

PhD in Pedagogics,

Associate Professor of the Pedagogy Department

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: pedagog@pspu.ru*

Vera L. Kalmykova

Teacher of Biology, Supplementary Education Teacher “Secondary School #7”

*2, Prospekt Pobedy, 617765, Chaikovskiy, Russia
e-mail: moysoh7@mail.ru*

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES THAT SUPPORT THE FORMATION OF STUDENT'S READINESS TOWARDS PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF- DETERMINATION

Аннотация. В статье представлен опыт педагогического коллектива МАОУ СОШ № 7 г. Чайковского Пермского края по организации деятельности, направленной на формирование у учащихся основной школы готовности к личностному и профессиональному самоопределению через достижение ими личностных и метапредметных результатов в процессе урочной и внеурочной деятельности посредством накопления рефлексивного опыта.

Ключевые слова: самоопределение, личностные результаты образования, метапредметные результаты, внеурочная деятельность, образ будущего, образовательные события, рефлексия, рефлексивный классный час, образовательные сессии, рефлексивное портфолио.

Abstract. An essay describes the experience of the teaching staff of the School No. 7 from the city of Tchaikovsky on organizing activities aimed at forming the readiness of students towards personal and professional self-determination through the achievement of personal and meta-subject results in the process of class time and after-hours activities through the accumulation of reflexive experience.

Key words: self-determination, personal results of education, meta-subject results, extracurricular activities, the image of the future, educational events, reflection, reflexive class lesson, educational sessions, reflective portfolio.

В подростковом возрасте происходят изменения, связанные с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений ребенка. Психологи утверждают, что в этот период центральным психологическим новообразованием является самосознание (Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов [7] и др.), характерная черта которого – появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростков стремление к самоутверждению, самовыражению (стремлению проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными, в той деятельности, в которой он может самоутвердиться) и самовоспитанию.

Д.Б. Эльконин утверждает: в старшем подростковом возрасте (15–17 лет) ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, именно в этот период, в 8–10-х классах, подросток стремится овладеть системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения. Для этого же периода характерна потребность в личностном самоопределении, поскольку в этом возрасте растущий человек выбирает ценностные ориентиры, определяет свой способ жизни. Все это делает особо актуальным достижение учащимися основной школы личностных и метапредметных результатов, поскольку именно они станут основой самоопределения в среднем и старшем школьном возрасте. Самоопределение в современной науке рассматривается как процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления. Следовательно, в работе с учащимися основной школы необходимо заниматься не столько профориентацией, сколько созданием благоприятных условий для формирования у них готовности к профессиональному и личностному



самоопределению, тогда профессиональная ориентация в старшей школе ляжет на подготовленную почву. Одним из таких условий является активизация самопознания. Для того чтобы подросток смог понять себя, свое внутреннее состояние, чувства, переживания, контролировать и регулировать свои действия, развивать свой внутренний мир, общение, которое занимает огромное место в жизни подростка, он должен иметь развитую рефлексивную способность. Задача педагогов – создать условия в системе урочной и внеурочной деятельности для того, чтобы внешняя предметная деятельность через освоение рефлексивного опыта перешла во внутренний план, стала внутренней психической деятельностью. Рефлексия способствует достижению личностных (построение индивидуальных личностных смыслов, самопознание, позитивная самооценка, самоуважение) и метапредметных (целеполагание, построение жизненных планов во временной перспективе, самоконтроль) результатов, которые становятся основой для формирования готовности к самоопределению. Данные универсальные учебные действия (УУД) развиваются через механизм рефлексии. Рефлексия способствует осознанию смысла познавательной деятельности, позволяет увидеть перспективы личностного развития, формирует готовность самостоятельно обдумывать свое будущее, делать осознанный выбор. Рефлексия является и ключевым УУД, способствующим формированию готовности обучающихся к профессиональному и личностному самоопределению, и важнейшим механизмом развития многих универсальных учебных действий, без которых последнее невозможно. Вот почему коллектив школы № 7, г. Чайковского, обратившийся к проблеме личностного и профессионального самоопределения подростков, такое большое внимание уделяет развитию рефлексивных способностей школьников. Педагогическим коллективом продумана система урочной и внеурочной деятельности, направленная на приобретение школьниками рефлексивного опыта, развития рефлексивных способностей.

Программа развития школы № 7 (2015–2020 гг.) называется «Школа самоопределения». Проблема формирования готовности школьников к личностному и профессиональному самоопределению решается на всех этапах обучения с учетом возрастных особенностей обучаемых и их реальных учебных возможностей.

В начальной школе большое внимание уделяется развитию мотивации учения в контексте осознания его личностного смысла. Здесь закладываются основы умения учиться, основным является формирование контрольно-оценочной самостоятельности через развитие рефлексивной самооценки.

В основной школе особое внимание уделяется формированию рефлексивного отношения школьников к учению, умению анализировать свои действия и видеть себя как бы со стороны, осознанию целей деятельности, умению осуществлять сознательный выбор, управлять своей деятельностью, самообучению и самообразованию. Формирование умения учиться осуществляется в пяти основных технологиях: коллективная творческая, исследовательская, проектная деятельности, а также деятельность оценивания и рефлексивное портфолио. Большую роль продолжает играть рефлексивная самооценка.

В старшей школе формируются и развиваются умения целеобразования, целеполагания и достижения целей; определять границы знания и незнания; ставить цели и в соответствии с ними управлять своей деятельностью. Обучающиеся выходят на индивидуальные образовательные маршруты и построение индивидуальной образовательной траектории.

На всех этапах реализации программы большое внимание уделяется развитию у детей способности к рефлексии. Рефлексивный опыт они приобретают при проживании образовательных событий, которые можно охарактеризовать как избыточные открытые навигационные пространства:

- избыточные – дающие возможность выбора;
- открытые – позволяющие сотрудничать с другими ОУ и социальными партнерами, выйти за рамки своей школы;
- навигационные – обеспечивающие возможность развития школьников через организацию сотрудничества со значимым взрослым, дающие направление этого движения.

Формами таких образовательных событий могут быть образовательные сессии, рефлексивные классные часы.

Ведущей формой развития рефлексии является ведение учащимися портфолио. В 5–6-х классах реализуется разработанная педагогами внеурочная общеобразовательная программа «Рефлексивное портфолио» [3; 5]. Цель образовательной программы – формирование у учащихся 5–6-х классов элементов рефлексии в процессе создания портфолио. Совместно с учащимися разрабатывается структура портфолио, которая содержит титульную страницу с краткой информацией об авторе портфолио и III блока:

1. Учебная деятельность (наиболее значимые для учащегося работы с самоанализом и самооценкой или с комментарием, в котором он выражает свое отношение к ним).

2. Внеучебная деятельность (комментарии отношения к занятиям, анализ своей успешности или неуспешности в процессе их реализации, осмысление их результативности по отношению к своему развитию (что я приобрел, чему научился)).

3. Приложение (грамоты, дипломы, подтверждающие участие школьников в мероприятиях разного уровня).

Известно, что в 7–11 лет (начальная школа) у обучающихся проявляется *стихийная рефлексия* (словесное описание переживаний, чувств, мыслей, поведения), в 11–13 лет (4–5-е классы) она сменяется *подражающей* (анализ своей деятельности с опорой на мнение родителей и учителей), а в 13–16 лет при целенаправленной педагогической деятельности начинает развиваться *личностная рефлексия* (способность взглянуть на себя со стороны и проанализировать собственные действия, оценить их результат для себя, собственного продвижения) (6–9-е классы). Но целенаправленно личностная рефлексия начинает формироваться уже с начальной школы с помощью специальных методов.

Погружение школьников в полярные характеристики отношения к жизни (себе, другим людям), такие как «иметь» и «быть», «сознательный выбор»



и «бегство от свободы». Данный метод способствует формированию системы ценностей у учащихся, является ведущим на этапе стихийной рефлексии.

Знакомство детей с системой отношений к таким составляющим личностной рефлексии, как «время», «событие», «желание», «выбор» и «осознанность». Данная работа способствует накоплению у учащихся способов и приемов личностной рефлексии и является ведущим на этапе подражающей рефлексии.

В основу мониторинга данной образовательной программы лег критерий «наличие у обучающихся способности к самооценке». С этой целью в начале учебного года в 5-х классах организуются классные часы, где совместно с обучающимися разрабатывается структура портфолио и критерии, по которым в дальнейшем будет проводиться его защита. В сентябре организуется образовательное событие «Сентябровка» для 5-х классов, где обучающимся презентуется 12–17 лабораторий внеурочной комплексной общеобразовательной программы «Семерочка» [1]. В рамках этого события пятиклассники проживают процедуру выбора лаборатории, которую в дальнейшем посещают во внеурочное время (программа лаборатории рассчитана на 9 часов). На занятиях педагогами создаются ситуации осмысливания обучающимися приобретенных знаний, умений и навыков, при этом используются следующие методы развития рефлексии: беседа, методика незаконченных предложений, рефлексивное эссе.

По окончании работы лаборатории обучающиеся готовят презентацию о своей деятельности в рамках данной программы для своих сверстников. Таким образом, в течение года обучающийся трижды проживает процедуру выбора лабораторий, осваивает содержание трех любых лабораторий, трижды презентует свою деятельность по итогам реализации программы лабораторий.

В конце учебного года организуются классные часы, на которых обучающиеся защищают портфолио с опорой на ранее разработанные критерии.

В 6-х классах алгоритм работы с рефлексивным портфолио аналогичен, но вместо лабораторий организуется работа обучающихся в 5 предметных модулях внеурочной комплексной общеобразовательной программы «Семерочка» [1]. Программа предметного модуля рассчитана на 7 часов. На занятиях с целью осмысления обучающимися приобретенных знаний, умений, навыков педагогами организуется работа над рефлексивным эссе «Мой рост в предмете», где шестиклассники анализируют свои достижения и удаchi, трудности и неудачи. Затем проводится работа по поиску ресурсов преодоления неудач и составлению индивидуального плана преодоления трудностей. В рамках каждого модуля организуются презентации индивидуальных планов преодоления трудностей, в ходе их обучающиеся знакомят со своими трудностями одноклассников и анализируют варианты их устранения, что способствует обогащению их ресурсной базы. В конце учебного года организуются классные часы, на которых обучающиеся защищают портфолио с опорой на ранее разработанные критерии.

Заявленные результаты внеурочной программы достигаются при условии взаимных доверительных отношений обучающихся и учителя, реализующего

данную внеурочную программу, в совместной деятельности учителей-предметников с классным руководителем при реализации внеурочной комплексной общеобразовательной программы «Семерочка» [1].

Основными методами формирования, развития и измерения рефлексии у обучающихся в 5–6-х классах стали векторные методики индивидуального замера: звезда ожиданий, графики самооценивания, методика незаконченных предложений: дописать тезис – это значит высказать вполне определенное суждение и обозначить свое отношение к предмету речи: «Знаю, что глупо, но боюсь...», «Думаю, что я достаточно способен, чтобы...», «Моей самой большой ошибкой было...», «Больше всего я хотел бы...». Далее учащиеся учатся писать эссе, которое содержит собственные мысли автора по конкретному вопросу (план эссе: вступление, формулировка проблемы, комментарии к проблеме (рассуждение о проблеме и путях ее разрешения), авторское мнение и аргументация, заключение (вывод, обобщение сказанного)).

В 7-х классах реализуется разработанная педагогами внеурочная общеобразовательная программа «Основы исследовательской и проектной деятельности» [2].

Модель технологии исследовательской деятельности сочетает метод проектов и элементы проблемного обучения и состоит из четырех блоков:

1. *Подготовительный блок.* Педагог организует деятельность, которая формирует у обучающихся мотивацию к исследованию. Создаются условия для появления вопроса у ребенка.

2. *Проблемный анализ ситуации.* Этот блок состоит из нескольких последовательных этапов, по которым обучающийся самостоятельно или совместно с педагогом проводит проблемный анализ ситуации и ищет решение проблемы:

- постановка проблемы, т.е. выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию и объяснению;
- определение объекта и предмета исследований;
- наблюдение и изучение фактов и явлений;
- предварительный сбор и анализ имеющейся информации, условий и методов решения данной задачи;
- выдвижение и формулировка исходных гипотез.

3. *Практический блок.* Обучающиеся организуют деятельность, направленную на решение исследовательской задачи. Данный блок состоит из нескольких последовательных этапов:

- построение плана исследования;
- осуществление плана;
- анализ и обобщение полученных результатов;
- выяснение связей исследуемого явления или объекта с другими явлениями или объектами;
- проверка исходных гипотез на основе полученных данных;
- окончательная формулировка выводов;



– практические выводы о возможности и необходимости применения полученных знаний.

4. Прикладной блок. Этот блок включает применение полученных знаний и способов деятельности в дальнейшей жизни воспитанника, активное участие в природоохранной и эколого-просветительской деятельности.

Данная технология ставит обучающегося в позицию субъекта деятельности, развитие которого будет осуществляться по осмысленной образовательной траектории.

Во время прохождения индивидуального маршрута обучающимся педагог максимально содействует раскрытию творческого потенциала обучаемого, его самостоятельности. Здесь он «помощник», «куратор», «консультант», «друг», «тьютор». Все делается для того, чтобы школьник занял позицию исследователя.

Рефлексивный опыт обучающиеся приобретают на всех этапах исследовательской деятельности. Особенно важными точками для формирования рефлексии являются:

- определение зоны знания и незнания;
- постановка исследовательской задачи;
- результат (осмысление обучающимися «Я это понимаю», «Я это могу сделать»);
- апробация нового способа деятельности в других жизненных ситуациях.

Проектная деятельность нацелена на овладение учащимся алгоритма разработки и реализации проекта в социальной сфере, который включает в себя:

- анализ реальной ситуации как стартовой точки проекта;
- моделирование желаемой ситуации на основе анализа потребностей целевой группы проекта (определение проблемы, рисков реализации);
- поиск путей решения проблемы;
- моделирование способа(ов) разрешения противоречия;
- проектирование плана реализации проекта;
- реализация деятельности;
- оценка эффективности проекта.

В рамках изучения данного модуля обучающимся предстоит, с одной стороны, освоить отдельные техники, применяющиеся при социальном проектировании, с другой стороны, полностью пройти весь алгоритм проектирования.

В проектной деятельности, так же, как и в исследовательской, рефлексивный опыт обучающиеся приобретают на всех этапах данной технологии. Особенно важными моментами для формирования рефлексии являются: анализ ситуации, определение проблемы, поиск путей решения проблемы, оценивание результатов реализации проекта («Что меня устраивает, а что не устраивает»).

В 8-х классах реализуется образовательный проект «Формирование образа будущего у обучающихся 8-х классов через образовательные сессии

и апробацию мастерских внеурочной деятельности» [4], который по итогам апробации в 2012 г. получил высокую оценку на краевом уровне. Формирование у обучающихся образа будущего в рамках образовательных сессий осуществлялось в ходе работы восьмиклассников над рефлексивными блоками:

- мой образ будущего;
- мои преимущества и образовательный опыт (что я могу сделать для достижения данного образа);
- образовательные возможности (ресурсы), позволяющие устранить недостатки.

На основании содержательной рефлексии обучающиеся строили индивидуальные образовательные маршруты, в которых фиксировали: проблему, направленную на ликвидацию образовательных трудностей для достижения своего образа будущего, свои цели и задачи, план устранения трудностей, показатели развития: чем и как они будут измерять его.

На основании индивидуальных образовательных маршрутов проводилась образовательная сессия «Мир в радуге профессий».

В 2016 г. в рамках школы было организовано 18 мастерских, где обучающиеся осуществляли социальные и профессиональные пробы под руководством мастеров – представителей данных профессий.

В 2017 г. педагоги школы вышли на сотрудничество с городской рабочей группой по реализации муниципальной модели профессиональной ориентации обучающихся, теперь социальные и профессиональные пробы восьмиклассники осуществляют в «Мастер-Граде», где запланировано 34 мастерских с учетом запросов обучающихся, где проводилась образовательная сессия «Путешествие в профессию», в рамках которой организовывались экскурсии по профессиональным учреждениям города (училище, техникум, колледж), предприятиям и организациям г. Чайковского, а также в центр занятости населения, где осуществлялось знакомство школьников с особенностями и спецификой профессий, а также проводилась профессиональная и психологическая диагностика обучающихся, которая позволяла школьникам осмыслить свои особенности и способности. По результатам этой деятельности организовывалась зачетная сессия, в рамках которой обучающиеся выбирали те предметы, с которыми связывали свой образ будущего (2 по выбору) и проходили промежуточную аттестацию в форме ОГЭ (математика, русский язык и 2 предмета по выбору).

Программа по формированию образа будущего была реализована в 8-м классе. Исследование, проведенное по окончании реализации программы, показало: 13 % школьников имеют высокий уровень его сформированности, эти подростки называют свою будущую профессию, образовательное учреждение, где можно получить данную профессию, они выделяют более пяти составляющих образа будущего, имеют четкое представление о дальнейших перспективах своего профессионального развития, фиксируют многообразие



образовательных ресурсов, указывают преимущества и (или) недостатки в выявлении своего образовательного опыта в формировании образа будущего, дают обоснование путей ликвидации своих недостатков. 76 % восьмиклассников имеют средний уровень: они указывают свою будущую профессию, выделяют до пяти составляющих образа будущего, фиксируют образовательные ресурсы, указывают преимущества или недостатки в выявлении своего образовательного опыта в формировании образа будущего. И только 11 % остались на уровне ниже среднего. В 9-м классе реализуется образовательный проект «Формирование навыков прогнозирования образовательного результата у обучающихся 9-х классов через образовательные сессии и рефлексивные площадки» [6], где продолжается работа с образом будущего. Таким образом, на всех этапах обучения целенаправленно осуществляется накопление рефлексивного опыта школьниками через интеграцию урочной и внеурочной деятельности.

Достаточно высокий уровень сформированности образа будущего у восьмиклассников свидетельствует о том, что у них развиты универсальные учебные действия, на основе которых осуществляется их профессиональное и личностное самоопределение, это прежде всего способность к рефлексии. Через механизм рефлексии осуществляется построение индивидуальных личностных смыслов, самопознание, целеполагание, способность видеть перспективы личностного развития. Рефлексия способствует развитию позитивной «Я-концепции», позволяет осознать смысл познавательной деятельности, формирует готовность самостоятельно обдумывать свое будущее. Акцент на приобретение школьниками рефлексивного опыта в системе урочной и внеурочной деятельности позволяет создать благоприятные условия для достижения личностных и метапредметных результатов, которые в свою очередь способствуют профессиональному и личностному самоопределению.

Список литературы

1. Внеурочная комплексная общеобразовательная программа «Семерочка» для 5–6 классов / М.А. Артемьева, Е.А. Герасимова, В.В. Калмыкова, Е.Г. Русских. – Чайковский, 2015. – 21 с.
2. Внеурочная общеобразовательная программа «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» для 7 класса / М.А. Артемьева, Е.А. Герасимова, В.В. Калмыкова, Е.Г. Русских. – Чайковский, 2016. – 26 с.
3. Внеурочная общеобразовательная программа «Рефлексивное портфолио» для 5–6 классов / М.А. Артемьева, Е.А. Герасимова, В.В. Калмыкова, Е.Г. Русских. – Чайковский, 2015. – 11 с.
4. *Поспелова Н.И., Токарева О.В.* Формирование образа будущего у обучающихся 8-х классов через образовательные сессии и апробацию мастерских внеурочной деятельности. – Чайковский, 2012. – 16 с.
5. Рефлексивное портфолио обучающегося как средство саморазвития личности [Электронный ресурс] / М.А. Артемьева, Е.А. Герасимова, В.В. Калмыкова, Е.Г. Русских // Концепт: научно-методический электронный



журнал. – 2016. – Т. 46. – С. 19–28. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76376.htm> (дата обращения: 7.10.2017).

6. Токарева О.В., Шагалова Е.А. Формирование навыков прогнозирования образовательного результата у обучающихся 9-х классов через образовательные сессии и рефлексивные площадки. – Чайковский, 2017. – 19 с.

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М: Просвещение, 2010. – 159 с.



УДК 37.033

Трегубова Ольга Геннадьевна

кандидат педагогических наук, директор

*МАОУ «СОШ № 64», Пермь, Россия**614046, Пермь, Ласьвинская, 64а,**e-mail: o.tregubova2015@yandex.ru*

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Olga G. Tregubova

Ph.D., Director

*Senior School № 64**64A, Lasvinskaya, 614046, Perm, Russia**e-mail: o.tregubova2015@yandex.ru*

EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN AS A PROBLEM OF FORMATION OF ATTITUDE TO THE NATURE

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические особенности воспитания экологической культуры у школьников как проблемы формирования отношения к природе. Обоснована необходимость воспитания экологической культуры у школьников в условиях образовательной среды школы.

Ключевые слова: воспитание, экологическая культура, образовательная среда.

Abstract. This article discusses the theoretical and practical features of education of ecological culture of schoolchildren as the formation of attitudes to nature. The necessity of education of ecological culture of schoolboys in conditions of educational environment of the school.

Key words: education, ecological culture, educational environment.

Современная общеобразовательная школа качественно обновляется, используя взаимосвязи традиционных и инновационных практик к организации целостной образовательной деятельности. Особую значимость приобретает обеспечение перехода образовательной деятельности школы на качественно новый уровень, отвечающий государственным задачам модернизации образовательного пространства современного общества.

Образовательная политика России, учитывая общие тенденции мирового развития и отражая общенациональные интересы в сфере образования, предлагает ряд существенных изменений в системе образования, таких как:

- формирование культурно-образовательной среды как условия воспитания и социализации всех субъектов образовательной деятельности, их коммуникабельности и активности;
- управление инновационными процессами в современной школе, связанными с расширением возможностей выбора и повышения уровня готовности школьников к такому выбору;
- информатизация образовательной среды школы, связанная с переходом к постиндустриальному информационному обществу, значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия.

Изменения коснулись и решения задач воспитания экологической культуры, развития экологического образования учащихся.

В основных направлениях государственной политики в области экологического развития России до 2030 г. определены некоторые механизмы решения данного вопроса, связанные:

- с включением вопросов охраны окружающей среды, требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся в новые образовательные стандарты;
- обеспечением направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения;
- государственной поддержкой деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды;
- включением вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы.

Следовательно, школа как структурный элемент государства, должна создавать условия для воспитания экологически мыслящей личности, способной ориентироваться в быстро меняющихся социально-экономических условиях, самостоятельно работать над развитием собственной образованности, повышением общекультурного уровня, в частности, уровня экологической культуры.

Крупнейшие отечественные психологи Б.Ф. Ломов и В.Н. Мясищев прямо указывают, что эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие отношений личности. В то же время многие педагоги традиционно продолжают считать, что отношение к природе формируется как бы само по себе, в процессе усвоения экологических знаний. Однако практика показывает, что это отношение необходимо формировать специальными методами. Формируя отношение к природе, необходимо учитывать, что процесс развития отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную,



познавательную сферы человека, касаются осуществляемой им практической деятельности.

Определенный уровень отношения к природе помогает осознать его ценностное отношение к природе и свою ответственность за последствия общения с ней. Экологическая культура подростка – это не только природоохранные знания, умения и навыки, но и особый внутренний мир. В его основе и лежит отношение подростков к миру природы. Можно быть самым активным «другом природы» во внеурочное, внеклассное время и одновременно наносить экологический ущерб природе. Провозглашение тех или иных ценностей еще не является условием их воплощения в конкретном поведении. Экологические ценности, установки, потребности, сталкиваясь с аналогичными социальными и экономическими, уступают последним и остаются на заднем плане. При этом ответственность за природу становится не равной любви к ней [1].

В.А. Ясвин [4] считает, что отношение ребенка к миру природы динамично. В младшем подростковом возрасте доминирует «поступочный» компонент субъектно-непрагматического типа отношения: подростка манит любая социально значимая деятельность, он готов охранять природу, взаимодействовать с ней, не ища только выгоды. Подростковый кризис знаменуется и кризисом субъективного отношения к природе – резко выходит на первый план практический объектно-прагматический тип.

Подросток стремится к немедленному результату, ему важно предвидеть результат будущей деятельности, обсудить его со сверстниками, удовлетворить потребность в самораскрытии, которая проявляется в резком росте рефлексии как отражении внутреннего состояния чувств. Главное для данного возраста – получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Уже в переходный период (10–12 лет) учащиеся должны получить возможность почувствовать себя реально «взрослыми». Педагоги должны создавать разнообразные ситуации, в которых подростки могли бы ощутить как собственную «взрослость», так и недостаточность своих умений и очертить границу своих возможностей, считает авторский коллектив Б.Д. Эльконина, А.Б. Воронцова, Е.В. Чудиновой [3]. Такие ситуации можно реализовывать, считают авторы, существенно перестраивая характер учебного взаимодействия школьников с учителями и одноклассниками, к примеру, через разновозрастное сотрудничество и специальные приемы организации контроля и оценки.

Воспитание экологической культуры в экологической деятельности совпадает с особенностями становления личности подростка. Деятельность определяет процесс развития личности, а следовательно, и экологической культуры у подростков.

Эмоциональная сфера подростка характеризуется в этот период большой яркостью, силой, непосредственностью, устойчивостью. В общении с природой на первый план выступает эмоциональное отношение к ней, но при этом

отсутствует целостность отношения, так как она «разобрана» разными учебными предметами.

В этом возрасте, пишет А.В. Воронцов, отмечается нарастание трудностей в общении, в частности, появление скрытности, негативизма, конфликтности, эмоциональной неуравновешенности, неуверенности в своих силах, сопровождающейся состоянием тревожности и беспокойства. Учитывая данные особенности, важно кроме выстраивания особых отношений между педагогами и учениками уделять внимание организации общения сверстников, чему могут способствовать особые (например, проектные и исследовательские) формы организации учения [3].

Несмотря на неустойчивую эмоциональную сферу, подростковый период является благоприятным периодом для развития познавательной активности, любознательности. Интересы подростков еще неустойчивы и разноплановы, развивается стремление к новизне. Активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, целенаправленность восприятия, становление устойчивости, избирательности, произвольного внимания и словесно-логической памяти. Появляется способность строить сложные умозаключения, выдвигать гипотезы и проверять их.

В этот период сильнее становятся индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, что связано с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач. Это позволяет рассматривать возраст 10–12 лет как сензитивный период для развития творческого мышления. Учитывая эти особенности, целесообразно их использовать для реализации способностей, определения круга устойчивых интересов в экологической сфере, особенно при решении экологических проблем.

Другого мнения относительно учебной деятельности подростков придерживается И.В. Дубровина. Она отмечает, что отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в подростковом возрасте имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, данный период характеризуется снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, и увлеченностью общением со сверстниками. С другой стороны, как было отмечено выше, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации. Если учение приобретает личностный смысл, оно может стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. Снижение учебной мотивации зачастую происходит вследствие того, что школьники не видят смысла в получении знаний. Ценность школьных знаний не включена в их представление о взрослости. Поэтому для развития мотивации учебной деятельности важно включать ее в реализацию ведущих мотивов подростка: общения и самоутверждения.



Необходимо отметить, что современные концепции воспитания выстраиваются на идеях педагогической поддержки субъектности ребенка, его сознательности, ответственности, активности. Соответственно, для проявления этих качеств ребенку необходимо пространство свободы, где он имел бы возможность автономизироваться, выбирать, оценивать, совершать поступки, отстаивать свое мнение, утверждать себя и т.д. Может быть, поэтому, считает Е.В. Бондаревская, современному воспитанию становится тесно в рамках преднамеренно создаваемых воспитательных систем, где все заранее определено и достаточно жестко регламентировано, и оно ищет для себя более адекватную гуманистическим идеям форму организации – воспитательное пространство, которое проектируется и моделируется в зависимости от интересов учащихся [2].

Становится очевидным, что эффективность воспитания экологической культуры у подростков зависит от организации образовательного пространства, в котором осуществляется целостная экологически ориентированная образовательная деятельность, такая как организация социокультурных (урок экологии, краткосрочные курсы, выставки, конференции и др.), и социоприродных ниш (экскурсии, походы, экспедиции, туристский клуб и др.) в которых педагоги целенаправленно работают на развитие всех компонентов экологической культуры.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что такие особенности подросткового возраста, как становление интересов, открытие внутреннего мира, личностной рефлексии, абстрактно-логического мышления, склонность к самоанализу и стремление к самоутверждению, в реальном поведении являются новообразованиями подросткового возраста. Знание и опора на их использование в педагогической практике станет залогом более успешного процесса воспитания экологической культуры у подростков.

Список литературы

1. *Барышникова Г.Б.* К вопросу о технологии воспитания экологической культуры учащихся младших классов. – М., 1998. – 7 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов н/Д: РПИ, 1993. – 32 с.
3. *Эльконин Д.Б., Воронцов А.В., Чудинова Е.В.* Развивающее обучение на пути к подростковой школе / гл. ред. А.И. Адамский. – М.: Эврика, 2004. – 240 с.
4. *Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 37.018:378

Хамукова Бэлла Хасамбиевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и педагогических технологий

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия**385000, Республика Адыгея, Майкоп, Первомайская, 208**e-mail: hamukova76@mail.ru*

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Bella H. Hamukova

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Adygeya State University»**208, Pervomayskaya, 385000, Maikop, Russia**e-mail: hamukova76@mail.ru*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS AS THE BASIS OF THE FORMATION OF CIVIL SOCIETY

Аннотация. Рассматриваются особенности духовно-нравственного воспитания студентов в педагогическом вузе. Раскрывается значение адыгской народной педагогики в формировании духовности и нравственности студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенты, духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственные ценности, адыгская народная педагогика, национальные традиции.

Abstract. Discusses the features of spiritually-moral education of students in pedagogical University. Reveals the importance of the Adyghe folk pedagogy in shaping the spirituality and morality of students.

Key words: students, moral and spiritual education, spirituality, moral values, Circassian folk pedagogy, national traditions.

Проблема духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи определяется как государственная задача современного российского общества в связи с тем, что современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых. Система



нравственных ценностей имеет динамичный характер, так как на нее оказывают влияние моральные нормы, традиции, обычаи прежней эпохи и зарождающиеся новые мировоззренческие идеи, представления, установки.

В законе «Об образовании» духовно-нравственное воспитание определяется как важнейший приоритет государственной образовательной политики. Реформы высшего образования затрагивают все формы обучения и воспитания студенческой молодежи. Воспитательная работа в вузе является неотъемлемой частью образовательного процесса. Главная ее цель – формирование гармонично развитой, творческой и высоконравственной личности, способной работать в коллективе и быть лидером, умеющей действовать и побеждать в условиях конкурентной среды. Нравственная культура всегда была присуща российской интеллигенции.

Интеллигентность как показатель духовно-нравственной и социальной зрелости человека проявляется в его честности и порядочности, равнодушии к боли и страданиям окружающих. Подлинную российскую интеллигенцию всегда отличало высокое сознание гражданского долга и гражданское достоинство, ответственность перед народом и высокая личная культура [5].

Духовно-нравственное воспитание – это комплекс форм, средств, методов и принципов, стимулирующих формирование духовно-нравственной культуры студента, процесс роста уровня овладения личностью социального опыта, ценностей культурно-регионального сообщества, культуры, приобщение студентов к нравственным ценностям, формирование нравственных чувств; становление нравственной воли; побуждение к нравственному поведению.

Выделим основные концептуальные истоки духовно-нравственного воспитания.

Первый концептуальный исток, лежащий в основе духовно-нравственного воспитания, – это трактовка человеческой жизни, по А.А. Ухтомскому, как пути непрерывного духовного самосовершенствования человека, постоянного движения к идеалам истины, добра, красоты. На этом пути и открывается смысл жизни: ценность человеческой жизни, счастье служения людям, самосовершенствование.

Второй концептуальный исток касается содержания нравственных идеалов, к которым должен стремиться каждый человек. Сегодня обществу стало ясно, что это вечные ценности: любовь к людям, добро, честь, совесть, достоинство, справедливость, эмпатия, толерантность, равенство.

Третий концептуальный исток духовно-нравственного воспитания – гармония духовного и физического самосовершенствования, их целостное развитие [3].

Духовность характеризуется бескорыстностью, эмоциональностью, свободой, отражает образованность, человечность, патриотизм, нормы морали и нравственности, трудолюбие человека, является важнейшим качеством и достоинством, развивает и социализирует человека, который имеет значение в судьбе общества.

Нравственность является своеобразным методом познания мира, который приводит в порядок поведение людей с точки зрения добра и зла. Сформировав такие важные для человека нормы поведения, как достоинство, целомудрие, честность, ответственность, благородность, совесть, самоотверженность, нравственность выполняет задачу правильного подхода к миру общественных и человеческих ценностей. Ценность человека зависит от его культуры, настоящий смысл которой заключается в развитии благородных качеств характера, а также общественных и духовных достижений людей.

Национальный характер – многоаспектное и динамичное явление. Трудно учесть все факторы, которые воздействуют на его доминирующие качества, но принципы социально-исторической конкретности, закономерности исторического развития этноса и национальной психологии, выступающей основой воспитания, очевидны. Изучение форм проявления национального во всей идеологической надстройке общества в целом и в системе воспитания в частности приобретает в наши дни особый смысл, и его исследование требует внимания к историко-культурному опыту народа.

Этнопедагогика народа в системе формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций учащейся молодежи раскрывает потенциал народного воспитания, доказавшего свою эффективность и состоятельность в ходе жизненной практики многих поколений. Значение этого опыта огромно. Дошедшая до нас из глубины веков мудрость народа транслирует вечные общечеловеческие ценности, которые всегда находятся в центре внимания общества [2].

Этнопедагогика горских народов Кавказа подарила миру свой, отличный от всех, взгляд на добродетели. Как известно, рационально обоснованные добродетели – нормы человека и нормы общества – были отражением относительной устойчивости в социальной динамике традиционного типа хозяйствования и образа жизни, отражаясь в горском этикете.

З.А. Батчаева считает «важным направлением ценностно-ориентированной деятельности является возвращение в культурную память большого числа национальных религиозных и духовно-нравственных ценностей, которые были несправедливо преданы забвению, востребование, а порой освоение потенциала этнической и традиционной педагогической культуры, присущей горским народам Северного Кавказа. Воспитание культурой должно опираться на народные традиции, которые имеют следующие характеристики: являются всеобщими, массовыми, учитывают общественное мнение, долговременны, прочны, стабильны, выражают и регламентируют настоящую, необходимую для сохранения и развития этноса, деятельность как в духовной, так и деятельностно-практической сфере. Основным фундаментом становления высоконравственной личности у народов Северного Кавказа являются народные этнокультурные традиции как истоки и базовые установки нравственного воспитания, позволяющие успешно



и эффективно выполнять поставленную задачу – подготовку личности к жизни и социализации в обществе» [1].

Самым главным в системе народного воспитания является формирование высоконравственной личности. Традиции появляются как устойчивые общественные отношения. Они представляют собой пространственно-временную устойчивость. Эти сохраняющиеся отношения выступают как фактор воспитания. Традиции организуют жизнь людей, подчиняют определенному порядку, сохраняют нравственные устои общества. Благодаря традициям, которые являются элементом прошлого, переходящим в настоящее от одной общественной группы к другой и характеризующимся относительно длительным существованием, происходит трансляция культурных ценностей. Последние в свою очередь в порядке адаптации к новым условиям существования видоизменяются, отражая отношение общества к складывающимся социально значимым ценностям.

В своем исследовании Л.Н. Кубашичева, рассматривая проблему человека и его воспитание в народной педагогике адыгов, утверждает, что «молодой человек, получающий высшее образование и профессию, должен состояться как профессионал (обеспечить свою жизнь материальными благами, реализовать профессиональные интересы и удовлетворить духовные потребности), обладать общечеловеческой культурой, подумать, в какой мере он должен освоить собственную национальную культуру. К счастью, адыгский народ сохранил:

- культуру языка;
- хореографическую культуру;
- музыкальную культуру;
- художественную культуру и т.д.» [4].

Нравственные или моральные нормы формируются общественным мнением и закрепляются в поведении людей. Процесс трансляции духовно-нравственных ценностей происходит через национальные обряды, обычаи, традиции, которые необходимо пропагандировать в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе.

В среде адыгской молодежи достаточно актуальны этнические ценности. Молодые люди не только интересуются, но обладают достаточно высоким уровнем знаний относительно обычаев адыгов. Традиционный морально-этический кодекс («адыгагъэ») не воспринимается как пережиток прошлого, его нормам молодые люди стараются следовать в повседневной жизни, он регулирует повседневное индивидуальное и групповое поведение, отсюда высок авторитет преподавателей, кураторов. Среда социально значимых событий в пространстве Адыгейского государственного университета включает разнообразные вечера, традиционные праздники (День национальных культур, круглые столы, акции, экскурсии, социальные проекты и т.д.). 13 апреля 2016 г. в научной библиотеке АГУ прошел круглый стол «Ислам и молодежь: проблемы и перспективы». В ходе встречи обсуждались вопросы ислама и современной молодежи в условиях глобализации, первоисточников ислама

в контексте проблем современного мира, духовного и светского в межкультурном диалоге. Также прошел круглый стол студенческого научного общества АГУ «Аксиологическое измерение патриотизма в современной России», состоялась презентация мультимедийного диска «Мы – граждане России».

Диалектика соотношения общечеловеческого и национального – это необходимость введения национальных идеалов в общечеловеческие с сохранением их гуманной сущности, выраженной через специфику усвоения путем воздействия на личность элементов национальной культуры. Этот процесс должен идти с учетом как исконно российских ценностей, определяющих развитие современного общества, так и ценностей демократического общества, получивших свое название от формы правления, – свободы, равенства, братства, справедливости.

Таким образом, общественное сознание проявляется в коллективном отношении к образу жизни, истории, культуре своего народа, к государству, к системе основополагающих ценностей.

Список литературы

1. *Батчаева З.А.-З.* Этнокультура адыгов и карачаево-балкарцев как средство формирования у обучающейся молодежи нравственных ценностей и национального стереотипа поведения // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 7. – С. 46–53.
2. *Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 2008. – 233 с.
3. *Борисова С.С., Борисова Т.М.* Концептуальные истоки духовно-нравственного воспитания студентов на основе духовной культуры народа // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 44–45.
4. *Кубаишчева Л.Н.* Человек и его воспитание в народной педагогике адыгов [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14211.htm>
5. *Хамукова Б.Х.* Духовно-нравственное воспитание как ценностный ориентир современного общества // Вестник Майкоп. гос. технол. ун-та. – 2013. – № 3. – С. 116–118.



УДК 37.018:378

Шистерова Елена Алексеевна

кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научно-методической работе

*Пермский филиал Финуниверситета, Пермь, Россия
614077, Пермь, бульвар Гагарина, 50
e-mail: esh-perm@mail.ru*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЮРИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Elena A. Shisterova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Director of Scientific and Methodological Work

*Perm Branch of the Financial University
50, Gagarin Avenue, 614077, Perm, Russia
e-mail: esh-perm@mail.ru*

INTERDISCIPLINARY PROJECT AS A MEAN OF LAWYER'S MORAL EDUCATION OF A SOCIAL SPHERE

Аннотация. В статье рассматривается нравственное воспитание будущих юристов посредством участия в междисциплинарном проекте «Доброе дело». Реализация проекта представляет собой сознательно осуществляемый процесс формирования у обучающихся положительных моральных отношений в системе организуемой разнообразной учебной и внеучебной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических качеств будущих юристов.

Ключевые слова: междисциплинарный проект, этическое воспитание, нравственная культура юриста, структура личности, профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология обучения.

Abstract. The moral education of future lawyers through the participation in the interdisciplinary project “Good Deed” is considered in the article. The project’s realization represents the consciously implemented process of formation positive moral relations among students in the system which is organized by various educational and extracurricular activities and on this basis making appropriate personal and ethical qualities of future lawyers.

Key words: interdisciplinary project, ethical education, moral culture of a lawyer, personality structure, professionally integrated intensively communicative technology of studying.

В течение пяти лет в Пермском филиале Финансового университета студентами специальности «Право и организация социального обеспечения» реализуется междисциплинарный проект «Доброе дело». Потребность в нем обусловлена новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта к уровню подготовки специалистов-юристов социальной сферы, которые должны обладать системным видением своей будущей профессии, решения профессиональных задач. Способность системно видеть свою профессию обуславливает конкурентоспособность выпускника филиала. Оценить конкурентоспособность выпускника можно не только по уровню его готовности к профессиональной деятельности, но, в первую очередь, по его нравственным качествам.

По мнению многих исследователей, наиболее важным фактором в формировании личности будущего юриста является этическое воспитание, культура личности, его нравственность. Нравственная культура будущего юриста является условием его успешной профессиональной деятельности. К сожалению, можно отметить тот факт, что сегодня в российском обществе усиливается моральная деградация. Особенно настораживает тот факт, что эта тенденция характерна и для юридической деятельности.

А.В. Оболенский констатирует, что назрела проблема «возрождения» морали и воспитания общества в духе морально-этических принципов, ведь «этика и есть сердце демократии», поскольку последняя предполагает доверие граждан к ее институтам, которое невозможно без подчинения деятельности этих институтов базовым этическим принципам [2, с. 387].

Отсюда следует, что подготовка высокопрофессиональной личности юриста, особенно социальной сферы, призванного решать наиболее актуальные проблемы гражданского общества, невозможна без становления его нравственной культуры. Нравственная культура – это система ценностей человека, а также совокупность таких нематериальных элементов культуры, как нравственность, нормы поведения, знания, символы, обычаи, традиции. Эти ценности позволяют не только успешно адаптироваться в обществе, но и существовать в нем без вреда для себя и других [1, с. 23]. Юрист должен быть не только профессионалом в знании законов и правильном их применении, но и должен быть морально и нравственно безупречен.

К сожалению, в учебном процессе профессионального образования юристов не достаточно внимания уделяется этической стороне профессиональной деятельности, хотя образовательный процесс представляет собой необходимое пространство для этического развития будущего юриста. Кроме того, известно, что успехи в юридической деятельности, особенно связанные с общением, руководством людьми в особых ситуациях, определяются не только академической оценкой полученных знаний и способностями к обучению, но и целым рядом других личностных качеств,



которые в учебном процессе, как правило, не реализуются и не проверяются. Как пишет А.Д. Бойков, «правовая зрелость специалиста не может характеризоваться лишь определенной суммой знаний, умений, навыков, она включает и соответствующий уровень нравственного развития личности, овладения ею моральными требованиями данной профессии» [3, с. 121].

Под внутренней структурой личности понимаются свойства, интегрированные в ее сознании: это прежде всего психические элементы отражения внешних объективных условий жизни личности (определяемые потребностями интересы, мотивы, цели, воля); психические свойства личности (способности, характер); «идеологические» свойства сознания (установка, направленность, ценностно-нормативная ориентация); биологически обусловленные особенности (темперамент, инстинкты и т.д.) [5].

Юридическая психология выделяет в структуре личности юриста такие группы свойств, как:

а) мировоззренческие, к которым относятся отношения к общепризнанным социальным ценностям, прежде всего личности, ее основным правам и свободам; этические и моральные нормативы, в том числе милосердие, сострадание, сопереживание, чувство верности, чести, собственного достоинства;

б) интеллектуально-мыслительные, к которым относятся общие профессиональные знания, способность решения мыслительных задач, как типовых, так и нестандартных, способность к обучению, наблюдательность, способность концентрироваться на предмете познания, воспринимать информацию в процессе коммуникации и пр.;

в) психологические, к которым можно отнести развитость волевого начала, соотношение конформности и неконформности, психологическую восприимчивость (эмпатию), правдивость, коммуникативность, самооценку, терпение, определенную степень мужества как готовность противостоять реальным или мнимым угрозам и пр.;

г) физические, к которым относятся: возраст, состояние здоровья, утомляемость, некоторые индивидуальные физические свойства (зрение, подвижность и пр.) [7].

В качестве показателей нравственной зрелости отечественными психологами (Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.) выделяются: готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственность за свое решение; устойчивость нравственных качеств, что проявляется в возможности переноса сформированных в определенных жизненных ситуациях нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые, ранее не имевшие места в жизни человека, ситуации; проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события; возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоятельности отдельных взглядов, поступков, действий [5].

Учитывая это при организации подготовки будущих юристов социальной сферы необходимо предусматривать в процессе подготовки как этические дисциплины, так и внеучебные мероприятия, посвященные духовному

развитию студента, – проведение творческих конкурсов и вечеров, посвященных этическому и нравственному росту личности, возможность участия в научных конференциях и др.

Особое внимание необходимо уделять приобщению студентов к деятельности, практическим занятиям, например, к встречам с уже состоявшимися сотрудниками служб, к просвещению в области права обычных граждан, к работе с социально-незащищенными группами населения. Все вышеперечисленное будет способствовать формированию высоконравственной личности студента – будущего специалиста. Этому и посвящен междисциплинарный проект «Доброе дело».

Вышесказанное, а также анализ научной литературы, посвященной указанным аспектам, состояние разработанности проблемы позволяют выделить противоречия между:

- необходимостью формирования у студентов правовой специальности нравственной культуры и становления моральных личностных качеств и отсутствием системного подхода к организации их формирования в аудиторной и внеаудиторной работе;
- реальным уровнем нравственной культуры выпускников филиала и современными требованиями работодателей;
- требованиями ФГОС СПО нового поколения и неразработанностью междисциплинарных подходов к организации самостоятельной работы студентов как важнейшему ресурсу формирования нравственной культуры студентов и выпускников филиала [6].

Реализация междисциплинарного проекта позволяет использовать интерактивный деятельностный подход к управлению подготовкой специалистов в области права и организации социального обеспечения. Междисциплинарный проект является интерактивным средством формирования у студентов нравственной культуры и становления моральных личностных качеств с начала обучения. Проект реализуется на базе геронтологического центра, центров комплексной реабилитации инвалидов Свердловского, Дзержинского и Индустриального районов г. Перми, Центра социальной адаптации, Пермской краевой детской больницы и др.

Междисциплинарный проект «Доброе дело» рассматривается нами также как интерактивная форма организации самостоятельной работы, форма организации контроля и оценки подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности, форма организации практического обучения, а также форма воспитательной работы студентов. Междисциплинарный проект носит яркий интерактивный характер, так как основным способом организации взаимодействия преподавателя и обучающихся становится не только активная обратная связь между педагогом и обучающимися, но и организация взаимодействия обучающихся между собой, с клиентами и сотрудниками учреждений социальной защиты города Перми; взаимодействие преобладает над воздействием.

Междисциплинарный проект можно рассматривать как форму организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, поскольку он



обеспечивает развитие целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся в реальных условиях организаций и учреждений социальной защиты. Для успешной реализации междисциплинарного проекта необходимо мотивировать студентов на его выполнение. При этом важно использовать все виды мотивации:

1. Внешняя мотивация. Обучающийся должен быть убежден, что его будущая профессиональная карьера напрямую зависит от его учебных достижений.

2. Внутренняя мотивация. Организация индивидуализированного процесса обучения должна основываться на учете склонностей студента, его способности к учебе.

3. Процессуальная (учебная) мотивация. Проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы [4, с. 75].

Методы мотивации, которые используются при реализации проекта:

- 1) участие студентов в творческой деятельности;
- 2) участие в конкурсе проектов;
- 3) использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг);
- 4) поощрение студентов за успехи в творческой деятельности (премирование, поощрительные баллы) и санкции за неучастие в проекте;
- 5) индивидуализация заданий, выполняемых в ходе проекта, постоянное их обновление;
- 6) личность преподавателя – руководителя проекта.

Междисциплинарный проект является формой контроля и оценки усвоения практического опыта, освоенных умений, сформированных общих и профессиональных компетенций.

Междисциплинарный проект носит ярко выраженный воспитательный характер, выражающийся в профессиональной направленности, практико-ориентированности, волонтерской деятельности, нравственном потенциале.

Междисциплинарный проект несет в себе большие возможности для пересмотра всего образовательного процесса в аспекте современной парадигмы профессионального образования, в дальнейшем его можно использовать как форму организации практического обучения, так как он имеет все черты клинического обучения.

Междисциплинарный проект несет в себе также большой исследовательский потенциал, который поможет студентам успешно выполнять курсовые и выпускные квалификационные работы.

Результатами пятилетней реализации междисциплинарного проекта в управленческом аспекте стали усиление и приращение обязательных характеристик образовательного процесса подготовки юристов для социальной сферы:

- интерактивного характера обучения в широком смысле;
- профессиональной направленности и профессиональной мотивации обучаемых;

- личностно-ориентированного характера обучения специалистов, направленного на усиление индивидуальных нравственных качеств личности будущего специалиста;
- деятельностного характера (вовлечение в общественно полезную деятельность волонтерского свойства);
- связи теоретического и практического обучения;
- сформированности общих и профессиональных компетенций.

Результатами реализации междисциплинарного проекта в обучающем аспекте можно назвать следующие:

- охват проектной деятельностью студентов 2-х курсов, а это значит участие в воспитательной работе филиала, охват контрольно-оценочными мероприятиями, участие обучаемых в решении практико-ориентированных задач;
- сформированность нравственной культуры и индивидуальных нравственных качеств личности будущих юристов;
- сформированность общих и профессиональных компетенций: умение более эффективно решать профессиональные задачи, повышение уровня самостоятельности, умения обосновывать свои суждения, убеждать других, умения работать в команде, принимать на себя ответственность за решение определенной проблемы, умения презентовать результаты своей работы.

Таким образом, междисциплинарный проект можно отнести к профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения, которая может прийти на смену классно-урочной системе подготовки юристов.

Список литературы

1. *Копылова Н.В., Фролова Е.А.* Психологические особенности трудового воспитания юристов как составляющая духовно-нравственного становления в подготовке квалифицированных профессиональных кадров: метод. пособие. – Тамбов: Орион, 2012. – 38 с.
2. *Оболонский А.В.* Этические ценности – «спасательный круг» в меняющемся мире // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – М., 2008. – С. 381–394.
3. Профессиональная этика юриста: учеб. пособие / Н.А. Бояркина [и др.]. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 2012. – 121 с.
4. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – 751 с.
5. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2001.
6. ФГОС СПО по специальности 40.02.01. Право и организация социального обеспечения. – М., 2014.
7. Этическое воспитание юристов в современной России [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXX студ. междунар. заоч. науч.-практ. конф. – М.: МЦНО, 2016. – № 1 (29). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(29\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(29).pdf)

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

УДК 378.046.4

Андрусенко Анатолий Анатольевич
кандидат медицинских наук, доцент

Кузнецов Игорь Анатольевич
кандидат медицинских наук, доцент

Обросов Иван Федорович
доктор медицинских наук, профессор

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет
им. академика Е.А. Вагнера» Минздрава России, Пермь, Россия
614000, Пермь, Петropавловская, 26, +7 (342) 217-20-20
e-mail: andrusenko59@mail.ru*

О ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТСКОЙ ПСИХИАТРИИ И ПРОГРАММАХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

Anatoliy A. Andrusenko
Ph.D., Associate Professor

Igor A. Kuznetsov
Ph.D., Associate Professor

Ivan F. Obrosoy
Doctor of Medical Sciences, Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State
Medical University n.a. academician E.A. Wagner» of Ministry of Health of Russia
26, Petropavlovskaya, 614000, Perm
e-mail: andrusenko59@mail.ru*

OF PREVENTIVE CHILD PSYCHIATRY AND PROGRAMMES OF POSTGRADUATE EDUCATION OF SPECIALISTS

Аннотация. Рассмотрены проблемы психического здоровья и распространенности психических расстройств у детей и подростков, осуществления мер в области охраны психического здоровья, направленных на предупреждение и профилактику нарушений психического развития,

профилактической направленности детской психиатрии и программы подготовки специалистов, участвующих в оказании психиатрической помощи детям.

Ключевые слова: психическое здоровье, причины распространенности, профилактические осмотры, системный подход, программы повышения квалификации.

Abstract. Considered a mental health problem and the prevalence of mental disorders in children and adolescents, implementation of measures in the field of mental health, aimed at prevention of violations of mental development, preventive child psychiatry and the training of professionals involved in the provision of mental health care for children.

Key words: mental health, causes, prevalence, preventive examinations, systematic approach of training programmes.

Психическое здоровье детей является приоритетной проблемой любого общества и прямо соотносится с достигнутым уровнем психологического и социального функционирования каждого ребенка. Значение детства нельзя недооценивать, потому что это период развития высших психических функций личности, формирования поведения, его паттернов, морали. Детский психиатр имеет дело со всеми видами психической патологии, как и взрослый психиатр (за исключением расстройств, обусловленных возрастной инволюцией), но в отличие от него, целенаправленно выявляет эволютивно-дизонтогенетические нарушения, т.е. первичные и опосредованные проявления патологии психического развития и созревания [1]. В детском возрасте встречается большое количество переходных форм, приближающихся по психическим и поведенческим особенностям к психической норме или к психической болезни. Очень часто от осуществления совместных действий специалистов, участвующих в оказании помощи детям с нарушениями развития, зависит, повернет психическая предпатология вспять или перестроится в болезнь.

Согласно данным официальной статистики, под наблюдением психиатров в Российской Федерации состоит от 2 до 3 % детского населения. При этом распространенность психической патологии среди детей выше чем у взрослых. Увеличение заболеваемости в свою очередь приводит к росту детской инвалидности. На сегодняшний день инвалидность, обусловленная нервно-психическими расстройствами у детей, занимает первое ранговое место. Тенденция роста психической патологии у детей, по мнению большинства ученых, в ближайшем будущем будет сохраняться. Более того, учтенные статистические данные далеко не всегда отражают истинную картину заболеваемости, поскольку далеко не все семьи, имеющие ребенка с психическим расстройством, обращаются за специализированной медицинской помощью [4].

Анализируя сложившуюся ситуацию, российские психиатры пришли к выводу, что существует по крайней мере несколько причин, обусловивших негативную динамику распространенности психических расстройств в детско-подростковой популяции в начале 2000-х гг. В частности, игнорирование



родителями болезненного характера имеющихся нарушений у детей; страх перед обращением в психиатрический диспансер в связи с боязнью связанных с этим социальных ограничений; отсутствие у врачей в первичном звене здравоохранения знаний и навыков раннего выявления у детей психических расстройств; ориентация врачей-психиатров на оказание помощи при тяжелой патологии – психотических расстройствах, умственной отсталости, выраженных задержках психического развития, в ущерб преобладающим в детской и подростковой популяции органическим, невротическим расстройствам и пограничной патологии развития; недостаточное развитие медико-социальных учреждений реабилитационного типа; недоукомплектованность медицинских учреждений детскими психиатрами и исключение врача-психиатра из участия в диспансеризации детей.

Ситуация стала меняться начиная с 2012 г., когда вступил в действие Приказ Минздрава РФ от 21 декабря 2012 г. № 1346н «О порядке прохождения несовершеннолетними медицинских осмотров, в том числе при поступлении в образовательные учреждения и в период обучения в них» с перечнем необходимых профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних и возрастных периодов, в которые они должны проводиться. Согласно этому положению, детский врач-психиатр должен проводить такие осмотры в декретированные периоды, начиная с 12 месяцев и до 10 лет. В 15 лет ребенок должен проходить профилактический осмотр у подросткового психиатра. С 1 января 2018 г. привычный порядок профилактических осмотров несовершеннолетних изменится. Вступает в силу новый приказ Минздрава России от 10.08.2017 № 514н. Необходимо обратить внимание на сократившийся перечень исследований и изменения в осмотрах врачей. Так, с 1 января 2018 г. осмотр врача-психиатра не будет проводиться у детей в 12 мес., в 3 года, 7 лет и 10 лет.

В настоящее время системный подход к психиатрическим проблемам ребенка предусматривает распространение профилактических и коррекционно-терапевтических мероприятий врача-психиатра и на другие структуры микросоциума пациента: дошкольно-школьные учреждения, спортивные секции, художественные студии, неформальные группировки. Следовательно, детский психиатр должен обладать общепсихиатрическим опытом и знаниями (как базой для узкоспециализированного образования) и при этом быть еще в определенной мере и детским психологом и педагогом. Все свои мероприятия по лечению ребенка врач-психиатр опосредует отношениями с его родителями и ориентируется на семейноцентрированные виды помощи [2].

Основные направления практической деятельности в области психического здоровья детей включают в том числе межсекторальное сотрудничество, развитие кадрового потенциала и подготовку кадров. Сохраняющийся дефицит детских психиатров компенсируют взрослыми психиатрами, которые оказывают амбулаторную помощь детскому населению, не имея при этом достаточных знаний и навыков в области детской психиатрии. В связи с этим остро стоят вопросы внедрения новых форм обучения и формирования учебных стандартов и программ по детской психиатрии,

специализации и повышении квалификации специалистов, участвующих в оказании психиатрической помощи детям.

Министерство здравоохранения Пермского края установило обязательное прохождение курсов повышения квалификации по детско-подростковой психиатрии детскими и подростковыми врачами-психиатрами, а также психиатрами, обслуживающими взрослое население, но по совместительству принимающими детей и подростков. В связи с этим на кафедре психиатрии ФДПО Пермского государственного медицинского университета была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Детская и подростковая психиатрия» (72 часа; специальность «Психиатрия») для врачей-психиатров, осуществляющих проведение диспансеризации детей. Программа была утверждена на методическом совете университета.

Практико-ориентированная программа цикла направлена на удовлетворение потребностей профессионального развития психиатров, обеспечение соответствия их квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности. В программе представлена базовая информация об основных психических расстройствах и расстройствах поведения у детей и подростков, раннее выявление которых позволит оптимизировать процесс профилактических и предварительных осмотров несовершеннолетних. Также в программе представлены современные направления профилактики, диагностики и терапии психических расстройств у детей. Целью программы является совершенствование профессиональных компетенций в области детско-подростковой психиатрии для повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Основные задачи курса направлены на изучение вопросов предупреждения, выявления и лечения психических расстройств у детей и подростков, а также усвоение и закрепление на практике профессиональных знаний. Основными формами обучения являются лекционные и практические занятия, клинические разборы пациентов.

Психиатры, прошедшие обучение по программе повышения квалификации, получают необходимые знания в области общей и частной психиатрии детского и подросткового возраста, а также в области современных направлений терапии и профилактики нарушений психического здоровья у детей. В результате они смогут использовать современные методы психиатрического обследования детей и подростков, систематизировать и применять методы лечения психических расстройств детского возраста с учетом их динамики. Повышение квалификации психиатров по этой программе позволит в какой-то мере решить проблему кадрового дефицита детских психиатров в Пермском крае, оптимизировать процесс профилактических и предварительных медицинских осмотров несовершеннолетних.

Медицинская помощь детям с психическими и поведенческими расстройствами более эффективна, если помимо врачей-психиатров и психотерапевтов в ней участвуют родители ребенка, врачи-педиатры,



психологи, педагоги и социальные работники. Ведомственное сотрудничество и взаимодействие различных специалистов направлено как на первичное предупреждение, так и на смягчение течения конкретных психических расстройств [3]. Так, в детском психиатрическом стационаре Краевой клинической психиатрической больницы помощь оказывает полипрофессиональная бригада, в состав которой входят врач-психиатр, психотерапевт, медицинский психолог, учитель-дефектолог, логопед, педагог и социальный работник. Повышению терапевтической эффективности способствует вовлечение детей в образовательную деятельность в условиях психиатрического стационара. На всех сроках госпитализации ребенок продолжает обучаться по необходимым общеобразовательным программам. Педагоги при этом являются партнерами врачей в процессе реабилитации пациентов детского возраста.

На кафедре психиатрии также разработана программа дисциплины «Психопатология детского возраста» для курсов повышения квалификации учителей-дефектологов, логопедов и психологов ФППК Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психопатология, как клиническая дисциплина, имеет глубокие связи с общей и специальной психологией, специальной педагогикой, социологией и наряду с другими медицинскими дисциплинами составляет медико-биологическую основу для коррекционной педагогики и специальной психологии. Программа дисциплины имеет профилактическую направленность, особое внимание в ней уделяется изучению процессов развития ребенка, роли влияния разнообразных взаимосвязанных факторов, участвующих в формировании как адаптивного, так и неадаптивного развития несовершеннолетнего, особенностям психической деятельности и психопатологии детей, имеющих проблемы в развитии. Основными формами обучения являются лекционные и практические занятия.

Таким образом, обеспечение потребности в квалифицированных специалистах, участвующих в комплексных, интегрированных и эффективных программах укрепления здоровья, профилактики, лечения, реабилитации и восстановления здоровья детей и подростков, является одной из приоритетных задач охраны психического здоровья подрастающего поколения.

Список литературы

1. Детская и подростковая психиатрия и медицинская психология / под общ. ред. проф. Ю.С. Шевченко, проф. А.Л. Венгера. – М.: Медпрактика, 2006. – 548 с.
2. Детская и подростковая психиатрия: клинические лекции для профессионалов / под ред. Ю.С. Шевченко. – М.: Мед. информ. агентство, 2011. – 928 с.
3. *Иовчук Н.М., Северный А.А.* Междисциплинарный консилиум в службе психического здоровья детей и подростков: учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Педагогическая литература, 2015. – 400 с.
4. *Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б.* Детская социальная психиатрия для непсихиатров. – СПб.: Питер. 2008. – 416 с.

УДК 376

Аюпова Елена Евгеньевна

кандидат педагогических наук, директор

*ГКУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», Пермь, Россия**614010, Пермь, Комсомольский проспект, 84а, +7 (342) 270-01-85**e-mail: eda193@yandex.ru*

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Elena E. Aupova

Ph.D., Director

*Center for Psychological-Pedagogical, Medical and Social Assistance**84A, Komsomolskiy prospect, 614010, Perm, Russia, e-mail: eda193@yandex.ru*

ALTERNATIVE MEANS OF COMMUNICATION IN THE WORK WITH CHILDREN WITH COMPLEX AND MULTIPLE DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматриваются современные альтернативные коммуникационные технологии в работе с детьми с РАС, ССД, НОДА, глухотой.

Ключевые слова: альтернативные, особые образовательные потребности, коммуникация, расстройства аутистического спектра.

Abstract. The article considers the modern alternative communication technologies in the work with children with ASD, SSD, NODA, deafness.

Key words: alternative, special education needs, communication, autism spectrum disorders.

Обучение и коррекция нарушений развития детей с особыми образовательными потребностями (ООП) требуют новых технологий в связи с утяжелением состояния данной группы детского населения. Традиционные методы и приемы в обучении детей со сложной структурой дефекта и множественными нарушениями развития не дают того положительного эффекта, который констатировали 50–40 лет назад. Причины этого явления многообразны, однако основной является меняющаяся структура восприятия



и переработки информационного потока, который окружает каждого ребенка в современном образовательном пространстве.

Одним из направлений в эффективной коррекционной работе и обучении детей с множественными нарушениями развития являются альтернативные коммуникационные технологии. С их помощью можно повысить эффективность не только коррекционной работы, но и социальной адаптации, воспитательной работы, обучения детей с ООП. Существуют два основных типа альтернативных коммуникаций – топографический и селективный. Селективные коммуникации – это иконизация, т.е. этот тип альтернативной коммуникации предполагает использование символов (выбор символа или карточки из ряда других символов), могут быть опосредованы дополнительными приспособлениями (коммуникатор, ноутбук, книги, карточки), требуют хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Топографические системы коммуникации – язык жестов, мимики и телодвижений, дактиль и жесты, не требующие дополнительных приспособлений. Этот тип коммуникации требует хорошего развития моторики, ограничивает круг лиц, с которыми можно общаться, так как не все люди в социуме владеют дактильной и жестовой речью.

Одна из самых популярных альтернативных коммуникационных технологий – лев-система, она может применяться в работе с детьми с параличами, с расстройствами аутистического спектра (РАС), с нарушениями интеллекта, с глухими детьми. Система представляет собой 60 карточек, объединенных по тематическим группам. Охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под ними словами. Она состоит из символов, разделенных на 10 групп:

- общие знаки взаимопонимания (я, просьба, давать, указывать, приветствовать, делать, спасибо, да/хорошо, нет/плохо, прекратить);
- слова, обозначающие качество (тепло, холодно, большой/много, маленький/мало, громко, тихо);
- сообщение о состоянии здоровья (больной, лекарство, врач);
- посуда, продукты питания (кушать, пить, хлеб, мороженое, овощи, фрукты, сладости, колбаса);
- предметы домашнего обихода (дом, стол, отдыхать);
- личная гигиена (туалет, надевать, принимать душ, причесываться, плавать, спать, мыть, чистить зубы);
- игры и занятия (ехать на автомобиле, смотреть телевизор, идти, рисовать, слушать музыку, музицировать, смотреть, играть, говорить, заниматься);
- религия (молиться, церковь, причастие);
- чувства (счастливый, я тебя люблю, печальный, испуганный);
- работа и отдых (праздновать, танцевать, учиться, работать, убирать).

Указатель символов служит для ориентировки педагога в направлениях коммуникации. К системе возможны дополнения: книга для чтения, наборная

касса, игральный кубик [3]. Двумя самыми важными словами в системе являются «я хочу», которые призваны научить ребенка выражать свои желания с помощью символов. Система применяется в соответствии с возможностями ребенка, ребенок может:

- найти нужный символ и передать педагогу;
- только указать на символ;
- сделать выбор из 2–3 предложенных символов (играть – танцевать – есть);
- указать символ с помощью кивка головой.

При коммуникации ребенок может опираться на имеющиеся понятия, тогда один символ может обозначать разные желания. Например, символ «пить»:

- я хочу пить;
- я хочу свой любимый напиток;
- я попил, но хочу еще.

Еще одна возможность использования системы – сочетание символов и пиктограмм, например, символ «есть» с крышей может обозначать «столовая», «кафе», «ресторан». Ежедневно повторяющиеся ситуации, такие как еда, питье, туалет, мытье рук, дают повод для введения символов. Каждый символ вводится на основе 2–3 конкретных ситуаций. Например, предмет яблоко и символ «фрукты». Затем это понятие можно расширять (фрукты: яблоко, груша, банан, апельсин). Уточнение: «Ты хочешь яблоко?», будет подходящим для введения символов «да» и «нет». Каждый символ обязательно сопровождается словом. Если у детей с РАС проблемы с символом «я», нужно на символ наклеить фото ребенка. Необходимо продумать способ привлечения внимания ребенка к лев-системе (колокольчик, маракас, игрушка-пищалка и др.). Для обездвиженного человека элементарный способ коммуникации – показ согласия или несогласия с помощью движения глаз

- закрывание глаз – да, открытые глаза – нет;
- возможно использовать ободок с лазерной указкой, так ребенок движением головы показывает нужный предмет;
- показ согласия или несогласия с помощью минимальных доступных движений;
- цветовые сигналы (красный и белый), закрепленные на конечностях: красный цвет – нет, белый – да.

Следующий вид альтернативных коммуникационных технологий – PECS.

Эта альтернативная коммуникационная технология позволяет определить понятия «коммуникация» или «общение» способом, доступным ребенку с ОВЗ. С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и произносить слова из базового (обиходного) словаря. С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным, и возможно обобщение приобретенных вербальных навыков.

Этапы работы с карточками PECS:



- 1) физический обмен (обучение давать карточку);
- 2) передача карточки в пространстве;
- 3) обучение распознаванию изображения;
- 4) обучение составлять из карточек фразу;
- 5) обучение составлять предложение;
- 6) обучение отвечать на вопросы с помощью карточек;
- 7) обучать делать комментарии с помощью карточек.

Еще один вид альтернативных коммуникационных технологий – это блисс-метод. Блисс – семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык. Алфавитом служат не буквы, а определенное количество графических базовых символов, представляющих значения, которые легко запомнить даже ребенку. Блисс-символику придумал Карл Блисс (1897–1985), который родился в австро-венгерском городе Черновцы (в настоящее время город находится на территории Украины). Его родной город представлял собой смесь из разных национальностей, которые «ненавидели друг друга главным образом потому, что они говорили и думали на разных языках» [2]. В 1971 г. блисс-символика стала одной из первых систем альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), которые были использованы в качестве вспомогательных средств общения людей с различными речевыми нарушениями, часто в сочетании с физической инвалидностью.

В процессе общения используется **индивидуальная коммуникативная карта**, которая замещает или дополняет естественную речь и создается с учетом познавательных, языковых, сенсорных и физических способностей ребенка или взрослого человека. Размещение символов осуществляется по клеточной системе, допускается выделение цветом [1].

Список литературы

1. *Белявская И.Д.* Блисс-метод в работе с особыми детьми. – Оленегорск, 2006.
2. *Grant Stott.* A Great Australian. The Inventor of Semantography (Blissymbolics). – 1997.
3. *Locke J.* An Essay Concerning Human Understanding. – London, 2015.

УДК 378.046.2

Ворошникова Ольга Руховна

кандидат психологических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44**e-mail: voroshnina3008@yandex.ru***ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ФГБОУ ВО «ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»****Olga R. Voronina**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: voroshnina3008@yandex.ru***TRAINING FOR THE EARLY INTERVENTION SYSTEM IN OF THE "PERM STATE HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL UNIVERSITY"**

Аннотация. В статье раскрывается проблема подготовки специалистов для системы ранней помощи в Пермском крае.

Ключевые слова: ранняя помощь, система ранней помощи, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. In the article the problem of training of specialists for early intervention system in the Perm region.

Key words: early help, early help, children with disabilities.

Проблема ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их социализации, социальной адаптации в общество является актуальной. Вопросами организации и реализации ранней помощи интересуются представители образования, здравоохранения, соцзащиты.

Существующий отечественный и зарубежный опыт показывает, что правильно организованная и своевременная ранняя комплексная помощь детям раннего возраста с нарушениями в развитии способна предупредить появление



вторичных отклонений в развитии, а также обеспечить максимальную реализацию потенциала развития каждого ребенка.

Создание системы ранней помощи в Российской Федерации соответствует положениям «Всеобщей декларации прав человека» и «Конвенции о правах ребенка» в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования для детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих статуса ребенка-инвалида, детей из групп риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в социально опасном положении.

Начиная с середины 90-х гг. XX в. Министерством образования РФ одной из задач, требующих неопременного решения, выдвигается задача создания системы ранней помощи детям с ОВЗ. В нашей стране становление системы ранней комплексной помощи сегодня является одним из приоритетов, определяющих дальнейшее развитие системы специального образования. Инновационный подход к формированию новой модели комплексной поддержки ребенка с отклонениями в развитии в условиях семьи предполагает активное (субъект-субъектное) взаимодействие в абилитационном процессе всех его участников (специалистов, членов семьи, самого ребенка).

В настоящее время необходимость создания системы ранней помощи детерминирована, с одной стороны, активным развитием идеи инклюзивного образования в теории и практике, расширением инклюзивных тенденций в дошкольном образовании, с другой стороны, проблемой, связанной с неготовностью многих детей с ОВЗ к обучению в инклюзивных группах. Актуальность создания и развития системы ранней помощи обусловлена и наличием региональных различий в положении детей с ОВЗ, детей-инвалидов и отсутствием вариативных моделей организации и функционирования ранней помощи, учитывающей разнообразие региональных возможностей, потребностями детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в комплексном сопровождении их развития и недостаточной эффективностью использования методик раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей, а также значительными потенциальными возможностями ранней помощи для всестороннего развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и отсутствием целостной модели их комплексного сопровождения [3].

Реализация стандартов раннего вмешательства невозможна без адекватной системы подготовки и профессионального роста сотрудников, которые должны основываться на регулярно обновляемых профессиональных стандартах, включающих уровни подготовки, перечни формируемых компетенций, объем, содержание и формы обучения.

В настоящее время в мире используются разные варианты обучения сотрудников для системы ранней помощи: программы подготовки специалистов с соответствующей специализацией, курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки на базе университетов,

магистерские программы, различного рода тренинги. Для стран Европейского союза были разработаны рекомендации по составлению программ подготовки сотрудников служб ранней помощи (раннего вмешательства) на основе системы кредитных единиц (European Credit Transfer System ECTS) в объеме 120 кредитных единиц [2]. Эти рекомендации были разработаны в рамках выполнения пилотного проекта Leonardo da Vinci, поддержанного Европейским союзом и Федеральным министерством образования, науки и культуры Австрии [2]. Представлены и описаны компетенции для 8 ключевых областей. Такими областями стали: «научные исследования», «выявление детей целевой группы», «работа с семьей», «работа в команде», «методология индивидуальной помощи», «персональные компетенции», «интернатура и практика», «магистерская диссертация».

Первую группу составили компетенции, непосредственно связанные с реализацией процесса оказания услуги с момента начала до его полного завершения. Это такие компетенции, как «идентификация», «вовлечение родителей», «работа в команде», «индивидуальная работа с клиентом». Вторая группа представлена так называемыми «функциональными компетенциями». Это компетенции, связанные с организацией деятельности, а также компетенции, которые характеризуют «академические способности», т.е. проведение исследований, анализа, подготовка выступлений, публикаций и т.п. Третья группа компетенций – «саморефлексия», «практика» (персональные компетенции) [2].

На сегодняшний день в Российской Федерации одним из последних документов, посвященных проблемам ранней помощи детям с ОВЗ, является «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р. [4]. В Концепции нашли свое отражение и вопросы, связанные с развитием кадрового потенциала для системы ранней помощи. Так, среди приоритетных направлений деятельности по решению задач, обозначенных в Концепции, указаны: обеспечение подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи с учетом современных технологий в рамках междисциплинарной команды специалистов; обеспечение постоянного повышения уровня квалификации специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи. Решение задач по обеспечению подготовки специалистов системы ранней помощи включает в себя содействие развитию профессионального сообщества в сфере ранней помощи, обеспечение повышения квалификации, профессиональной переподготовки и методической поддержки деятельности специалистов, работающих с детьми и семьями, поддержку научных исследований в сфере ранней помощи, разработку стандартных требований к перечню компетенций специалистов в сфере ранней помощи и т.д. [1].

Проблема создания и развития системы ранней помощи детям с ОВЗ, а также связанная с ней проблема подготовки кадров для системы ранней помощи решается в настоящее время всеми территориями Российской



Федерации. В Перми и Пермском крае действуют различные организационные формы, в которых оказывается ранняя комплексная помощь детям с отклонениями развития и их семьям: группы кратковременного пребывания, службы ранней помощи, лекотеки, консультационные пункты, центры ранней помощи и т.д. Подготовкой специалистов для системы ранней помощи занимаются разные организации, ведущее место среди которых занимает ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ). На базе факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ в рамках направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» реализуется магистерская программа «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста» (руководитель программы – Ольга Руховна Ворошнина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии).

Определение цели, задач, содержания образовательной программы связано с проблемой определения компетенций, которыми должен обладать специалист системы ранней помощи.

Одним из условий эффективности комплексного сопровождения детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ является работа междисциплинарной команды специалистов. Трудовые функции врачей и специалистов в области психолого-педагогического сопровождения, несомненно отличаются, соответственно специалисты должны обладать разными компетенциями. Основной трудовой функцией специалистов ранней помощи (в частности, педагога-дефектолога, психолога) является сопровождение развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей группы риска и их семей.

Определение компетенций специалистов в области психолого-педагогического сопровождения обусловлено целями и задачами, содержанием деятельности системы ранней помощи. Специалист системы ранней помощи должен быть готов к реализации:

- диагностического направления, в рамках которого осуществляется деятельность по обследованию ребенка, выявлению его особенностей развития и потребностей в ранней помощи, а также изучение потребностей и ресурсов семьи;
- коррекционно-развивающего направления, в соответствии с которым специалист обеспечивает помощь в выборе индивидуального образовательного маршрута на базе межведомственного взаимодействия, разработку и реализацию коррекционно-развивающих программ в работе с детьми;
- консультативного направления, которое предполагает реализацию специальных программ обучения родителей и включение их в коррекционно-педагогический процесс; информационно-просветительского направления, которое обеспечивает поддержку общественных инициатив, направленных на совершенствование гарантий свободного развития ребенка в соответствии с его возможностями.

Поэтому можно уверенно говорить о том, что система подготовки и переподготовки кадров для системы ранней помощи должна обеспечить готовность обучающихся к реализации следующих видов профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной и профилактической, культурно-просветительской.

Определение компетенций специалистов системы ранней помощи связано и с теми услугами, которые оказываются в системе ранней помощи. В «Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» представлен перечень услуг ранней помощи. Выделено и описано 4 группы услуг [4].

Первая группа – «Услуги на этапе выявления ребенка, нуждающегося в ранней помощи, и включения в программу ранней помощи». Это выявление детей целевой группы, информирование о ребенке организаций или служб, отвечающих за предоставление ранней помощи ребенку и его семье.

Вторая группа – «Услуги на этапе вхождения ребенка и семьи в целевую группу получателей ранней помощи», которые включают установление нуждемости ребенка и семьи в услугах ранней помощи, информирование родителей (законных представителей) о программе ранней помощи и других региональных ресурсах в этой сфере, обследование (оценка) развития ребенка и среды (семьи) для последующего составления индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи, разработку индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи.

Третья группа – «Услуги на этапе реализации индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи». Реализация этой группы услуг предполагает координацию и сопровождение реализации индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи, консультирование и обучение членов семьи, реализацию социально-психологических услуг, формирование и развитие социально-бытовых навыков ребенка, формирование и развитие речи, навыков общения ребенка, развитие двигательной активности, использование вспомогательных технологий и оборудования, поддержку развития ребенка. В эту же группу входят социально-педагогические услуги, направленные на формирование у детей позитивных интересов, в том числе в сфере досуга, патронажные услуги, услуги по сопровождению ребенка на этапе окончания программы ранней помощи и поступления ребенка в организацию, осуществляющую образовательную деятельность и т.д.

Четвертая группа – «Сопутствующие услуги», которые включают транспортные услуги и услугу социальной поддержки семьи «социальная передышка», предполагающую обеспечение временного краткосрочного пребывания ребенка вне дома с сопровождением или уход за ребенком в домашних условиях в целях поддержания позитивных отношений между родителями и ребенком, профилактику нежелательного обращения с ребенком.

Согласно рекомендациям Министерства образования и науки Российской Федерации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений



и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей от 13 января 2016 г. № ВК-15/07, специалист системы ранней помощи, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ младенческого и раннего возраста и их семей, должен знать закономерности развития ребенка в раннем возрасте, особенности развития детей раннего возраста с нарушениями в двигательной сфере, нарушениями зрения, слуха, нарушениями когнитивного, речевого и социально-эмоционального развития, а также с множественными нарушениями, системы дополнительной и альтернативной коммуникации и уметь их использовать в работе с детьми раннего возраста; уметь проводить функциональную оценку различных элементов развития, в том числе моторики, зрения, слуха, самообслуживания; определять проблемы и возможности ребенка, проводить групповые и индивидуальные занятия, направленные на развитие коммуникации и речи, на обучение когнитивным, двигательным и социальным навыкам, навыкам самообслуживания детей, с использованием игр и игровых ситуаций; разрабатывать индивидуальную программу ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи; владеть навыками ведения групповой работы (групповая работа в диаде родитель – ребенок, группа родителей), владеть различными методами оценки развития детей раннего возраста, формализованными методами наблюдения и умением проведения собственной экспертной оценки, мог выступать в качестве консультанта для других специалистов, работающих с детьми и семьями в программах ранней помощи и т.д. [3].

В результате освоения программы «Образование и комплексная реабилитация детей раннего и младенческого возраста» (направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», уровень подготовки – магистратура) магистранты получают знания и навыки по основным направлениям профессиональной деятельности педагога для работы с детьми младенческого и раннего возраста. В ходе профессиональной подготовки студенты ПГПУ осваивают компетенции в области общей и специальной педагогики и психологии, технологий раннего развития и коррекционно-развивающей помощи детям группы риска и с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется практической и научно-исследовательской деятельности магистрантов в рамках актуальных направлений развития современной системы образования: инновационная деятельность, комплексное взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного, образовательно-коррекционного и реабилитационного процессов, мониторинг качества образования, психодиагностика, технологии профилактической и консультативной деятельности педагога.

Программа магистратуры ориентирована на реализацию основных (коррекционно-педагогической и научно-исследовательской) и дополнительных (диагностико-консультативной и профилактической) видов деятельности. Коррекционно-педагогическая деятельность предполагает решение следующих профессиональных задач: изучение образовательного потенциала детей младенческого и раннего возраста в различных социально-

институциональных условиях с целью прогнозирования и проектирования индивидуальных маршрутов развития и образования; изучение, проектирование и реализацию процессов образования, абилитации и социальной адаптации детей младенческого и раннего возраста группы риска и с ограниченными возможностями здоровья с использованием инновационных технологий; решение актуальных коррекционно-педагогических задач при обеспечении взаимодействия работников сфер образования, здравоохранения и социальной защиты, привлечении социальных партнеров; проектирование коррекционно-образовательной среды и методического обеспечения процессов образования и абилитации детей младенческого и раннего возраста; создание инновационных психолого-педагогических технологий образования и абилитации детей младенческого и раннего возраста с целью оптимизации образовательно-коррекционного процесса; проектирование и реализацию моделей комплексного сопровождения процессов обучения, воспитания, абилитации и социализации детей младенческого и раннего возраста.

Научно-исследовательская деятельность предполагает изучение и систематизацию отечественных и зарубежных исследований в области общего и специального образования, разработку стратегии, структуры и порядка осуществления научного исследования, мониторинг эффективности, анализ, систематизацию и презентацию его результатов, профессиональное и личностное самообразование, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры выпускника.

Диагностико-консультативная и профилактическая деятельность предусматривает осуществление комплексного психолого-педагогического изучения с целью выявления особенностей психофизического развития и организации медико-психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, детей с ОВЗ, детей группы риска младенческого и раннего возраста, проектирование, апробацию и внедрение психолого-педагогических технологий выявления нарушений в развитии, консультирование родителей (законных представителей) детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ, детей-инвалидов, детей группы риска по вопросам организации и реализации программ абилитации, а также оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности.

Профессиональная деятельность выпускников, освоивших программу магистратуры, включает образование и абилитацию детей раннего и младенческого возраста группы риска, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, реализуемые в условиях различных государственных и частных образовательных организаций, социальных структур и структур здравоохранения (детские сады, образовательные и развивающие центры, центры сопровождения, дома ребенка, реабилитационные центры, поликлиники и др.).

Магистерская программа имеет актуальную направленность, поскольку в настоящее время отмечается недостаточность кадрового обеспечения системы образования и абилитации детей младенческого и раннего возраста, следовательно, проблема подготовки квалифицированных специалистов,



готовых и способных к комплексному сопровождению детей группы риска и с ограниченными возможностями здоровья, а также их семей, является актуальной. Актуальность данной магистерской программы, обеспечивающей подготовку специалистов в области образования и ранней комплексной помощи детям младенческого и раннего возраста в системе общего и инклюзивного образования, обусловлена созданием системы психолого-педагогической, медицинской, социальной помощи, в составе которых предусматривается функционирование служб ранней помощи, являющихся обязательным и неотъемлемым звеном системы поддержки и сопровождения лиц группы риска, с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и их семей.

Анализ образовательных программ профессиональной подготовки выявил отсутствие аналогичных программ в системе высшего образования.

Программа создана в процессе сотрудничества трех научных кафедр факультета педагогики и психологии детства: дошкольной педагогики и психологии, специальной педагогики и психологии, логопедии. Процесс ее реализации основывается на актуализации научного потенциала профессорско-преподавательского состава кафедр, обширной сети образовательных, социальных и медицинских организаций, являющихся базовыми при проведении практической подготовки магистрантов.

Таким образом, подготовка кадров для системы ранней помощи – одна из актуальных проблем в настоящее время, которая достаточно активно решается в Пермском крае.

Список литературы

1. *Евтушенко И.В., Левченко И.Ю.* К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и группы риска [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> свободный (дата обращения: 26.11.2017).
2. *Казьмин А.М.* Ранняя помощь в системе дошкольного образования Москвы: от экстенсивного развития к внедрению стандартов качества [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2013. – № 1. – URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n1/58916.shtml> свободный (дата обращения: 19.11.2017).
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71248844/> свободный (дата обращения: 19.11.2017).
4. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/ свободный (дата обращения: 19.11.2017).



УДК 376

Назарова Наталия Михайловна

доктор педагогических наук, профессор

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва**ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44**e-mail: nazarova.nathalie@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Nataliya M. Nazarova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: nazarova.nathalie@yandex.ru*

MODERN VECTOR DEVELOP CONTINUOUS INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Проблемы инклюзивного образования волнуют ученых-исследователей и педагогов-практиков. Одна из проблем – реализация принципа непрерывности инклюзивного образования. Данная статья посвящена этой проблеме, в ней представлен современный вектор развития непрерывного инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, непрерывное инклюзивное образование, ранний возраст, абилитационная педагогика, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. Inclusive education – equal access to education for all students with a variety of special educational needs and individual capabilities. The problems of inclusive education of concern to researchers and educators-practitioners. One of the problems is the implementation of the principle of continuity of inclusive education.



This paper focuses on this problem, it is the modern vector of development of continuous inclusive education.

Key words: inclusive education, continuous inclusive education, early age, habilitation in pedagogy, children with disabilities.

В современной педагогике непрерывное образование понимается как процесс роста образовательного потенциала личности на протяжении жизни, который обеспечивается государственными и общественными социальными институтами в зависимости от потребностей личности, государства и общества.

Развитие и образование человека с особыми образовательными потребностями в современном обществе ориентировано на возможно более полное раскрытие и реализацию его потенциальных возможностей, встраивание в систему социальных отношений и осуществление его культурной интеграции. Важным инструментом для достижения этой цели сегодня служит инклюзивное (или интегрированное) образование.

Необходимость непрерывного образования объясняется прогрессом в развитии науки, техники, социальных отношений. В этих условиях необходимо говорить и о *непрерывном инклюзивном образовании*, в структуре которого идет процесс становления и развития личности человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Анализ современных публикаций по проблемам инклюзивного образования позволяет увидеть в них определенную фрагментарность восприятия инклюзивного образования в целостной образовательной картине общества и, соответственно, отсутствие видения системности и динамизма в прохождении этой образовательной вертикали каждым обучающимся с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Между тем успешность инклюзивного образования в достижении *качественного образования и социальной интеграции* рассматриваемой категории обучающихся прямо зависит от системно-динамического видения социального контекста жизни ребенка, с самого ее начала, как совокупности различных социальных конструкторов, находящихся между собой в сложных системно-сетевых отношениях и обеспечивающих экологию социокультурной жизни ребенка с ограниченными возможностями и его семьи.

С самого рождения и с момента выявления риска психофизического развития ребенок уже погружен в сложную системную организацию человеческого бытия, которая будет окружать и сопровождать его в течение всего его жизненного пути на разных уровнях жизненного пространства: личностном (ребенок, родители и близкие взрослые), групповом (дети с ОВЗ и с инвалидностью, обычные дети, детское сообщество в целом, сообщество родителей, педагогическое сообщество, управленческое сообщество), институциональном (социальные институты разного уровня и их учреждения). Только непрерывность и преемственность обеспечения эффективности всех этапов инклюзивного социального бытия (в том числе и образования) ребенка с ограниченными возможностями, когда предыдущий этап становится

фундаментом для следующей ступени жизненного цикла человека, позволит обеспечить ему выживание в современном сложном мире, вести достойный и максимально самостоятельный образ жизни.

Одним из знаковых проявлений отсутствия непрерывности инклюзивного образования в нашей стране является отсутствие образовательного фундамента инклюзивной формы обучения, первой, базовой ее ступени – абилитационного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью и его семьи – раннего вмешательства (*early intervention*). Инклюзивное (или интегрированное) образование в современной отечественной практике и нормативно-правовых документах понимается чаще всего как сфера школьного или реже дошкольного образования, т.е. для детей с трех лет. О первых трех годах жизни ребенка с ОВЗ и/или с инвалидностью и о необходимости ранней психолого-педагогической помощи ему федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» умалчивает, оставляя для энтузиастов лишь следующее положение: «Получение дошкольного образования в образовательных организациях может начинаться по достижении детьми возраста двух месяцев» (ст. 67, п. 1) [4]. Это положение свидетельствует о том, что ребенок *может* по достижении двух месяцев получать педагогическое сопровождение, причем именно в образовательной организации, а *может и не получать*. Кроме того, это положение не предусматривает установление того факта, что в развитии ребенка, и в особенности ребенка, имеющего риск нарушений в развитии, младенчество и раннее детство являются самостоятельным и особо значимым периодом для всего дальнейшего его развития и образования, что делает психолого-педагогическое сопровождение ребенка младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями и его семьи обязательным.

Ранний возраст – это первый и крайне важный этап подготовки к социальному включению через коррекционно-развивающую работу на основе ведущих видов деятельности этого возраста. Уже в это время формируются первые социальные компетенции, значимые для инклюзивной образовательной среды, в условиях взаимодействия с близкими взрослыми и младшими членами семьи, надомного визитирования специалиста-дефектолога, посещения группы кратковременного пребывания и/или лекотеки [2].

Наиболее разработанной сегодня представляется инклюзивная образовательная среда и ее инфраструктура в подсистемах дошкольного и начального образования. В то же время непрерывное инклюзивное образование растущего человека с особыми образовательными потребностями предполагает создание инклюзивных образовательных условий и на этапе прохождения им среднего и старшего звена обучения, и в системе среднего профессионального образования. Как показывает практика и анализ публикаций, в настоящее время эти ступени образования пока не обеспечивают системности и непрерывности образовательной инклюзии. Так, например, исследования И.М. Яковлевой, О.В. Титовой, А.Е. Пальтова показывают, что далеко не все дети с особыми



образовательными потребностями готовы к продолжению образования в средних и старших классах массовой общеобразовательной школы вследствие недостаточной для этого подготовленности в период начального обучения, а также вследствие значительно возрастающего объема учебной информации, усложнения требований к темпу и качеству познавательной деятельности [3; 5]. Поэтому, по данным этих исследователей, более 60 % учащихся инклюзивных классов начальной школы предпочитают дальнейшее обучение в условиях специальной (коррекционной) школы.

Между тем именно средняя и старшая школа должны стать очередной ступенью в непрерывном инклюзивном образовании. Выход видится в разработке новых подходов в создании специальных образовательных условий для обучающихся в условиях инклюзии (или интеграции) в среднем и старшем звене обучения.

Представляется необходимым задуматься не только о подходах к разработке адаптированных образовательных программ для рассматриваемых этапов инклюзивного образования, но и о модернизации технологий инклюзивного образования в среднем и старшем звене массовой школы, и в системе среднего профессионального образования. Одним из таких путей является использование современных возможностей информационных технологий, опора на которые позволит старшеклассникам с ограниченными возможностями быть подготовленными к условиям и моделям профессионального образования, где в основе инструментов обучения также лежат информационные технологии, подготавливающие выпускников к работе в условиях цифровой экономики.

В настоящее время уже разрабатываются и внедряются в инклюзивный образовательный процесс адаптированные образовательные платформы (в качестве примера можно сослаться на образовательную платформу для использования в системе среднего профессионального образования «Академия-Медиа 3.5»), которые предоставляют широкие возможности для реализации инклюзивного образования применительно к обучающимся с особыми образовательными потребностями подросткового и юношеского возраста [1].

В соответствии с требованием Минобрнауки РФ к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ такая образовательная платформа включает в себя систему электронного обучения с встроенным учебным контентом – электронными учебно-методическими комплексами. Использование ЭУМК и входящих в них электронных учебников, электронных практикумов и контрольно-оценочных средств дает возможность обучающимся выбирать и самостоятельно регулировать индивидуальный темп освоения курса/дисциплины; получать доступ к контенту в любое удобное время в зависимости от местонахождения, состояния здоровья; адаптировать изображения/шрифт, а также пользоваться озвучиванием текста (в случае сложности визуального восприятия информации) в соответствии со своими индивидуальными особенностями; повторять неоднократно выполнение практических и контрольных заданий; получать индивидуальные

дистанционные консультации педагога (а педагог, соответственно, может осуществлять мониторинг освоения учебного материала учащимся с особыми образовательными потребностями).

Работа на базе платформы в ряде случаев освобождает обучающегося от получения дополнительной организационной помощи тьютора, делая его более самостоятельным. Этому же способствует и возможность формирования персонального отчета о своей успеваемости с целью самоконтроля. Преподаватель, ориентируясь на особые образовательные потребности обучающихся, получает возможность индивидуализировать процесс обучения, управлять учебным контентом, настраивая порядок и объем изучения разделов курса, выполнения интерактивных практических заданий, контрольных работ и тестов.

Система электронного обучения в режиме реального времени отображает процесс работы каждого обучающегося с учебным материалом, показывает время, затраченное на изучение каждой темы, выводит на экран результат выполнения тестов в процентах с детализацией по отдельным вопросам (темам) и затраченному для этого времени. Использование средств электронного обучения в организации образовательной деятельности позволяет быстро выявить сложные для конкретного обучающегося с ограниченными возможностями темы, организовать дополнительные консультации или повторное изучение проблемных разделов дисциплины.

Встроенная в платформу специальная программа, позволяющая учителю, педагогу системы СПО разрабатывать собственные электронные образовательные ресурсы, незаменима при реализации адаптированных образовательных программ. Педагог получает возможность подобрать развивающий материал, включить дополнительные пояснения, опорные конспекты и схемы, тренировочные и коррекционные упражнения, необходимые в образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями. Сервисы образовательной платформы позволяют реализовать различные модели индивидуальной образовательной траектории для лиц, имеющих тот или иной вид нарушений или ограничений жизнедеятельности.

Функциональные возможности информационных систем, составляющих образовательную платформу, позволяют организовать сетевое взаимодействие с целью обеспечения освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с ограниченными возможностями с использованием ресурсов нескольких организаций. В подобную образовательную платформу может быть включена соответствующая информационная система (например, «Социально-педагогическое и психологическое сопровождение»), которая обеспечит информационное сопровождение коррекционной работы с обучающимися и поддержку взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса: организаторов образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями, педагогов, самих обучающихся и их



родителей. Подобная образовательная платформа может быть использована и педагогами для повышения квалификации, так как в нее может быть включен курс повышения квалификации, предусматривающий возможности разного уровня подготовки и повышения квалификации для учителя, педагога системы СПО, могут быть представлены рекомендации по адаптивному образовательных программ и методов обучения данной категории обучающихся.

Использование специализированных информационных технологий в обучении лиц с особыми образовательными потребностями на этапе среднего и старшего звена общеобразовательной школы, а также в условиях профессионального образования создает новые возможности для осуществления непрерывного инклюзивного образования, обеспечивая охват обучением всех этапов и сфер жизни человека с ограниченными возможностями, содействуя его самомотивации к образованию, сознательному и самостоятельному стремлению к достижению все более высокого уровня образования, открывающего для него возможности повышения качества жизни и социальной интеграции.

В заключение необходимо подчеркнуть, что оценка успешности инклюзивного образования должна базироваться не только на анализе отдельных составляющих этого процесса, но и на его конечном результате, высокое качество которого возможно лишь при условии видения инклюзивного образования как непрерывного процесса, в котором начиная с самой первой ступени жизни человека с ограниченными возможностями – младенческого и раннего возраста и на протяжении всей жизненной вертикали каждый новый жизненный и образовательный этап строится на прочном образовательном фундаменте этапа предыдущего.

Список литературы

1. Издательский центр «Академия»: информационно-технологическая платформа [Электронный ресурс]. – URL: http://www.academia-moscow.ru/e_learning/itp/ (дата обращения: 26.11.2017).
2. Назарова Н.М., Олешова В.В. Абилиитационная педагогика как фундамент инклюзивного образования. // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2016. – С. 302–313.
3. Пальтов А.Е. Реальные возможности инклюзивного образования // Вестник Владимир. гос. пед. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир. – № 12. – 2017.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/ свободный (дата обращения: 18.11.2017).
5. Яковлева И.М., Титова О.В. Состояние коррекционно-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Сборник научных статей материалов VII Международного теоретико-методологического семинара (2–3 марта 2015 г.). – М.: МГПУ. – С. 128–134.



УДК 376.112.4

Наумов Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44**e-mail: naumov_alan@bk.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Alexander A. Naumov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: naumov_alan@bk.ru*

MODERN PROBLEMS OF READINESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования инклюзивной компетентности в странах Европы и США, а также в России, приводится сравнительный анализ формирования инклюзивной компетентности педагогов по данным российских и зарубежных научных публикаций.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная компетентность педагога, дети с ОВЗ, готовность к инклюзивному образованию.

Abstract. In the article the problems of formation of the inclusive competence in Europe and the United States, and also in Russia, the comparative analysis of the formation of the inclusive competence of teachers according to the Russian and foreign scientific publications.

Key words: inclusion, inclusive competence of a teacher, children with disabilities, willingness to inclusive education.

На современном этапе развития международного образовательного пространства отличительной чертой социальной политики многих



экономически развитых стран в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является переориентация системы специального коррекционного образования на инклюзивную форму обучения в массовых учебных заведениях. Исходя из анализа ряда работ зарубежных исследователей (W. Barsch, W. Bürl, Feuser, G. Hössl, A. Hinz, A. Jantzen, A. Wetzel и др.) можно сделать вывод о том, что проводимая образовательная политика согласуется с международными принципами в сфере специального образования развитых европейских стран и находит свое отражение в законодательстве о социальной защите инвалидов. Как отмечает в своих исследованиях Ю.В. Мельник [1], подходы к инклюзивному образованию на Западе и в России являются ведущей базой для оптимальной интерпретации инклюзивного образования. Однако в европейских странах и США каждый подход более детализирован, а в России на сегодняшний день все еще присутствует обобщенность и недостаточная разработанность подходов к инклюзивному образованию.

При проведенном анализе концептуальных основ инклюзивного образования в российском и зарубежном образовательном пространстве, можно констатировать, что само понятие «инклюзивное образование» рассматривается в зарубежной литературе многогранно: как философская категория, фундаментальной основой которой является признание обществом и образовательной средой уникальности и ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (A. Renzaglia); как адекватное взаимодействие между субъектами инклюзивного образовательного процесса в учебной и внеучебной деятельности (D.L. Voltz); как практика совместного обучения в общеобразовательных школах, расположенных по месту жительства, с предоставлением системы необходимого сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями (R. Arends, F. Bilingsley L. Jackson C.A. Kochar, D.L. Ryndak, J.M. Taymans, Y.R. Shemesh, L.L. West.); как особый процесс, имеющий свои ценности, философию, системообразующую миссию (H. Levin); а также «инклюзия» и «интеграция» являются двумя фазами одного процесса, в котором особые образовательные потребности становятся фундаментом, на котором строится вся педагогика (Т. Бут). Поэтому можно резюмировать, что мировым сообществом инклюзивное образование рассматривается как система, которая обслуживает потребности разных групп учащихся, способствует ликвидации всех форм дискриминации (ЮНЕСКО, 2001, 2009; Stainback и Stainback, 1996; Алур и Бах, 2010). Это дает основание посмотреть на инклюзивное образование с позиции социальной концепции, которая во главу угла ставит размещение всех детей, включая детей с ограниченными возможностями, в основных классах с необходимой поддержкой данной категории детей в этих классах (Муре, Андерсон, Timperley, Глинн, Macfarlane, Brown, Томсон). Следовательно, инклюзивное образование также воспринимается с позиции обеспечения гибкого обучения, создания среды, в которой учителя должны применять к обучающимся индивидуальный подход и понимать, что к отдельным детям

должны применяться разные способы обучения [2; 3]. Здесь прослеживается четкая позиция в отношении концептуальных основ и ценностей инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Тем не менее, как показывают исследования отношения зарубежных педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ, у большинства учителей нейтральное или негативное отношение к инклюзии в систему общего начального образования детей с ограниченными возможностями. Причиной этого авторы называют недостаток знаний о личностных особенностях таких детей и нехватку навыков для их обучения. Данная проблема, по мнению педагогов, может быть решена через дополнительную переподготовку и получение опыта взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности. Конечно, данная проблема должна рассматриваться не только в контексте образования, а должна быть частью целенаправленной государственной социальной политики в отношении людей с инвалидностью (А. Де Боэр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт, С.Дж. Пийл). Отсутствие же подобной подготовки заставляет многих педагогов подбирать методы и приемы, а также дидактические средства работы с такими детьми методом проб и ошибок, что негативно сказывается как на процессе обучения этих детей, так и на отношении педагогов к инклюзивному образованию в целом. Британские исследователи Т. Брендон, Д. Чарлтон утверждают, что для решения проблемы готовности педагогов к инклюзивному образованию необходимы центры усовершенствования педагогического мастерства, которые в свою очередь являются важнейшим компонентом ряда государственных реформ, направленных на обучение и приобретение практического опыта педагогических кадров. Эти центры основаны на партнерстве организаций, объединяющих в профессиональное сообщество преподавателей высшей школы, колледжей, курсов повышения квалификации и учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении и/или инвалидностью. Первичные оценки работы этого сообщества показали снижение чувства изолированности у многих учителей благодаря постоянному обмену опытом с коллегами, обеспечению научной и финансовой поддержки тех сфер обучения, которые зачастую упускаются из виду. Кроме того, ряд исследователей смотрят на данную проблему шире, говоря о необходимости подготовки не столько учителя «инклюзивного» класса, сколько педагога, способного наиболее оптимально использовать уже имеющиеся знания о работе с учащимися с трудностями в обучении (Э. О'Корнен, Ш. Друдри). Здесь можно вести речь о педагоге новой формации, способном выстроить работу с любым учеником, что и будет соответствовать современным образовательным тенденциям.

В России инклюзивное образование стало правовой нормой сравнительно недавно (ФЗ № 273 «Об образовании»), а также одним из направлений стратегии РФ в защиту детства. Сегодня существует ряд проблем, связанных с организационными аспектами инклюзивного образовательного пространства, неразработанностью методических и содержательных принципов инклюзивного обучения детей, имеющих различные нарушения развития.



Одной из ключевых проблем являются разночтения в российском законодательстве, определяющем инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Здесь мы можем наблюдать расхождение между пониманием концепции инклюзивного образования мировым сообществом и нормами российского законодательства, что является на сегодня одним из ключевых аспектов понимания инклюзии.

В российских исследованиях инклюзивной компетентности педагогов многие авторы отмечают, что в практике многих образовательных учреждений в случае его насильственного «внедрения сверху» неизбежны разного рода негативные последствия. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации инклюзии и, как следствие, дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Данные показывают, что на сегодняшний день только каждый четвертый педагог общеобразовательного учреждения знаком с основными положениями инклюзивного образования. Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области специальной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями развития. Оказавшись в сложных педагогических ситуациях, которых достаточно в инклюзивном образовании, большинство учителей предпочли бы обратиться к помощи педагога-психолога (чуть меньше надеются на помощь более опытных коллег и меньшая часть обсуждают проблемы ребенка с его родителями). В данном исследовании не нашел отражения запрос педагога к специалистам, учителю-дефектологу или учителю логопеду, что говорит о неосведомленности педагогов об этих специалистах и отсутствии готовности с ними взаимодействовать в образовательном процессе. Кроме того, в ряде образовательных организаций педагоги, не работающие с данной категорией детей, не видят особых проблем в инклюзии (Алехина и др.). При исследовании готовности педагогов массовых школ к внедрению инклюзивного образования Г.Г. Саитгалиева отмечает нейтральное или негативное отношение к нахождению ученика с ОВЗ в классе и нежелание изменяться и пока еще существующие в сознании учителя негативные предубеждения и установки. При сравнении готовности к реализации инклюзивного образования В.Н. Поникарова отмечает, что педагоги специального образования обладают более выраженной мотивацией осуществления профессиональной деятельности педагога интегрированного и инклюзивного образования, более широкими знаниями о специфике данного образования, в то же время показатели фрустрационной толерантности у них несколько ниже, чем у педагогов массового образования. Педагоги нуждаются в осуществлении психологического сопровождения и проведении развивающей работы. По мнению И.И. Хафизулиной [4], формированию инклюзивной компетентности как элементу профессиональной компетентности учителя в подготовке студентов пока не уделяется должного внимания. Будущие педагоги

и работающие учителя не имеют определенных представлений об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Сравнивая позиции формирования готовности к реализации инклюзивного образования педагогов в России и за рубежом, следует отметить, что большинство российских и зарубежных педагогов испытывают к процессу инклюзивного образования нейтральное или негативное отношение. Это связано, на наш взгляд, с требованием изменения всей системы образования, принципов образования как детей с ОВЗ, так и здоровых детей, изменением полностью государственной политики и системы подготовки или переподготовки педагогов. Большинство педагогов за рубежом и меньшее количество в России осознают важность профессиональной подготовки или переподготовки для работы в инклюзивном образовании, многими отмечается отсутствие практического опыта взаимодействия с детьми. Тем не менее в России инклюзивное образование детей с ОВЗ вызывает тревожность у большинства педагогов, также обнаруживается непонимание и неразделение основных ценностей и принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ. Это часто сочетается с негативизмом по отношению к инклюзивному образованию.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что в российском образовательном пространстве инклюзивное образование детей с ОВЗ еще не до конца принимается и разделяется. Между тем схожесть проблем развития готовности педагогов к работе в условиях инклюзии позволяет говорить о положительной тенденции в формировании данной компетентности в России.

Список литературы

1. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: автореф. дис. на соиск. степ. канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012.
2. Наумов А.А. Теоретические и прикладные аспекты инклюзивного образования: моногр. / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 128 с.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – 208 с.
4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.



УДК 376:791.43

Тюрина Надия Шамильевна

доцент, кандидат педагогических наук

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

Москва, Россия

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, корп. 1

+7 (499) 181-50-36, e-mail: Nadia_moscow@rambler.ru

ОБРАЗ «ОСОБОГО ЧЕЛОВЕКА» В МИРОВОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

Nadiya Sh. Tyurina

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

Moscow City Pedagogical University

4, 2nd Selskohozyaistvennyi proezd, bld. 1, 129226, Moscow, Russia

e-mail: Nadia_moscow@rambler.ru

THE IMAGE OF THE “SPECIAL PERSON” IN THE WORLD CINEMA

Аннотация. В статье представлены исследования образа «особого человека» в мировом кинематографе. Показано, как социокультурные и социально-экономические условия влияют на позиционирование и отражение его в общественном сознании.

Ключевые слова: кинематограф, «особый человек», нетипичное развитие, инвалидность, социокультурное включение.

Abstract. The article presents a study of the image of “special person” in the world cinema. Shows how socio-cultural and socio-economic conditions affect the positioning and its reflection in public consciousness.

Key words: cinema, “a special man”, atypical development, disabilities, socio-cultural inclusion.

Современное развитие российского общества характеризуется динамичными трансформациями общественного отношения к проблемам нетипичного развития. Очевидна наметившаяся в последние три года тенденция к активному включению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в общее социокультурное пространство. «Особый» театр, выставки «особых» художников, модные показы, адаптация выставочных и музейных пространств под потребности данной категории посетителей, участие в телевизионных конкурсах и программах – вот те маркеры, которые показывают изменения фокуса общественного внимания. Это важная тенденция

в первую очередь значима с точки зрения возможности поощрения и модификации социальных верований, взглядов и ценностей, связанных с феноменом нетипичности, снижения ее стигматизации. Особое место в этом процессе может занимать кинематограф, отражающий весь спектр жизни «особого человека».

Кинематограф отражает явления окружающей действительности. Он позволяет зрителю увидеть такие грани жизни, которые не могут быть охвачены простым наблюдением за действительностью, а требуют специального «допуска» физического или ментального. Отражение жизни «особого человека», имеющего те или иные отличия и ограничения, зачастую оказывается постижимым только в условиях «игрового» мыслительного моделирования, в силу непостижимости некоторых процессов (например, мыслительный процесс человека с шизофренией, ощущения при сенсорной дезинтеграции, понимание жизненных процессов человеком с интеллектуальной недостаточностью и т.д.).

В истории кинематографа, как в зеркале, отражающем жизнь во всех ее проявлениях и ракурсах, безусловно, нашла свое место и тема «особого человека». Необходимо подчеркнуть, что исследований данного феномена в отечественной киноведческой практике относительно немного (Ю.Г. Воронецкая-Соколова, Г.И. Бондаренко). Особую часть исследований составляют социологический анализ феномена нетипичного развития и его отражения в средствах массовой информации (П.И. Романов, Е.А. Смирнова-Ярская).

В исследовании Ю.Г. Воронецкой-Соколовой проведен анализ эволюции образа «особого человека» в зарубежном игровом кинематографе [2]. Автор подчеркивает изменение этого образа от «негативного клише аутсайдера к гуманистическому прочтению личности “особого человека” и его места в современной экранной культуре». На начальном этапе развития кинопроизводства образ «особого человека» был ассоциирован со странностями, инаковостью, ироничным и порой сатиричным отношением. Если речь шла об отражении физических деформаций и недостатков, то герой символизировал страх, угрозу, опасность, что находило свое отражение в жанре фантастики или фильмов ужасов (*«Любовь Горбуна»*, *«Человек, который смеется»*, *«Уродцы»*). Печальный опыт Первой мировой войны приводит к изменениям в позиционировании образа инвалида в массовой культуре. Однако в кино находит отражение не личная трагедия человека войны, а лишь некий символ чести, порушенный войной и окруженный романтическим флером. Еще одним из проявлений развития образа «особого человека» в кинематографе, по мнению автора, является поиск художественных средств для создания на экране искаженной психической реальности. Однако это развитие касалось не содержательной части, а больше эстетической составляющей (*«Безумие доктора Тюбе»*, *«Кабинет доктора Калигари»*).



Вторая мировая война изменила сознание людей, и это нашло отражение в кинематографе. По-прежнему образ «особого человека» передается преимущественно через трагедию войны и ее ветеранов. Здесь уже находит отражение индивидуальный опыт героя кинофильмов, его личностные проблемы, путь восстановления, адаптации к мирной жизни.

Рост общественного правосознания и демократических ценностей, формирование новой философии постмодернизма приводят к расцвету авторского концептуального кино, в котором особое место отводится человеку во всех его проявлениях и ипостасях. В период 1970–80-х гг. на экран приходят фильмы, реалистично отражающие истории «особых людей», уже не в связи с трагедией войны. Такое кино достоверно передает весь трагизм жизненного опыта этих людей, отражая их проблемы в соответствии с видами нарушений и с «точки зрения их внутренней субъективности» («*Форрест Гамп*», «*Каждый за себя, а Бог против всех*» и др.) [3, с. 15].

Общая социально-культурная ситуация в Европе и США, ориентированная на гуманистические ценности мультикультурности, признание человеческого многообразия и его вариативности, приводят к тому, что на киноэкране возникает новое понимание «особого человека» как носителя истинных ценностей, романтика, способного подарить счастье тому, кто рядом («*Один плюс один*», «*В душе я танцую*», «*Я Сэм*»). Утверждается право на отличие всех ранее маркированных как меньшинств лиц, в том числе с иной телесностью [3]. По мнению Ю.Г. Воронецкой-Соколовой, за рубежом «эволюция образа особого человека происходила, подчиняясь двум основным факторам – историческому изменению социокультурного контекста и эволюции художественно выразительных средств языка» [2].

Аналогичные наблюдения встречаются в исследованиях Г.И. Бондаренко [1]. Автор подчеркивает, что кинематограф США, отражающий тематику нетипичности (инвалидности), базировался преимущественно на документальной основе, «заостряя инвалидные проблемы и подталкивая социальные институты к их положительному разрешению». Европейский, в том числе российский, кинематограф базировался на беллетристической основе. В своем исследовании автор констатирует, что кинематограф способен «преобразовать не только общественное сознание в отношении личности с инвалидностью, но и трансформировать психологию самих инвалидов, заменив иждивенческое поведение социальной активностью». Изучая психологию личности киногероя с нарушением опорно-двигательного аппарата, Г.И. Бондаренко подчеркивает, что в российском кинематографе особенности личности инвалида раскрываются в соответствии с социально-экономическими, социально-политическими и социально-культурными условиями. Как и исследователь В.А. Суковатая, автор заявляет, что в период довоенного времени образ инвалида, демонстрируемый с киноэкрана, был преимущественно сатирический и зачастую негативный (жулик, шут, простак и пр.). Такая коннотация образа инвалида не способствовала гуманизации общественного сознания в отношении данной

категории лиц. Послевоенное время заострило проблемы лиц с инвалидностью, так как огромное количество людей пришли с фронта с таким статусом. В кинематографе это нашло свое отражение с позиции победы «сильного духа» над немощью тела («*Повесть о настоящем человеке*», «*Председатель*» и др.). В целом, по мнению автора, образ инвалида с нарушением ОДА отражается в двух ипостасях – как сильная духом личность, побеждающая все тяготы бытия, или, напротив, отказавшаяся от борьбы и «покорившаяся обстоятельствам» пассивная личность.

По мнению В.А. Суковатой, в советском кино 1950–1980 гг. люди с нарушениями часто олицетворяли негативный образ человека (боцман Сильвер, кот Базилио, горбун в фильме «Место встречи изменить нельзя»). Она также констатирует двойкость советской интерпретации образа инвалида – «высокий» и «трагический» в революционном (военном) кино и «низкий», комический образ инвалида-пройдохи. Автор подчеркивает, что в западном киноискусстве находила отражение и гендерная разница героев. В отечественном кинематографе практически неизвестны образы женщин-инвалидов, которые бы выступали в роли главных положительных героинь.

В социологическом исследовании репрезентации инвалидов в массовой культуре Е.Р. Смирновой-Ярской и П.В. Романовой констатируется связь кинопроизводства с государственной идеей формирования общества благополучия [4]. Инвалидность, по мнению авторов, выступает в кинематографе как метафора:

- проявления человеческих свойств (в первую очередь злобы, агрессии, закомплексованности или демонстрации киногероем-инвалидом силы духа);
- образа народа (показательный персонаж массовки; маргиналии, отверженные; жертвы несправедливой политики государства);
- инвалидность как испытание и контраст (инвалид в роли «другого», побуждающий зрителя к размышлению, переоценке, катарсису).

По мнению исследователей, постепенные социальные изменения меняют роль инвалидов в обществе, а также их метафорические образы в кинематографе. «Преодоление, активность и любовь» — вот новые образы героя-инвалида. Люди с инвалидностью на экране больше не борются за выживание, а живут, любят, работают, страдают, заботятся о других. «“Инвалидные” качества — деформированное тело, иные способы чувствовать и необычные способы творить — задают альтернативные векторы развития киноязыка и задают неожиданные возможности для понимания себя и других...» [3].

По мнению европейских исследователей, современные тенденции развития кинематографа ориентированы на отражение положительной и реалистичной модели инвалидности. Реалистичная информация представляется недискриминационным языком. Благодаря этому человек с инвалидностью представлен не только с его/ее ограничениями, но и со способностями, возможностями и сильными сторонами. Например, Габи,



героиня фильма *«Габриэлла, правдивая история»*, которая имеет серьезные двигательные нарушения (ДЦП, тетраплегия), заканчивает учебу в университете, пишет книгу и усыновляет ребенка. Кхан, герой кинофильма *«Меня зовут Кхан»*, человек с синдромом Аспергера и всеми его проявлениями, также демонстрирует любовь, чувство справедливости, сочувствие, равнодушие, наивность, которые достойны восхищения и принятия. Все эти примеры влияют на восприятие лиц с нетипичным развитием широкой общественностью, а также меняют самовосприятие и позиционирование в мире самих инвалидов и их социального окружения.

Список литературы

1. Бондаренко Г.И. Психология личности киногероя с нарушением опорно-двигательного аппарата в российском кинематографе // Русский инвалид. – 2005. – № 7 (137). – С. 26–28.
2. Воронцовская-Соколова Ю.Г. Эволюция образа «особого человека» в зарубежном игровом кинематографе [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования. – Вып. 2. ART 54463. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54463.htm>
3. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. – 2012. – № 83. – URL: <http://www.nlo-books.ru/node/2282>
4. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. «Коламбия Пикчерз не представляет...» Поэтика и политика кинорепрезентации инвалидности. Визуальные аспекты культуры – 2006: сб. науч. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Удм. гос. ун-т», фак. социологии и философии [под ред. В.Л. Круткина, Т.А. Власовой]. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2006. – С. 214–233.

УДК 376

Фарафонтова Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»,
пос. Электроизолатор, Московская область, Россия
140155, Московская обл., Раменский р-н, пос. Электроизолатор, д. 67
+7 (496) 464-76-40, e-mail: farafontova/i@ya.ru*

ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Irina A. Farafontova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Gzhel State University»
67, Elektroizolyator, 140155, Moscow Region, Russia
e-mail: farafontova/i@ya.ru*

AVAILABILITY OF EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. Рассматриваются возможности получения качественного основного образования в условиях создания доступной образовательной среды для детей с нарушением слуха, такие как создание специальных условий обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха; учебно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного пространства; включение детей с нарушением слуха в процесс социальной реабилитации в школе.

Ключевые слова: доступная образовательная среда, дети с нарушением слуха.

Abstract. Discusses the possibility of obtaining high-quality basic education in terms of creating an accessible learning environment for children with hearing impairment. It: create a special learning environment and psycho-pedagogical support of children with hearing impairment; training and methodological support of inclusive educational space; inclusion of children with hearing impairment in the process of social rehabilitation in the school.

Key words: the available educational environment, children with hearing impairment.



В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг., утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175, и на основании таких документов, как Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка обеспечения доступности объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» от 09.11.2015 г. № 1309 и других осуществляется обеспечение соблюдения прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение базового уровня образования; создание условий для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по основной образовательной программе [3; 4].

Включение в образовательную среду категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществляется на основе создания адаптированных образовательных программ с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей этих детей.

Доступность образовательного пространства для детей с ОВЗ не означает снижения требований к образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а лишь создание в образовательной организации специальных условий, необходимых для получения основного образования детьми с ОВЗ, их адаптации и социализации в соответствии с критериями доступности, комфортности, безопасности и информативности образовательного пространства.

Одной из категорий детей, включаемых в инклюзивное образовательное пространство, являются дети с нарушением слуха. Чтобы система обучения таких детей была эффективна, необходимо формирование такого образовательного пространства, в котором учтены специфические психологические особенности этих детей и их реальные возможности дальнейшего развития в условиях инклюзивного обучения.

Возможности получения детьми с нарушением слуха базового образования обосновываются прежде всего тем, что общие закономерности психического развития этой категории детей такие же, как и у нормально слышащих детей.

В то же время наличие сенсорного дефекта, безусловно, приводит к специфике овладения научными знаниями в различных областях.

Различные возможности психического развития такого ребенка первоначально обусловлены структурой дефекта: глухие дети (неслышащие) овладевают речью лишь в условиях специального обучения; слабослышащие могут на основе своего неполноценного слуха овладеть речью самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, у позднооглохших детей речь уже сформирована в той или иной степени.

Выключение или снижение функций слухового анализатора лишает ребенка возможности получения ощущений и восприятия огромного звукового многообразия окружающего мира, что приводит к нарушению информационного баланса между средой и организмом.

В результате ребенок с нарушением слуха лишается возможности полноценно воспринимать не только различные звуковые явления, но, самое главное, речь окружающих людей, что приводит к недоразвитию речи самого ребенка и отрицательно сказывается на его общем психическом развитии.

Нарушение словесного общения и частичная изоляция ребенка с нарушенным слухом от окружающих его говорящих людей создают трудности в усвоении социального опыта. Нарушение слуховой функции накладывает определенный отпечаток на развитие личности неслышащего, ставит его в специфические условия существования в социальной сфере, сужает круг общения, ограничивает диапазон социальных связей.

В связи с нарушением речевого развития у глухих и слабослышащих возникает своеобразие в развитии всей познавательной деятельности и особенно в развитии словесной памяти и словесно-логического мышления.

Ограничение социальных связей и неполноценное усвоение социального опыта приводит к искажению в понимании межличностных взаимоотношений, к ситуативности и односторонности суждений, их излишней конкретизации, категоричности оценки окружающих.

Однако наличие сенсорного дефекта не является преградой к дальнейшему развитию этой категории детей, не препятствует получению ими базового и профессионально образования.

В процессе обучения в школе в условиях осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха и учета общих и специфических особенностей их развития они могут получать полноценное образование наряду со слышащими сверстниками.

Реализация программы инклюзивного образования детей с нарушением слуха предусматривает создание в образовательной организации специальных условий обучения и воспитания, включающих: психолого-педагогическое обеспечение, социально-средовое, физкультурно-оздоровительное, медицинское. Также целесообразным является создание адаптированных индивидуальных образовательных программ.

На первоначальном этапе пребывания ребенка в школе необходимо учитывать особенности его адаптации к условиям обучения в школе. Ребенок с нарушением слуха должен быть объектом пристального внимания не только психолога, учителя, но и школьного врача.

Следует учитывать, что окружающие люди могут быть не готовы к общению с ребенком с нарушением слуха. Необходимо проводить разъяснительную работу со слышащими одноклассниками, в среде которых будет обучаться неслышащий. Им нужно разъяснять способы общения с ребенком с нарушением слуха.

В соответствии с требованиями ФГОС дети с нарушением слуха должны полностью овладеть основной образовательной программой.

Вместе с тем при сохранении содержания образовательной программы должны быть созданы особые условия обучения таких детей.

В целом специфика обучения детей с нарушением слуха заключается в обеспечении поддержки в развитии устной и письменной речи; обогащении



и активизации словарного запаса, относящегося к разным предметам; в развитии регулирующей функции речи через формирование умения понимать словесные инструкции, переводить их в самоинструкции, формулировать и планировать решение различных интеллектуальных задач; осуществлении слухоречевой реабилитации; широкого применения диалогических форм общения, в том числе с использованием дактильной речи (при необходимости); подготовке необходимых опорных материалов по учебным предметам.

При составлении конспектов уроков учителю необходимо планировать, в соответствии с индивидуальным подходом к ученику какие материалы и в каком виде будут предоставлены ребенку с нарушением слуха для зрительного восприятия (тексты с правилами, описаниями, рассказами, задачами, рисунки в письменном виде, на компьютере, планшете и т.п.). Актуальным может быть составление по каждому предмету основного словаря.

Учет специфики нарушения предполагает дифференциацию заданий по степени сложности в зависимости от степени потери слуха, от уровня речевого и интеллектуального развития детей с нарушенным слухом. При этом необходимо учитывать степень сформированности мыслительной деятельности, умения переносить усвоенные способы интеллектуальных действий на новый материал.

Основным способом восприятия речи глухими детьми является чтение с губ, слабослышащими – слухозрительное восприятие [1].

В соответствии с этим обучающиеся с нарушением слуха должны занимать в классе первые парты.

В связи с известными объективными трудностями восприятия материала по чтению с губ не весь материал может быть полностью усвоен ребенком [5]. Обращение к письменной речи в форме индивидуальных табличек, каких-либо текстов, составленных с учетом уровня речевого развития ребенка, в значительной мере может облегчить процесс овладения материалом.

Целесообразно использование видеотехники, мультимедийных проекторов, электронных досок, компьютеров и иных видеоматериалов, позволяющих дублировать звуковую информацию зрительной.

Необходимо осуществлять контроль над тем, чтобы дети с нарушением слуха пользовались слуховыми аппаратами, обеспечивающими более точное восприятие речи слухозрительно.

Для построения адекватных взаимоотношений в классе необходимо формировать у слышащих одноклассников умение общаться с ребенком с нарушенным слухом, включать его в коллективную деятельность.

Для ученика с нарушением слуха должны быть спланированы индивидуальные занятия со специалистом (возможно, с педагогом-психологом, учителем) по составлению планов выполнения заданий, по обучению работе со словарем, по формированию умения выделять причинно-следственные связи в словесных текстах в соответствии с уровнем речевого и интеллектуального развития ребенка [2].

Педагогу-психологу отводится важная роль в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с нарушением слуха.

Педагог-психолог проводит лонгитюдное обследование уровня психического развития ребенка, его познавательной, эмоционально-волевой сферы, личностных изменений, что позволяет создавать комфортный психо-эмоциональный режим учебной деятельности. С учетом индивидуальных и специфических особенностей развития ребенка с нарушением слуха с ним проводятся коррекционные индивидуальные занятия по плану педагога-психолога.

Особое внимание уделяется участию детей с нарушением слуха в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях вместе с нормально развивающимися детьми в соответствии с планом воспитательной работы в школе.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательной организации. Чтобы обеспечить эффективность получения основного образования детьми с ОВЗ, педагогические работники образовательной организации должны иметь четкое представление об особенностях психофизического развития таких детей, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса.

Список литературы

1. Михаленкова И.А. Психическое развитие детей с нарушением слуха // Специальная психология: учеб. для акад. бакалавриата / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2016. – Г. 7. – С. 137–148.
2. Михаленкова И.А., Ростомашвили И.Е. Доступная образовательная среда в высшем учебном заведении // Международный научно-исследовательский журнал. Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 4, Т. 3. – С. 39–43.
3. Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 № 175 (ред. от 11.09.2012) «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/ свободный (дата обращения: 26.11.2017).
4. Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/> свободный (дата обращения: 26.11.2017).
5. Фарафонтова И.А., Павлова С.А. Особенности зрительного внимания школьников со слуховой депривацией // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12, т. 10. – С. 113–116.



УДК 376.1-058.264

Чиркова Эльвира Борисовна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия
426034, Ижевск, Университетская, 1, +7 (3412) 68-16-10*

Андреева Наталья Ивановна

учитель-логопед

*МКОУ «Школа № 92» г. Ижевска
426067, Удмуртская Республика, Ижевск, Труда, 24, +7 (3412) 21-72-61*

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕНИЯ

Elvira B. Chirkova

Ph.D., Head of Chair

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Udmurt state University»
1, Universitetskaya, 426034, Izhevsk, Russia*

Nataliya A. Andreeva

Teacher-Speech Therapist

*Senior School # 92
24, Truda, 426067, Republic of Udmurtia, Izhevsk*

LOGOPEDIC EXAMINATION OF STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION WHO DO NOT SPEAK VERBAL MEANS OF COMMUNICATION

Аннотация. В статье характеризуется методическое обеспечение логопедического обследования первоклассников с умеренной умственной отсталостью, не владеющих вербальными средствами общения.

Ключевые слова: вербальные и невербальные средства общения, предпосылки речевого развития, диагностические сценарии.

Abstract. The article describes methodical ensuring logopedic examination of students with moderate mental retardation who do not speak verbal means of communication.

Key words: verbal and non-verbal means of communication, prerequisites of speech development, diagnostic scenarios.

Речь играет особую роль в психическом развитии ребенка. С одной стороны, выполняя функцию общения ребенка со взрослым, она является базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. С другой стороны, ребенок овладевает речью в онтогенезе через усвоение определенных механизмов на основе сформированной познавательной, эмоционально-волевой сферы деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

В тесной связи с нарушениями интеллекта и всей познавательной и эмоционально-волевой сферы в целом у детей с умеренной умственной отсталостью находится глубокое недоразвитие речи. По мнению исследователей, степень недоразвития речи у данной категории детей различна: одни могут принимать участие в простых беседах, другие обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях (в еде, одежде, защите); третьи так никогда и не овладевают речью (Е.Ф. Соботович, Г.В. Цикото, Р.И. Лалаева).

Среди всех детей указанной категории особенно выделяется группа так называемых безречевых детей. Обычно они не испытывают потребности в общении, ограничены в понимании обращенной речи, чаще ориентируются на невербальные средства коммуникации (жесты, мимика, интонация), собственная речь представлена звукокомплексами и звукоподражаниями, а нередко и полностью отсутствует (Л.М. Шипицына, А.Р. Маллер, С.Д. Забрамная).

В настоящее время содержание логопедического обследования ребенка с полным или значительным отсутствием вербальных средств общения, к сожалению, сводится к изучению импрессивной речи. Исследователи рекомендуют предъявлять ребенку специальные задания, не требующие вербального ответа (А.Р. Маллер, Е.В. Кириллова), тем самым отказываясь от выявления потенциальных возможностей ребенка и определяя импрессивную речь как единственную предпосылку развития экспрессивной речи. При этом игнорируются такие предпосылки развития речи, как умение подражать речи взрослого, предметная деятельность, ориентировочные действия, интерес к окружающему, потребность в речевом общении, слуховое внимание и восприятие, фонематический слух.

Изучение предпосылок развития речи возможно при моделировании какой-либо ситуации с детьми с умеренной умственной отсталостью – предметно-практической или с использованием элементов игры. По мнению многих авторов, включение элементов игры является эффективным средством активизации речевой и познавательной деятельности. Поэтому логопедическое обследование предполагает разработку особых «диагностических сценариев»,



сконструированных по типу обучающего эксперимента и обеспечивающих анализ чувствительности ребенка к различным видам помощи с целью изучения средств и методов компенсации речемыслительных недостатков, определения общих подходов к выбору содержания и методов коррекционного обучения. При этом необходимо предоставить ребенку возможность выбора деятельности. Игровой материал должен вызывать у ребенка положительные эмоции, быть многофункциональным, помогать создавать игровые ситуации, раскрывающие разные стороны психической деятельности ребенка. Рекомендуется использовать предметы обихода, муляжи, материалы для продуктивных видов деятельности (пластилин, краски, карандаши и т.д.). Также предъявляются требования к объему и качеству речевого материала, используемого логопедом (развернутая речь, слово или короткая фраза, возможно, сопровождаемые жестом, использование невербальных средств коммуникации) [1; 2].

В научно-методической литературе на данный момент существуют лишь общие рекомендации по проведению психолого-педагогического обследования детей с умеренной умственной отсталостью. Исследователи предлагают различные критерии оценки речи и предпосылок ее развития – от состояния высших психических функций до характеристик двигательного развития ребенка, в оценке которых логопед оказывается некомпетентен (С.Д. Забрамная, Д.Н. Исаев, Г.В. Цикото, А.Р. Маллер). По мнению исследователей, логопедическое обследование этих детей требует особой организации в силу особенностей их познавательной, эмоционально-волевой сфер, специфических характеристик деятельности (Л.М. Шипицына, Е.Ф. Соболевич, Г.С. Гуменная).

Обучение и воспитание детей с умеренной умственной отсталостью осуществляется на основе специальных индивидуальных программ развития, разрабатываемых на основе комплексной оценки специфических образовательных потребностей обучающихся. Логопедическое обследование может стать основой не только для обобщения симптомов речевого недоразвития в форме логопедического заключения, но и для формулировки методических рекомендаций по организации речевой среды, требований к речи педагогов, выбора предпочтительных видов деятельности, коммуникативных ситуаций и определения возможности привлечения речи ребенка в образовательном процессе.

Методическое обеспечение логопедического обследования первоклассников с умеренной умственной отсталостью, не владеющих вербальными средствами общения, может быть представлено совокупностью цели, задач, методов, средств, примерного содержания диагностической деятельности логопеда, критериев оценки предпосылок речевого развития ребенка. Кратко охарактеризуем названные параметры.

Цель логопедического обследования: оценка состояния средств общения и предпосылок речевого развития первоклассников с умеренной умственной отсталостью.

Задачи:

- 1) охарактеризовать состояние вербальных и невербальных средств общения, используемых ребенком в совместной деятельности со взрослым, определить их функциональное назначение;
- 2) установить соотношение между самостоятельным использованием и пониманием вербальных и невербальных средств общения;
- 3) описать особенности организации совместной деятельности ребенка со взрослым;
- 4) выявить сохраненные механизмы освоения речи;
- 5) определить основные направления, содержание, организационные формы логопедической работы;
- 6) охарактеризовать объем и особенности лексико-грамматического оформления речи педагога, обращенной к ребенку и доступной для понимания;
- 7) определить потенциальные возможности ребенка в использовании средств общения в образовательном процессе.

Методы:

1. Моделирование (игровой ситуации) – специально организованная игра с несложным сюжетом на основе часто наблюдаемых бытовых ситуаций, литературного произведения или мультипликационного сюжета, знакомого детям.

2. Наблюдение – целенаправленное организованное восприятие поведения ребенка.

Оборудование: реальные предметы, муляжи животных, овощей и фруктов, игрушки, детские книжки, наборы предметных и сюжетных картин, материалы для продуктивных видов деятельности (пластилин, краски, карандаши и т.д.).

Алгоритм проведения логопедического обследования:

1. Выбор ребенком предметной основы совместной деятельности.

В процессе адаптации ребенка к условиям обследования выявляется его интерес к определенным игрушкам, предметам и т.д. В том случае, когда ребенок ни к чему не проявляет интерес, логопед организует показ и совместное рассматривание предметов, игрушек и т.п. Поэтому логопеду необходимо иметь в арсенале такой игровой материал, который не оставит ребенка равнодушным: можно пускать мыльные пузыри, рисовать пальчиками, дуть через трубочку в намыленную воду и т.д. Выбранный ребенком стимульный материал становится диагностическим, способствующим установлению контакта и разворачиванию совместной деятельности с ребенком.

2. Организация совместной деятельности.

Логопед разворачивает совместную игру (включается в нее) на заинтересовавшем ребенка материале. Моделируется определенная, хорошо знакомая ребенку, ситуация, в которую он «погружается» и которой опосредовано все дальнейшее его общение (вербальное или невербальное) с логопедом. Однако для начала необходимо определить доступный для



ребенка вид игры (предметно-манипулятивная, сюжетно-ролевая), что возможно в ходе наблюдения за действиями ребенка. Постепенно в этой однообразной совместной деятельности появляются «герои» и сам сюжет игры (если ребенку это доступно). При этом логопед иногда остается «в стороне», в качестве наблюдателя. Только в случае пассивности ребенка логопед вновь включается в совместную игровую деятельность. Дополнительные вопросы, демонстрация действий, речевое сопровождение игры – все эти виды помощи необходимы лишь при угасании интереса, возникновении манипуляций, отсутствии речевых реакций. Таким образом, логопед руководит игрой, направляет ее, учитывая при этом интересы и возможности ребенка.

3. Выявление доступных ребенку средств общения в процессе совместной деятельности.

В процессе совместной деятельности логопед создает условия (многократно произносит слово, оборот, фразу; задает вопросы; просит показать определенные действия; указать на названный объект), которые побуждают ребенка сопровождать свои действия словами, фрагментами слов, звукоподражаниями, мимикой, жестами. Модуляции голоса также могут активизировать коммуникацию ребенка. Поэтому речь логопеда должна быть интонационно и эмоционально насыщенной, доступной для восприятия и понимания ребенком в рамках созданной ситуации. Так, логопед способствует раскрытию доступных ребенку способов коммуникации.

4. Определение оптимальных условий общения ребенка со взрослым.

В процессе взаимодействия с ребенком логопед выявляет условия, способствующие раскрытию потенциальных возможностей ребенка. Это становится возможным благодаря оказываемой ему помощи (стимулирующей, организующей, разъясняющей, обучающей). Так, понимание обращенной речи может быть достигнуто после введения наглядности, показа действий, наводящих вопросов, полной развернутой обучающей помощи и т.д. Именно эти условия становятся основой при отборе приемов коррекционного воздействия, адекватных возможностям ребенка.

Помимо традиционно выделяемых критериев (наличие, объем и качественная характеристика экспрессивной речи; понимание обращенной речи; способ выполнения задания; вид принимаемой помощи), нами выделены дополнительные **критерии** оценки средств общения и особенностей деятельности ребенка с умеренной умственной отсталостью:

1) сформированность значений используемых вербальных и невербальных средств общения;

2) устойчивость фонетического оформления речи;

3) сформированность предметно-практической (игровой) деятельности: целенаправленность, способ осуществления, содержательная характеристика, адекватность моделируемой ситуации, возможность корректировки по указанию взрослого, результативность, осмысленность;

4) особенности взаимодействия со взрослым, проявление и стойкость интереса, эмоциональное отношение (включенность) к взаимодействию;

5) осознание роли взрослого в совместной деятельности: готовность к партнерскому взаимодействию, отношение к оказываемой помощи, учет реакции взрослого на качество выполняемых действий.

Использование традиционной методики логопедического обследования позволяет лишь зафиксировать несформированность или крайнюю ограниченность речи детей с умеренной умственной отсталостью, еще раз подтверждая их несостоятельность в процессе общения. В результате логопедического обследования первоклассников с умеренной умственной отсталостью, не владеющих вербальными средствами общения, с учетом предложенного нами методического обеспечения выявлены особенности понимания речи детьми: определены объем, особенности лексико-грамматического оформления обращенной к ребенку речи, роль невербальных средств в понимании, необходимость утрированного интонирования в процессе общения. Помимо этого охарактеризовано состояние вербальных и невербальных средств общения, используемых в ходе совместной деятельности со взрослым: выявлены сохранные механизмы освоения речи, определены основные направления, содержание, организационные формы логопедической работы, выявлены потенциальные возможности ребенка в использовании средств общения в образовательном процессе. Результаты логопедического обследования позволяют сформулировать рекомендации участникам образовательного процесса относительно создания оптимальных условий при взаимодействии с первоклассниками с умеренной умственной отсталостью, не владеющими вербальными средствами общения.

Список литературы

1. Гуменная Г.С. Диагностическая деятельность коррекционного педагога // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика: сб. науч. тр. X Междунар. науч.-практ. конф. (24 мая 2016 г.) / науч. ред. А.И. Ахметзянова. – Казань: [Изд-во Казан. ун-та], 2016. – Вып. 10. – С. 234–238.

2. Гуменная Г.С., Чиркова Э.Б., Антонова С.О. Экспериментально-педагогический метод диагностики когнитивного развития детей с речевыми нарушениями [Электронный ресурс] // Когнитивные нарушения у детей. Современные подходы к диагностике, коррекции и развитию речи: материалы II Всерос. мультидисциплинар. науч.-практ. конф. с междунар. участием (1–5 марта, Пермь, 2011) / ред. кол.: И.П. Корюкина, Ю.И. Кравцов, В.А. Четвертных [и др.]. – Пермь, 2011. – С. 125–130. – URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/6137>



УДК 376

Шарова Людмила Васильевнадоктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой адаптивной
и лечебной физической культуры*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: sharovalv@bk.ru***ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
И ИНВАЛИДНОСТЬЮ****Ludmila V. Sharova**Doctor of Biological Sciences, Professor,
Head of the Department of Adaptive and Therapeutic Physical Culture*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: sharovalv@bk.ru***PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN THE UNIVERSITY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES
AND DISABILITY**

Аннотация. В данной статье проведен анализ основных особенностей организации учебного процесса студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зарубежных и российских образовательных учреждениях, раскрываются проблемы, связанные с обучением студентов, приспособлением объектов физической и информационной среды к нормальной жизнедеятельности.

Ключевые слова: особенности организации образовательной деятельности, адаптированная образовательная программа.

Abstract. This article analyzes the main features of the educational process of students with disabilities (HIA) in Russian and foreign educational institutions on the problems associated with the teaching of students, the adaptation of the physical and information environment to a normal life.

Key words: peculiarities of organization of educational activities, an adapted educational program.

В последние пятнадцать лет следуя общемировым тенденциям гуманизации общественной жизни началось активное создание безбарьерной среды для лиц с инвалидностью. Развитие образования для инвалидов началось с создания специальных учреждений для учащихся с определенным типом ограничений. Например, в 1764 г. Томас Брайдвуд основал школу для глухонемых детей в Великобритании, а в 1832 г. школа для слепых «Перкинс» в Бостоне приняла первых учеников (2 человека). В 1864 г. первыми в мире получили высшее образование инвалиды США, когда указом президента Авраама Линкольна школе-интернату для глухонемых в Колумбии присвоили статус колледжа [8, с. 329]. Декларация, принятая в 1994 г. в Саламанке, о развитии инклюзивного образования, способствовала постепенному переходу развитых стран к социальной модели инвалидности. В конце XX в. появилось новое движение к самостоятельности, сыгравшее немаловажную роль в поддержке людей с инвалидностью. На данный момент вопросы перехода учащихся с ОВЗ из школы в вуз, а из вуза на работу являются одними из ключевых в политике Великобритании. Великобритания является одной из первых стран, в которых получили развитие социальная модель инвалидности и инклюзивный подход к образованию инвалидов.

В Великобритании в 2006 г. было введено правовое обязательство для всех организаций государственного сектора (the Disability Equality Duty) в целях содействия равенству возможностей для инвалидов [9]. В ходе проведения интервью со студентами с ОВЗ английские исследователи выявили, что среди ключевых задач, которые должны быть решены для реализации прав инвалидов и обеспечения им доступа к высшему образованию, должна стоять помощь в подготовке к поступлению в вуз [10, с. 18]. Одной из основ технологии высшего инклюзивного образования, например, в США, является следующая идея: «Равные возможности инклюзивного образования инвалидов обеспечиваются путем создания специальных условий, компенсирующих ограничения жизнедеятельности инвалида (например, участие глухого в семинаре обеспечивается путем предоставления ему сурдопереводчика)» [3].

В федеральном законе РФ «Об образовании» зафиксировано право детей с ОВЗ на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования, т.е. «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени



способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [5, ст. 5]. Лица с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) и инвалиды при получении образования в вузе могут включаться в общий образовательный процесс с другими обучающимися в зависимости от вида инклюзии.

Что касается инвалидов, то здесь надо иметь в виду, что речь идет о совершенно разных видах патологии: нарушение функций опорно-двигательного аппарата, нарушение слуха, зрения, детский церебральный паралич, нарушение интеллектуального развития и т.д. При этом внутри одного диагноза возможны значительные различия. Например, у инвалидов-ампутантов конечность может отсутствовать полностью или частично; при одних формах детского церебрального паралича (ДЦП) люди не ходят, но свободно владеют руками, могут играть в мяч – значит, могут участвовать в подвижных играх и в соревнованиях, а при других формах они лишены этой возможности; умственно отсталые дети плохо запоминают, поэтому на усвоение навыков бега у них уходит больше времени, чем у детей с нарушением зрения. Таким студентам следует выделять больше времени на подготовку. По нашим наблюдениям, у выпускников специальных (коррекционных) школ и школ-интернатов практически отсутствует опыт общения в коллективе здоровых сверстников. Одна из причин – это «неравенство» стартовых возможностей [7, с. 192].

Для реализации инклюзивного образования в России следует создавать не только материально-техническую базу, но и внедрять комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [4, с. 25]. Практика показывает, что для лиц с ОВЗ необходима разработка адаптированных образовательных программ (АОП), педагогических и медико-психологических услуг, установка в учебном заведении индивидуальных технических средств обучения. АОП – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [6, гл. 11, ст. 79].

АОП должна содержать документы, подтверждающие инвалидность, а также заявление студента на согласие или изменение нормативного срока освоения образовательной программы. В зависимости от пожеланий обучающегося, вида ограничений жизнедеятельности и степени их выраженности в адаптированной образовательной программе прописывается перечень методов обучения, обеспечение специальными устройствами и средствами мест прохождения практик, форм и способов проведения занятий и текущего контроля, изучение специальных адаптационных дисциплин, установление особого порядка освоения дисциплины «Физическая культура».

Базой для формирования объема физической культуры для студентов, имеющих ограничения в состоянии здоровья, является учебная программа по дисциплине «Физическая культура», разрабатываемая кафедрами физического воспитания.

Реализуемые в вузе образовательные программы адаптируются, как правило, деканатом факультета физической культуры (ФФК) под конкретного обучающегося, по его личному заявлению или решению комиссии по определению вида инклюзии и условий обучения сразу после зачисления такого студента на 1-й курс.

Также деканат разрабатывает индивидуальный план, на основании которого преподаватели вносят изменения в свои рабочие программы.

Потребуется также разработка индивидуальной программы для лиц с ОВЗ, в которую обязательно должны быть вовлечены родители, для осознания своей ответственности, обеспечения качества жизни своего ребенка в вузе. В зависимости от медицинских показаний содержание АОП определяется ограничением жизнедеятельности по степени выраженности.

Опыт внедрения инклюзивного образования (ИО) показывает, что специалисты не сразу начинают соответствовать профессиональным качествам, которые требуются для данной формы обучения. Процесс внедрения ИО начинается со стадии «сопротивления», так как человеку свойствен страх ко всему новому. На преодоление трудностей требуется время (примерно шесть недель). А для понимания и достижения сознательной компетентности необходима практика. Ребенка с особенностями развития приводят в школу родители уже с диагнозом. Родители здоровых детей высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их ребенка [7, с. 190].

В современных условиях именно лица с ОВЗ чаще сталкиваются с проблемами (правовыми, финансовыми, организационно-техническими и социальными). В связи с этим особую актуальность приобрело изучение конституционно-правового механизма, обеспечивающего право на образование.

По мнению зарубежных коллег, кто до школы посещал детские сады вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними. Исследования показывают, что трудности адаптации к условиям обучения в общеобразовательной школе у детей ОВЗ связаны прежде всего с низкой самооценкой. Они очень ранимы в общении, недоверчивы, реже идут на контакт. А отношение сверстников к детям с ОВЗ зависит от твердой позиции взрослых и создавшегося климата в классе. Очевидно, что процесс создания необходимых условий для успешной интеграции молодежи с ОВЗ в образовательную систему вузов требует научной обоснованности, учета характера различных групп инвалидности и координированности организационной деятельности субъектов, системности подхода при выявлении и постановке проблем и ряда других факторов [1; 2].



В сфере образования остается масса неизученных вопросов. Следует отметить, что спектр возможных тем для изучения и продвижения инклюзивной политики весьма широк и ждет своих исследователей.

Список литературы

1. *Гончарова В.Г., Автушко О.А.* Организация учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Сибирский вестник специального образования. – 2011. – № 2 (4). – URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
2. Доклад о деятельности уполномоченного по правам человека в г. Москве о соблюдении и защите прав, свобод человека и гражданина [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ombudsman.mos.ru>
3. *Жаворонков Р.Н.* Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – № 5 (online). – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Zhavoronkov.shtml
4. *Кутбиддинова Р.А.* Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56115.htm>
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (Контрольный текст на 01 марта 2016 г.) (гл. 11 ст. 79, ФЗ № 273, от 29.12.2012 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (Контрольный текст на 01 марта 2016 г.) (гл. 1 ст. 2 п. 27; глава 5 ФЗ № 273, от 29.12.2012 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
7. *Шарова Л.В.* Дорогу осилит идущий (состояние, проблемы, перспективы инклюзивного образования) // Сборник научных трудов XII Международной науч.-практ. конф. «Педагогический профессионализм в образовании». Ч. 3 (НГПУ, г. Новосибирск, 18–19 февраля). – Новосибирск, 2016. – С. 189–193.
8. *Angharad C., Beckett E.* Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': considering the role of education in encouraging nondisabled children to develop positive attitudes towards disabled people // British Journal of Sociology of Education. – Vol. 30. – P. 317–329.
9. Disability equality scheme 2006 2009 Annual Report [Electronic resource]. – URL: lib.convdocs.org/docs/index-9845
10. *Riddell S., Tinklin T., Wilson A.* Disabled Students in Higher Education [Electronic resource]: The Impact of Anti-Discrimination Legislation on Teaching, Learning and Assessment // The ESRC seminar: Reconfiguring Sociology of Education, University of Bristol, 22nd Nov. – Bristol: University of Bristol, 2002. – 18 p. URL: <http://escalate.ac.uk/downloads/1831.rtf>

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.018.11

Галиева Светлана Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44

e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Svetlana Y. Galieva

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Faculty of Pedagogics

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH A FAMILY IN A SOCIALLY DANGEROUS SITUATION: THEORY AND PRACTICE OF EXPERIMENTAL RESEARCH.

Аннотация. В статье описываются результаты научного исследования, посвященного проблемам семей, находящихся в социально опасном положении. Осуществляется обзор педагогических особенностей данных семей и педагогических условий организации процесса развития их воспитательного потенциала с целью недопущения социального сиротства.

Ключевые слова: социальное сиротство, профилактика социального сиротства, воспитательный потенциал семьи, семья, находящаяся в социально опасном положении.

Abstract. The article describes the results of a scientific study on the problems of families in a socially dangerous situation. The review of the pedagogical features of these families and the pedagogical conditions of the organization of the process of



developing their educational potential is conducted with a view to preventing social orphanhood.

Key words: social orphanhood, prevention of social orphanhood, educational potential of the family, a family in a socially dangerous situation.

Сегодня Россия переживает очередную волну инновационных изменений, затрагивающих все сферы жизнедеятельности общества, что ведет к пересмотру сложившихся социальных отношений. Так, на периферии системы образования оказались семьи, имеющие низкий уровень воспитательного потенциала. Данный факт привел к росту социального сиротства, увеличению количества детей, покинувших школу, ставших жертвами семейного насилия. Социальные институты, призванные в данной ситуации помочь детям, оказались неспособными к активным действиям.

На сегодняшний день можно констатировать отмирание устаревших форм социального контроля над неблагополучными семьями и необходимость его замены новой научно обоснованной моделью развития их воспитательного потенциала, отвечающей требованиям гуманно-личностной социально-педагогической деятельности в условиях взаимодействия всех субъектов образования.

Анализ данного проблемного поля позволил нам предположить, что предотвращение социального сиротства возможно посредством организации социально-педагогической работы в учреждениях образования, направленной на развитие воспитательных возможностей семей, находящихся в социально опасном положении.

Исследование вопроса о сущности социально-педагогической деятельности с семьями, находящимися в социально опасном положении, свидетельствует о том, что целенаправленно проблемой социального сиротства занимались И.Ф. Дементьева, А.М. Нечаева, Л.Я. Олиференко, Г.В. Семья. Проблемы воспитания ребенка в неблагополучной семье нашли отражение в работах таких ученых, как Т.А. Александрова, Л.Л. Анзорг, А.М. Бардиан, И.В. Гребенников, И.Н. Евграфова, А.В. Кирпаль, Т.А. Маркова, Ф.А. Мустаева, А.Е. Рацимор, В.В. Солодников, Т.И. Шульга и др. Профилактике социального сиротства с точки зрения педагогики посвящены работы Э.К. Бековой, Е.Ю. Тимошенко, О.Б. Симатовой, Т.В. Шеляг и др. Различные аспекты социально-педагогической поддержки неблагополучных семей как особого вида деятельности педагога отражены в работах Л.В. Байбородовой, С.А. Беличевой, М.А. Галагузовой, В.Н. Гурова, Е.В. Гуровой, В.Н. Ефименко, Т.В. Лодкиной, Ф.А. Мустаевой, Л.Я. Олиференко, А.Е. Рацимора и др.

Обобщая вышеуказанные исследования, можно констатировать, что в литературе накоплена необходимая совокупность научных знаний, которая может быть рассмотрена как предпосылка для разрешения обозначенной проблемы посредством развития воспитательного потенциала семьи, однако до сих пор нет единого понимания генезиса семейного неблагополучия

и возможности осуществления профилактики данного процесса. Тем не менее в отношении таких семей и детей, как бы они ни обозначались, государство с его социальными институтами призвано обеспечить минимально гарантированные права и свободы, реализовать адресно направленную помощь и поддержку [4].

Таким образом, проблема научного поиска заключается в необходимости теоретического обоснования и воплощения в практике процесса профилактики социального сиротства посредством развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Особенно остро эта проблема обнаруживается в контексте реализации федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС начального и общего образования.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, дедукция, индукция, моделирование); эмпирические (изучение и обобщение практического опыта, анализ документации, педагогическое наблюдение, интервьюирование, анкетирование, статистический анализ и интерпретация результатов исследования с использованием многофункционального статистического критерия – углового преобразования Фишера).

Проведенный анализ научной литературы по данной проблеме позволяет сделать выводы. Семья – это открытая система, подверженная влиянию экономических, социально-культурных, биологических и демографических факторов, обуславливающих успешность/неуспешность ее функционирования; современная семья складывалась в сложный период 90-х гг. XX в., вбирая в себя все социально-экономические, политические, культурные преобразования того времени [1].

Учитывая данный факт и теоретическое осмысление проблемы, мы соглашаемся с исследователями, которые считают, что современная семья находится в состоянии кризиса, обусловленного также патологизирующим семейным наследием.

В современной России, по данным Е.Ю. Тимошенко (2006), зарегистрировано более 800 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из них 95 % – социальные сироты [6, с. 3]; увеличилось количество родителей, лишенных прав на воспитание ребенка. Анализ контингента сиротских организаций показывает, что почти половина детей воспитывалась в семьях алкоголиков или наркоманов, подвергалась насилию со стороны родителей, у многих родители заключены в места лишения свободы и еще столько же детей никогда не видели своих родителей.

Таким образом, мы можем рассматривать социальное сиротство как аномальное явление, результат социальных изменений в жизни общества, характеризующийся дефицитом общественных и государственных институтов, обеспечивающих защиту прав ребенка и семьи.



Однако анализ литературы по проблемам семейного неблагополучия обозначил, что каждая отрасль научного знания определяет такую семью в рамках своего научного поля и не дает всестороннего понимания того, каким образом происходит надлом в семейной системе и как его избежать. Тем не менее следует отметить, что единение научных школ в вопросах проблемы социального сиротства лежит в плоскости обеспечения процесса профилактики данного явления в обществе.

Термин «профилактика» зачастую синонимичен с термином «предупреждение» какого-либо неблагоприятного события, т.е. устранение причин, способных вызвать те или иные нежелательные последствия, однако возможно определение профилактики как повышения качества жизни [1, с. 3].

Таким образом, профилактика социального сиротства сегодня большинством теоретиков представляется как комплекс мер, направленных на предупреждение ситуации отчуждения родителей от детей и детей от родителей [1, с. 5].

Законодательно с целью осуществления комплексной системы профилактики социального сиротства был разработан и внедрен в практику ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики и правонарушений несовершеннолетних». В данном законе обозначены два варианта профилактики: индивидуальная профилактическая работа и профилактика безнадзорности правонарушений несовершеннолетних (ст. 1). Так, под индивидуальной профилактической работой понимается деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и общественно опасных деяний.

Таким образом, можно выделить три профилактических поля в рамках законодательства: выявление семей и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, социально-педагогическая работа с данным контингентом, предупреждение делинквентности несовершеннолетних и членов их семьи [3, с. 48]. Однако, как справедливо замечено А.В. Гоголевой (2004), в документе не прописана работа по изменению условий жизнедеятельности семьи, способствующая трансформации семьи и выходу ее из кризиса. Поэтому для нас принципиально важным стало обнаружение у семей, находящихся в социально опасном положении, ресурсов, способствующих снижению риска возникновения социального сиротства.

Теоретический анализ сущности семей, находящихся в социально опасном положении, послужил основанием в контексте нашего исследования рассматривать такую семью, как представляющую угрозу для жизни и здоровья детей вследствие невыполнения своих функциональных обязанностей по воспитанию и содержанию несовершеннолетних, а также нарушенной (дисгармоничной) структуры семейных (супружеских) отношений [2].

Анализ литературы и теоретическое осмысление позволили выработать авторский взгляд на проблему семей, находящихся в социально опасном

положении, выявить наличие у них воспитательных возможностей и способности к саморазвитию.

Под развитием воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, мы понимаем качественное изменение социально-педагогической организации семьи, происходящее в процессе актуализации внутренних и внешних ресурсов семьи при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения и т.п.) [2].

Развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, представлено на уровневой основе.

Кризисный уровень воспитательного потенциала характеризуется слабой сформированностью нравственных ценностей, периодическими злоупотреблениями членами семьи спиртными напитками, отсутствием стремления членов семьи к выполнению норм морали, нравственности.

Неприемлемо-деморализованный уровень воспитательного потенциала семьи характеризуется пренебрежительным отношением со стороны родителей к своим основным функциональным обязанностям, нарушенной структурой прежде всего супружеских и детско-родительских отношений, родители злоупотребляют спиртными напитками и ведут асоциальный образ жизни.

Неприемлемо-деградирующий уровень воспитательного потенциала характеризуется крайней степенью деградации и разобщения семейной системы. В данном случае родители или члены семьи состоят на учете у нарколога, отбывают (отбывали) наказание в местах лишения свободы, при этом нравственные ценности носят стойкий антисоциальный характер, способствующий вовлечению детей в антиобщественную деятельность.

Распавшийся уровень воспитательного потенциала фиксирует стойкие необратимые процессы распада семейной системы, когда дальнейшее проживание ребенка в условиях такой семьи вызывает угрозу его жизни в связи с систематическими недопустимыми воспитательными практиками к детям (сексуальное и психологическое насилие, изоляция и пр.), что формирует острую потребность в государственной опеке и попечительстве.

Следует отметить, что данные уровни взаимосвязаны и развитие воспитательного потенциала обеспечивается стабильным переходом с одного уровня на другой.

Кроме того, важно понимать, что один из социальных институтов, призванных реализовывать социально-педагогическую деятельность с данным контингентом семей, – это образовательная организация. Школа обладает значительными ресурсами для осуществления профилактики социального сиротства, посредством работы с семьями группы социально опасного положения, однако законодательно практически исключена из профилактической работы (А.В. Гоголева). Тем не менее школа может выступить как «открытое образовательное учреждение», которое в рамках своей социально-педагогической работы создает условия для профилактики



социального сиротства посредством развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении.

Профилактика социального сиротства в учреждениях образования, основываясь на концептуальных положениях развивающего подхода к работе с семьей (И.Н. Евграфова, М.И. Кирикова, В.В. Коробкова, Т.С. Лодкина, Р.В. Овчарова), провозглашающего способность семейной системы к восстановлению и саморазвитию, на основе выстраивания субъект-субъектных отношений, признания ценности и уникальности внутрисемейных отношений, определяется нами как специально организованная социально-педагогическая деятельность, направленная на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, и обеспечивающая преодоление отчуждения внутри семейной системы между детьми и родителями (законными представителями) [5].

Анализ сущностных особенностей семей, находящихся в социально опасном положении, выявленные социально-педагогические закономерности процесса их социализации, анализ нормативного поля позволили нам также сформулировать и обосновать педагогические условия развития воспитательного потенциала. К ним относятся следующие:

1. Установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей, находящейся в социально опасном положении.

Так, под партнерскими отношениями между образовательной организацией и семьей, находящейся в социально опасном положении, мы вслед за М.Б. Шеиной, понимаем особый тип отношений и совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, который характеризуется доверием, взаимной выгодой сторон, общими целями и ценностями, добровольностью и длительностью отношений, взаимной ответственностью сторон за результат сотрудничества.

2. Обеспечение комплексного сопровождения семьи, находящейся в социально опасном положении, с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения.

Под комплексным сопровождением мы понимаем реализацию системы мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развитие потенциала семьи, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий социальных проблем, мобилизацию семьи на активизацию скрытых резервов, обучение новым способам функционирования, способности самостоятельно справляться с возникающими проблемами.

3. Обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Успешность семейной жизни мы рассматривали с учетом следующих компонентов: внешнего (значительного дохода, хорошей работы, благоприятного круга общения) и внутреннего (ощущения гармоничности семейной жизни, позитивного мировосприятия, отсутствия чувства «выброшенности из жизни», уверенности в счастливом будущем).

Новизна выделенных условий заключается в их использовании для выбранного нами предмета исследования, их содержательном наполнении, комплексе обоснования.

Результатом опытно-экспериментальной работы над проблемой стало определение начального уровня воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении (табл. 1). Нами было отобрано четыре группы семей: три из них экспериментальные и одна – контрольная.

Таблица 1

Уровень воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении (начальный этап)

Уровни Группы	Распавшийся		Неприемлемо-деградирующий		Неприемлемо-деморализованный		Кризисный	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ–1	1	4,76	12	57,14	7	33,33	1	4,76
ЭГ–2	1	4,76	11	52,38	7	33,33	2	9,52
ЭГ–3	0	0,00	8	38,10	12	57,14	1	4,76
КГ	0	0,00	8	38,10	10	47,62	3	14,29

Полученные данные свидетельствуют, что при существующей социально-педагогической работе в общеобразовательной организации уровень развития воспитательного потенциала семей соответствует неприемлемо-деградирующему и неприемлемо-деморализованному уровням. При этом в эксперимент попали дети, у которых семья находится на уровне распада воспитательного потенциала, что выражается в том, что родители были лишены права на воспитание ребенка, но потом восстановили его, однако ситуация в семье остается крайне нестабильной.

Экспериментальная работа формирующего этапа в группах характеризовалась реализацией выявленных педагогических условий. При этом в первой экспериментальной группе (ЭГ–1) проверялась эффективность введения первого условия, во второй (ЭГ–2) – первого и второго, в третьей (ЭГ–3) проверялась эффективность всего комплекса выделенных педагогических условий; во всех группах работали учителя, прошедшие специальную курсовую подготовку. В контрольной группе (КГ) работа велась в традиционном режиме взаимодействия школы и семьи.

Реализация первого педагогического условия – установления партнерских отношений между образовательной организацией и семьей – основывалась на выстраивании доверительных отношений, получении взаимной выгоды сторон, достижении общих целей на основе добровольности и длительности отношений, взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития. Ведущими формами работы при реализации данного условия стали культурно-досуговая деятельность, медиалаборатории, рефлексивные встречи. Мы также использовали психолого-педагогические техники, такие как «Я-высказывание», «эмпатийное слушание», «самооценивание» и др.



Реализация второго педагогического условия – обеспечения комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения – опиралась на теоретические положения о социально-педагогическом взаимодействии В.Н. Гурова, Ф.А. Мустаевой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика и др.

Ведущими формами работы при реализации данного условия стали: работа группы самопомощи, методическая подготовка классных руководителей, вечера-встречи с инспекторами по делам несовершеннолетних, сотрудниками органов опеки, родительские собрания и лектории по различным проблемам семей, медиативные технологии: семейные конференции, круги сообществ и т.д.

Реализация третьего педагогического условия – обеспечения прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи – рассматривалась не через призму внешнего успеха, а через внутренние ощущения членов семьи, но с учетом трудовой занятости родителей, достаточной экономической состоятельности.

Методологической основой данного условия стали труды М. Аргайл, М.В. Лапухиной, А.С. Макаренко, С.В. Тетерского.

В рамках реализации данного условия мы использовали педагогические тренинги как форму работы («Общение с будущими внуками», «Роль традиций в семье: как изменить или создать новую», «Моя мечта, ставшая реальностью»). Проведение тренингов и практических занятий было направлено на отработку умений анализировать собственное настоящее и планировать будущее в обстановке реального взаимодействия друг с другом.

Результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, включающие результаты внедрения первого педагогического условия в группе ЭГ–1, первого и второго – в группе ЭГ–2, комплекса условий – в группе ЭГ–3, представлены в табл. 2.

Данные, полученные в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, были подвергнуты математической обработке.

Таблица 2

**Результаты проверки воздействия педагогических условий
на развитие воспитательного потенциала семей, находящихся
в социально опасном положении**

Группы	Уровни	Распавшийся		Неприемлемо-деградирующий		Неприемлемо-деморализованный		Кризисный	
	Этап	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ–1	начало	1	4,76	12	57,14	7	33,33	1	4,76
	конец	0	0,00	3	14,29	17	80,95	1	4,76
ЭГ–2	начало	1	4,76	11	52,38	7	33,33	2	9,52
	конец	0	0,00	0	0,00	13	61,90	8	38,10
ЭГ–3	начало	0	0,00	8	38,10	12	57,14	1	4,76
	конец	0	0,00	0	0,00	5	23,81	16	76,19
КГ	начало	0	0,00	8	38,10	10	47,62	3	14,29
	конец	1	4,76	7	33,33	11	52,38	2	9,52

Таким образом, данные, представленные в таблице, свидетельствуют о влиянии выделенных педагогических условий на динамику развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Кроме этого, существенным является тот факт, что при сохранении прежней системы работы в школе с семьями, находящимися в социально опасном положении, возможно полное отчуждение детей и семьи и попадание их в сиротское учреждение.

Общая разница КГ и ЭГ–3, где был реализован комплекс педагогических условий, свидетельствует о том, что развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, с целью профилактики социального сиротства более успешно проходит в случае внедрения всего комплекса выделенных педагогических условий.

С целью подтверждения статистической значимости произошедших изменений мы воспользовались многофункциональным критерием ϕ^* (угловое преобразование Фишера) (табл. 3).

Таблица 3

Результаты расчета критерия ϕ^*

Группа	Уровень	$\phi^*_{\text{эмп}}$	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}}$	Статистическая значимость
ЭГ–1	Распавшийся	1,43	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	3,04	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,001)$	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	3,26	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,001)$	Статистически значимо
	Кризисный	0,00	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
ЭГ–2	Распавшийся	1,43	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	5,24	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,001)$	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	1,88	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,05)$	Статистически значимо
	Кризисный	2,28	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,05)$	Статистически значимо
ЭГ–3	Распавшийся	0,00	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	4,31	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,001)$	Статистически значимо
	Неприемлемо-деморализованный	2,25	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,05)$	Статистически значимо
	Кризисный	5,45	$\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (\rho \leq 0,001)$	Статистически значимо
КГ	Распавшийся	1,43	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деградирующий	0,32	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Неприемлемо-деморализованный	0,31	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо
	Кризисный	0,48	$\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{кр}}$	Статистически не значимо



Важно отметить, что для нас имело значение и наличие у членов семьи зафиксированных конкретных изменений личностного плана. Так, на уровне детей было зафиксировано: отсутствие прогулов и неуспеваемости в течение учебного года, обеспеченность досуговой занятости по интересам как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования (ЦТДиЮ «Дворец детства», центры дополнительного образования «Рифей», «Сигнал», «Ритм» – всего 52 ребенка), отсутствие детей, поставленных на учет в полицию по факту бродяжничества, злоупотребления психоактивными веществами, распитие спиртных напитков и т.д. На уровне взрослых были отмечены следующие факты: 19 из 61 родителя прошли лечение у нарколога по проблеме алкогольной зависимости, 16 из 31 семьи смогли практически самостоятельно переселиться в более комфортабельное жилье, в семьях не было зафиксировано ни одного факта жестокого обращения с ребенком или между супругами, в целом были стабилизированы детско-родительские отношения, налажено конструктивное взаимодействие внутри семейной системы.

Небезучастными оказались и классные наставники детей. Педагоги, работающие с данным контингентом семей, прошли специальную подготовку в рамках курсов повышения квалификации по работе с семьей, находящейся в социально опасном положении, у педагогов повысилась уверенность в своих профессиональных силах, улучшился эмоциональный настрой по отношению к детям и родителям семей, находящихся в социально опасном положении.

Подводя итоги проделанной опытно-экспериментальной работы, следует отметить, развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении, обеспечит профилактику социального сиротства, если:

- развитие воспитательного потенциала обеспечивает открытость семейной системы и актуализирует сохраненные воспитательные ресурсы семьи с учетом особенности ее жизнедеятельности в процессе индивидуально-дифференцированной работы;

- реализуется комплекс педагогических условий, а именно: установление партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечение комплексного сопровождения семей с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечение прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

В своем исследовании мы определили, что развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, возможно благодаря реализации комплекса педагогических условий: установления партнерских отношений между образовательной организацией и семьей; обеспечения комплексного сопровождения семьи с привлечением ресурсов ближайшего социального окружения; обеспечения прогнозирования и продуцирования жизненных перспектив семьи.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов сложной и многогранной проблемы социально-педагогической работы с семьями, находящимися в социально опасном

положении, а дальнейшее направление исследования может поставить во главу такие проблемы, как социально-педагогическая устойчивость детей, проживающих в семьях, находящихся в социально опасном положении, к отрицательным средовым воздействиям, формирование ответственного, волевого поведения членов семьи, склонных к аддиктивному поведению и т.д.

Список литературы

1. *Бекова Э.К.* Профилактика воспроизводства социального сиротства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2007. – 227 с.
2. *Галиева С.Ю., Коробкова В.В.* Сущностная характеристика семей, находящихся в социально опасном положении, в современной России: социально-педагогический подход // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 12(21). – С. 20–23.
3. *Гоголева А.В.* Проблемы профилактики и социально-педагогической реабилитации безнадзорности, беспризорности и бродяжничества: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2004. – 486 с.
4. *Евграфова И.Н.* Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2001. – 187 с.
5. *Коробкова В.В., Метлякова Л.А.* Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 163 с.
6. *Тимошенко Е.Ю.* Социальное сиротство в условиях трансформации российского общества: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. – Волгоград, 2006. – 177 с.



УДК 37.018.1

Коробкова Венера Викторовна

кандидат педагогических наук,

декан факультета правового и социально-педагогического образования

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44**e-mail: vkorobkova@mail.ru*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Venera V. Korobkova

PhD, Dean of the Faculty of Legal and Socio-Pedagogical Education

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: vkorobkova@mail.ru*

AN OPEN EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF FAMILIES

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможностей открытого образовательного пространства в контексте решения проблемы развития воспитательного потенциала семьи. Предлагаются различные подходы к определению образовательного пространства в современных педагогических исследованиях. Осуществлен анализ определений открытого образовательного пространства, предлагаемых различными учеными, позволивший сформулировать авторское определение данного феномена в контексте решений проблем поддержки семейного воспитания в современных условиях информационно-образовательного пространства. Цель представленной работы – анализ феномена открытого образовательного пространства и определения его возможностей для решения проблемы развития воспитательного потенциала семьи.

Ключевые слова: открытое образовательное пространство, воспитательный потенциал семьи, образовательное пространство, образовательная среда, информационно-образовательное пространство.

Abstract. The article considers the possibilities of open educational space in the context of solving the problem of the educational potential of families. There are different approaches to the definition of educational space in modern pedagogical research. The analysis of the open educational space offered by various scholars, allowed to formulate the author's definition of the phenomenon in the context of support for solutions to the problems of family education in modern conditions of information-educational space. The aim of the present work – the analysis of the phenomenon of open educational space and determine its capacity to address the development of the educational potential of families.

Key words: open educational space, the educational potential of family, educational space, educational environment, educational space.

В педагогической теории и практике существует много ценных уникальных исследований, посвященных семье как институту воспитания. Однако произошедшие политические, экономические, социокультурные и информационные трансформации в России в конце XX – начале XXI в. стали причиной изменений сложившихся отношений и ценностных ориентаций в обществе. Изменения коснулись ментальности и ценностных ориентаций граждан, их экономической и информационной культуры и сферы общественных отношений, что, как следствие, повлекло за собой изменения в сфере семейных отношений и увеличение количества проблем в области семейного воспитания.

Сегодня необходимо отойти от традиционного формирующего и воздействующего подхода к работе с родителями («формирование педагогической культуры», «педагогическое просвещение», «воспитание родителей» и т.п.). Все актуальней для специалистов, работающих с семьей, становится задача активизации субъектной роли родителей, признания, уважения и поддержки их потенциальных воспитательных возможностей, следовательно, поиска качественно новых форм и методов взаимодействия с родителями по развитию воспитательного потенциала семьи. При этом новые информационно-коммуникативные возможности общества создают необходимые условия для развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства.

Анализируя точки зрения разных авторов на понятие «образовательное пространство», можно сделать вывод, что в современной педагогике смысловое значение этого явления довольно широко. Так, О.А. Леонова [7] отмечает, что, используемые в исследованиях значения образовательного пространства весьма многообразны, при этом наиболее часто встречающиеся следующие:

- применение термина в качестве синонима понятий «образовательная среда» и «образовательная система»;
- использование термина «образовательное пространство» в качестве определенной территориальной категории;



- понимание термина как следствия вероятной интеграции имеющихся элементов системы образования;
- выделение образовательного пространства как одной из частей социального пространства;
- интерпретация термина как установленного явления в общественных отношениях между разными странами и характерного качества их единства.

Далее мы представляем ряд определений понятия «образовательное пространство», которые выступили основополагающими для исследования проблемы развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства.

Изучая образовательное пространство региона, Т.А. Фомина [9] отмечает, что оно организовано как совокупность, скопление и множество образовательных систем, где каждой отводится установленное место, определенное не только функциями и составом образовательной системы, но и рядом других причин. Автор утверждает, что образовательное пространство формируется с помощью целого комплекса направлений деятельности. Одним из них является разработка субрегиональной образовательной программы, которая является эффективным средством координации и интеграции не только сферы образования, но и учреждений науки, культуры, здравоохранения и других государственных и общественных институтов.

Нам так же близка позиция С.Г. Алексеева [1], который под образовательным пространством понимает пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования как открытой и активной социальной сферы, в которой действует своя идеология развития личности (в том числе и в условиях семейного воспитания) с учетом условий внешней среды (политические, социально-экономические, демографические, природно-климатические, экологические и др.), потребностей социальных заказчиков (государства, родителей и ребенка), реализуется комплекс образовательных услуг образовательными организациями и другими учреждениями (культуры, спорта, здравоохранения, ЗАГС, социальной защиты, СМИ и т.п.), обладающими образовательно-воспитательно-развивающими возможностями.

По мнению О.А. Заблочки [4], «образовательное пространство» представляет собой одну из ключевых категорий педагогики, означающую целостную интегративную часть социокультурного пространства, выполняющую триединую функцию генерации, трансляции и ассимиляции знаний, ориентированную на обучение, воспитание и развитие личности, реализующую трансформацию значений в личностные смыслы.

Данную позицию поддерживает Е.А. Чеботарева [10], отмечая, что в настоящее время образовательная деятельность выходит далеко за пределы учреждений образования. Воспитанием и обучением вынуждены заниматься политические движения и партии, администрации трудовых коллективов, редакции средств массовой информации, клубные объединения, культурно-образовательные учреждения.

В связи с этим можно сделать вывод, что образовательное пространство целесообразно представить как социальное пространство, в котором действуют социальные институты, при взаимодействии с которыми происходит формирование и развитие личности.

Говоря об образовательном пространстве, нельзя не затронуть понятие «среда». Мы придерживаемся точки зрения И.Л. Беккера и В.Н. Журавчика [2], которые отмечают, что образовательное пространство в процессе функционирования, в свою очередь, создает «внутри себя» присущую ему среду. На субъективном уровне образовательное пространство воспринимается личностью именно как среда. Ее характеристики и являются основными показателями педагогической эффективности образовательного пространства. Эта среда объективно порождается образовательным пространством, субъективно воспринимается всеми участниками педагогического процесса и порождает определенное отношение к самому образовательному пространству, к педагогическому процессу и всему, что окружает человека в этом пространстве.

По мнению В.А. Кастировой [5], исходя из современных тенденций информатизации системы образования понятие «образовательная среда» необходимо трактовать не с точки зрения педагогики среды (педагогического окружения), а обобщенно, как набор медий, включая различные связи и взаимодействия субъектов образования с окружающим его миром. По мнению автора, медики как структурированные, организованные и социализированные соответствующим образом образовательные среды, выполняя функции по передаче индивидуального социального опыта и овладению культурой, превращаются в образовательное пространство и являются его сутью.

Образовательная среда с информационной точки зрения также может рассматриваться как результат целенаправленной организации источников информации, взаимодействуя с которыми конкретный индивид приобретает навыки выбора оптимального поведения и деятельности в неоднозначной ситуации. Процесс формирования образовательной среды заключается в отборе необходимых источников информации, в организации различных форм взаимодействия с этими источниками.

Как справедливо отмечают И.К. Шалаев и А.А. Веряев [3], вхождение словосочетания «образовательное пространство» в педагогический оборот совпадает с переходом общества к информационной стадии развития, формированием информационного пространства, которое, безусловно, несет образовательные функции и оказывает «давление» на образовательное пространство. Неслучайно в современных исследованиях, наряду с понятием «образовательное пространство», используют термин «информационно-образовательное пространство», под которым понимается образовательное пространство, использующее современную информационно-коммуникативную среду, обеспечивающую информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса. В аспекте решения проблемы развития



воспитательного потенциала семьи, мы полагаем, что понятие «образовательное пространство» тождественно понятию «информационно-образовательное пространство».

Говоря о подходах к сущности открытого образовательного пространства, считаем необходимым сравнить открытые и закрытые образовательные пространства на уровне организации практического педагогического действия.

Как отмечает Т.М. Ковалева [6], закрытое образовательное пространство – это пространство, в котором имеется определенная линия, по которой надо провести обучающегося. Заблаговременно известен и тот образ, к которому надо его привести. Открытое образовательное пространство предоставляет субъектам выбор пути и выбор образа. Открытое образовательное пространство не формирует определенный образ, а имеет целью дать обучаемому опыт самоопределения.

Придание образовательному пространству качеств открытой системы влечет кардинальное изменение ее свойств при проектировании образовательного процесса, в направлении большей свободы выбора места, времени и темпа, в истинном переходе от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», в переходе от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку.

Важным моментом является то, что в открытом образовательном пространстве образовательные функции выполняют не только традиционные образовательные институты (дошкольные учреждения, школа, вуз), но и любой другой элемент социальной, культурной и информационной среды, если его используют соответствующим образом.

Открытое образовательное пространство предоставляет беспрепятственный доступ к информационно-образовательным ресурсам всего мирового сообщества и снимает пространственные и временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством информационных сетей.

Открытое образовательное пространство в нашем исследовании дифференцируется четырьмя уровнями и представляет собой определенную иерархию, пирамиду пространств:

- 1) глобальное образовательное пространство (единое информационно-образовательное пространство планеты);
- 2) региональное образовательное пространство, (страна, регион, город, муниципалитет);
- 3) образовательное пространство конкретного учреждения и т.д.;
- 4) образовательное пространство личности.

По мнению Л.А. Прониной [8], на каждом уровне образовательное пространство обладает свойствами самоорганизующихся систем: открытостью, нелинейностью, стохастичностью, и на каждом уровне находится в состоянии временного равновесия, так как его элементы не имеют четких структурных связей и пополняются новыми.

В целом анализ литературы по проблеме сущности понятия «открытое образовательное пространство» и его возможностей в контексте развития воспитательного потенциала семьи позволил нам сделать следующие выводы:

1. «Образовательное пространство» – это целостная интегративная часть социокультурного пространства, в котором функционируют социальные институты, определяющие возможность для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления.

2. Образовательное пространство как пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования в контексте развития воспитательного потенциала семьи учитывает потребности социальных заказчиков (государства, общества, родителей и детей), реализует комплекс образовательных услуг не только учреждениями образования, но и другими учреждениями (культуры, спорта, здравоохранения, ЗАГС, социальной защиты, СМИ и т.п.), а также иными организациями, обладающими образовательно-воспитательно-развивающим потенциалом.

3. В контексте решения проблем развития воспитательного потенциала семьи понятие «образовательное пространство» тождественно термину «информационно-образовательное пространство» и включает в свою структуру современную информационно-коммуникативную среду, обеспечивающую информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

4. Образовательное пространство на субъективном уровне воспринимается личностью как образовательная среда, которую исходя из современных тенденций информатизации системы образования необходимо трактовать, как набор медиаресурсов, включая в нее различные связи и взаимодействия человека с окружающим миром. Личностно-развивающая содержательность этой среды является основным показателем педагогической эффективности образовательного пространства.

5. Современное информационно-образовательное пространство – это открытая система, характеризующаяся нелинейностью и имеющая различные варианты развития. Открытость образовательного пространства обеспечивает понимание того, что образовательные функции могут выполнять не только учреждения образования (детский сад, школа, вуз), но и любые другие элементы социальной и культурной среды, обладающие воспитательным потенциалом и используемые соответствующим образом.

6. Открытое образовательное пространство представляет собой иерархию подпространств и дифференцируется по четырем уровням: 1) глобальное образовательное пространство; 2) региональное образовательное пространство; 3) образовательное пространство конкретного учреждения; 4) образовательное пространство личности. Все уровни взаимообусловлены и обладают свойствами самоорганизующихся систем.

Список литературы

1. *Алексеев С.Г.* Что такое образовательное пространство? // Образование Омской области. – 2005. – № 03 (06).



2. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. – 2009. – Вып. 16.
3. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: Сибир. межвуз. журн. – 1998. – № 4.
4. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2 (4).
5. Касторнова В.А. Информационно-образовательная среда как основа становления и развития понятия образовательного пространства // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2013. – Вып. 1.
6. Ковалева Т.М. Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. – 2010. – Вып. 4.
7. Леонова О.А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация // Педагогика. – 2008. – № 6.
8. Пронина Л.А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний // Аналитика культурологии. – 2007. – Вып. 8.
9. Фомина Т.А. Поиск новых подходов к управлению развитием личности в муниципальной системе образования // Завуч. – 2000. – № 7.
10. Чеботарева Е.А. Образовательное пространство и современное общество // Ученые записки Рос. гос. соц. ун-та. – 2009. – Вып. 7, т. 2.

УДК 37.018.1

Метлякова Любовь Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 238-63-38**e-mail: Lmet-13@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Lubov A. Metlyakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Social Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: Lmet-13@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE CONTENT OF CONCEPT “PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY EDUCATION” IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCH

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к описанию сущности и содержания понятия «педагогическая поддержка семейного воспитания». Раскрывается социально-педагогический подход к обоснованию содержательной характеристики рассматриваемого понятия; дана характеристика принципов педагогической поддержки семейного воспитания в учреждениях образования.

Ключевые слова: педагогическая поддержка семьи, педагогическая поддержка семейного воспитания, семейное воспитание, семья.

Abstract. The article discusses approaches to the description of the nature and content of concept “pedagogical support of the family education”. Reveals the socio-pedagogical approach to the justification of the characteristics of the concept under consideration; the characteristic of principles of pedagogical support of family education in educational institutions.

Key words: pedagogical support of the family, pedagogical support of family education, family education, family.



В современной науке *педагогика поддержки* выступает не только как реальное воплощение гуманной педагогики и личностно-ориентированного образования, но и как проявление инновационных процессов в учреждениях образования, поскольку системное воплощение поддержки вносит новые тенденции в процесс взаимодействия педагогов, родителей и детей. Образовательное учреждение при этом выступает основным и профессионально способным координационным центром системы педагогической поддержки семьи как института социализации подрастающего поколения.

В настоящее время государством и обществом сформулирован заказ на подготовку корпуса специалистов, имеющих психолого-педагогическое образование, которое позволяет профессионально оказывать помощь и педагогическую поддержку родителям и детям. Именно поэтому требуют изучения и современные подходы к оказанию квалифицированной педагогической поддержки семьи с целью эффективного развития ее воспитательного потенциала.

Проблема поддержки семейного воспитания в современных социокультурных условиях имеет исключительную важность как для педагогической науки, так и для воспитательной практики. Вместе с тем имеющаяся содержательная неопределенность теоретических взглядов указывает на то, что объективно требуется всесторонний анализ исследуемой проблемы, учитывающий современные подходы к рассматриваемому процессу. Изучение проблемы семейного воспитания в историческом аспекте обстоятельно представлено в исследованиях Л.Ц. Ваховского, А.Ю. Гранкина, В.И. Додонова, Е.Н. Пивненко, К.А. Писарева, Ф.А. Фрадкина, Е.А. Чередовой, А.А. Чуприной и др.

Анализ данных работ позволил нам условно выделить четыре этапа теоретического осмысления вопросов семейного воспитания и взаимодействия образовательных учреждений с семьей в научных исследованиях: 1-й этап: конец XIX в. – 1917 г.; 2-й этап: 1917–1950 гг.; 3-й этап: 1950–1993 гг.; 4-й этап: 1993 г. – начало XXI в.

На современном этапе парадигма гуманно-личностного образования, провозглашающая субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, требует необходимости отойти от традиционного формирующего и воздействующего подхода к работе с семьей («воспитание родителей» «формирование педагогической культуры», «педагогическое просвещение» и др.). В настоящее время все более актуальной становится задача активизации субъектной роли родителей, признания, уважения и поддержки их потенциальных воспитательных возможностей. В связи с этим с конца XX в. в науке и практике актуальным при взаимодействии с семьей становится *развивающий подход*, раскрывающий идеи *педагогической поддержки и сопровождения* семейного воспитания. Суть подхода заключается в создании в образовательном учреждении условий, позволяющих актуализировать имеющийся в семье позитивный воспитательный потенциал.

На переоценку воспитательного потенциала семьи значительное влияние оказывает, как отмечает Г.В. Сабитова, переустройство общественной жизни, характерное для современного этапа развития страны, ориентированное на повышение социальной активности, самостоятельности и ответственности семьи, успешное ее функционирование как полноправного субъекта собственной жизнедеятельности. Эти вопросы находят отражение не только в педагогических, но и в социологических, психологических, философских и других исследованиях (Е.А. Александрова, Н.П. Букина, И.Ф. Дементьева, Н.В. Додокина, Л.Н. Константинова, Г.А. Сабитова, И.А. Хоменко и др.).

Развивающий подход при взаимодействии с семьей имеет в своем основании положение о наличии в семье некоего скрытого воспитательного потенциала, который при определенных условиях может быть реализован в воспитании и способен изменить сложившуюся ситуацию в положительном направлении. Задача специалистов – создать такие условия, при которых родители могли бы самостоятельно и эффективно решать текущие проблемы, связанные с воспитанием ребенка в семье. Данный подход ориентирован на улучшение детско-родительских взаимоотношений, улучшение положения ребенка в семье; проявление активной позиции родителей при взаимодействии с учреждением; саморазвитие детей и взрослых; установление субъект-субъектных отношений между образовательным учреждением и семьей. При этом важнейшими направлениями выступают: повышение педагогической компетентности родителей как первых и главных воспитателей своих детей; формирование ценностного отношения детей к семье, подготовка детей к реализации роли семьянина. Важным механизмом такого взаимодействия с семьей является поддержка семейного воспитания, поддержка семьи.

Для уточнения содержания понятия *«педагогическая поддержка семейного воспитания»* обратимся к сущности педагогической поддержки как инновационной технологии современного образования, концептуальные положения которой раскрыты в работах Е.А. Александровой, Т.В. Анохиной, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др. Данная теория раскрывает идеи обеспечения условий индивидуального развития, раскрытия личностного потенциала человека, необходимости разработки педагогики возможностей. Так, в рамках данной статьи принципиальными являются следующие положения исследователей:

– *во-первых*, инновационное значение педагогической поддержки заключается в том, что она выступает как система методов действительно свободного и гуманного образования, полностью и всецело ориентированных на развитие и саморазвитие индивидуальности, на самоопределение и самореализацию субъекта, его индивидуальные образовательные процессы;

– *во-вторых*, педагогическая поддержка представляет собой особую деятельность педагога, ориентированную на личностное развитие субъектов в ситуации решения ими (самостоятельно или совместно со взрослым)



проблемы (или комплекса проблем), поэтому поддержка возможна в основном в пространстве межличностного общения и взаимодействия;

– *в-третьих*, технология поддержки позволяет обеспечивать условия: для преодоления проблемной ситуации, в которую попал субъект; перехода из ситуации жизненного кризиса в ситуацию саморазвития и самореализации; становления субъектного сознания детей и взрослых; расширения успешного опыта поведения субъектов в значимых для них ситуациях [5; 6].

Показателем процесса гуманизации современной системы образования является расширение сферы применения педагогической поддержки к различным категориям лиц. Применительно к семейному воспитанию *субъектами педагогической поддержки* выступают взрослые члены семьи и дети.

Исходя из идей Н.Б. Крыловой, О.С. Газмана, «педагогическая поддержка семьи» заключается *в оказании адресной профессиональной помощи родителям и детям в процессе их жизнедеятельности*.

Анализируя понятие «педагогическая поддержка семьи», необходимо отметить, что собственно «поддержка семьи» как самостоятельный феномен возникла при замене парадигмы государственного патернализма, характерного для советского общества, где она осуществлялась в рамках феномена «социальное обеспечение», парадигмой индивидуальной самостоятельности. Согласно последней вся инициатива по организации жизнедеятельности семьи принадлежит ей самой, а государство, образовательные институты поддерживают ее усилия, создавая определенные условия. Хронологически системные исследования отечественного опыта помощи и поддержки семьи начинают осуществляться в начале 90-х гг. XX в. [2; 3]. Среди современных исследователей различные аспекты проблемы поддержки семейного воспитания представлены в работах Н.В. Анненковой, О.С. Бажановой, Н.В. Голубцова, А.И. Добруновой, Н.Н. Дружининой, Е.С. Евдокимовой, В.В. Коробковой, Л.А. Метляковой, М.А. Пономаренко, Г.А. Сабитовой, Е.А. Сергеевой, К.Н. Сивцевой, И.А. Писаренко, М.Б. Шеиной, Ю.И. Якиной и др.

Особый интерес для нас представляет исследование Г.А. Сабитовой [7], которая, рассматривая понятие «*поддержка семей с детьми*», раскрывает социально-педагогический характер такой деятельности, определяя ее как важнейшее направление социальной политики и образовательной практики. Необходимость в такой поддержке сопряжена с решением семьей социально-педагогических проблем. Эти проблемы появляются в процессе взаимодействия семьи с социальной средой ее жизнедеятельности и порождают социальный феномен, определяемый категорией «социальная поддержка семьи».

Вместе с тем возникшие проблемы имеют педагогический характер, так как связаны с обучением и воспитанием детей, их социальным формированием и развитием, социализацией, включением членов семьи в социум. Этот тип проблем определяется категорией «педагогическая поддержка семьи и ее

отдельных членов». В таком контексте *«педагогическая поддержка семьи» рассматривается как помощь в развитии воспитательных отношений в семье, а ее сущность – как создание условий для самоопределения родителей в воспитательных отношениях.*

Педагогическая составляющая рассматриваемого понятия базируется на интеграции воспитательных ресурсов институтов социума и нацелена на учет и реализацию потребностей семьи как важнейшего института воспитания и социализации.

Таким образом, вслед за Г.А. Сабитовой, отметим, что сущность поддержки заключается в *«восстановлении, сохранении и развитии воспитательного потенциала семьи на основе объединения усилий и ресурсов самой семьи и социальных институтов, интеграции социальных и педагогических мер в обеспечении ее защиты и оказании ей помощи в самостоятельном решении социально-педагогических проблем»*. Цель такой поддержки имеет два вектора:

- *во-первых*, если семья сохраняет активность и самостоятельность в решении собственных проблем, то ведущей целью такой поддержки становятся укрепление и развитие ее воспитательного потенциала при реализации стратегии помощи ее внутренним усилиям в преодолении дезорганизующих факторов внешней среды;

- *во-вторых*, если семья утрачивает самостоятельность и пассивна в решении собственных проблем, то реализуется стратегия защиты семьи, а основной целью поддержки выступает восстановление ее воспитательного потенциала, обеспечивающего функционирование семьи как института воспитания и социализации [7].

Семья в разных ситуациях является объектом и субъектом педагогической поддержки в силу того, что она нуждается в ней и готова ее принять; обладает собственным потенциалом в разрешении имеющихся проблем; видит позитивную перспективу изменений в связи с такой поддержкой; опираясь на нее, стремится преодолеть возникшие проблемы.

Технология педагогической поддержки семьи обеспечивает развитие способностей родителей и детей не только понимать друг друга, но и конструктивно взаимодействовать друг с другом, поощряя и направляя проявления природной активности.

Для достижения эффективности поддержки семейного воспитания важна мобилизация внутренних ресурсов самой семьи. Поэтому особую важность в современной образовательной практике приобретает такое направление, как *профессионализация воспитательной деятельности родителей*, предусматривающая их специальную подготовку, ориентированную на повышение их общей и психолого-педагогической компетентности, полноценное выполнение семьей воспитательной функции, стимулирование развития ее воспитательного потенциала, стремления к самоподдержке и самопомощи.



Сущностный концептуальный анализ понятия «педагогическая поддержка семьи» представлен также в исследовании Н.В. Анненковой, которая рассматривает данный феномен как необходимую стратегию социальной политики современного государства [2].

Автор отмечает, что наряду с понятием «педагогическая поддержка» в педагогике используется понятие «педагогическая помощь». В основном данные категории рассматриваются как взаимозаменяемые. Однако понятие «поддержка», в отличие от понятия «помощь», более конкретно отражает субъектно-деятельностный подход к личности. Поддержка предполагает активность и целеустремленность человека на пути к позитивным изменениям.

Аналогично рассмотренным выше позициям, по мнению автора, «педагогическая поддержка семьи» является *составляющей частью социальной, социально-педагогической деятельности, которая направлена на развитие воспитательных возможностей ее членов.*

Сущность педагогической поддержки семьи заключается в *оказании практической помощи семье в преодолении трудностей и проблем, решении конкретных задач воспитания ребенка, реализации его прав как личности, использовании потенциальных возможностей сопротивления семьи воздействию негативных факторов, устремленности к преодолению жизненных и педагогических трудностей.*

В нашем исследовании понятия «педагогическая поддержка семьи в учреждениях образования» и «педагогическая поддержка семейного воспитания» являются тождественными, так как в современных условиях поддержка семьи заключается в восстановлении, сохранении и развитии воспитательного потенциала семьи, оказании ей помощи в самостоятельном решении социально-педагогических проблем.

Итак, в основе осуществления поддержки семьи лежит определенная воспитательная *проблема*, трудность, связанная с реализацией воспитательной функции родителей или с дестабилизацией семейной системы, нарушением детско-родительских отношений и др.

При этом, как справедливо отмечают исследователи, «проблема» может быть использована субъектами, осуществляющими поддержку семьи:

- как «полигон» для развития субъектных способностей членов семьи (рефлексии);
- «механизм» выхода за ситуацию;
- содержание анализа причинно-следственных связей (ядро проблемы);
- проектирование деятельности;
- условие целенаправленной активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

Психологический смысл проблемы как состояния человека заключается в том, что естественным внутренним побуждением личности становится желание избавиться от возникшего напряжения, трудности, проблемы.

Поэтому педагогу, создающему поддерживающее образовательное пространство для семьи, важно грамотно использовать это понятное для личности взрослого и ребенка состояние, чтобы *помочь перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать и решить, используя для этого адекватные педагогические средства* [6].

Осуществление педагогической поддержки семьи возможно через взаимодействие субъектов социума (педагоги, психологи, социальные педагоги и социальные работники, юристы, медики и другие специалисты, осуществляющие взаимодействие с ребенком и его семьей). В данном аспекте педагогическую поддержку следует рассматривать как одну из *форм социального взаимодействия субъектов образовательного пространства*. А образовательное учреждение выступает в качестве базового звена системы педагогической поддержки семьи как института социализации и воспитания подрастающего поколения. Педагогическая поддержка семьи является *компонентом воспитательной деятельности образовательного учреждения* и заключается в том, что профессионально подготовленные люди выявляют, определяют и разрешают проблемы семьи.

Однако, как справедливо отмечает Н.В. Анненкова и другие исследователи, на практике учителями упрощается смысл понятия «педагогическая поддержка семьи», оно рассматривается в основном через призму «просвещенческой модели». Основной акцент делается на формировании сознания родителей, остаются без внимания целостность их личности, возможности отдельной семьи в воспитании конкретного ребенка. Таким образом, существует противоречие между потребностью семьи, воспитывающей ребенка, в адресной педагогической поддержке, учитывающей индивидуальные особенности всех субъектов образовательного процесса, и недостаточной разработанностью соответствующей педагогической теории и методики. В организации педагогической поддержки семьи, в развитии ее воспитательного потенциала специалистам необходимо использовать дополнительные не востребуемые резервы семьи, направленные на совершенствование ее позитивного педагогического влияния. Требуется выявление и стимулирование потенциальных возможностей семьи, что способствует успешной социализации личности ребенка в семье, повышению социальной активности ее членов (Н.В. Анненкова, В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова, И.А. Писаренко и др.).

В идеале педагогическая поддержка семьи осуществляется как целенаправленная, организованная, профессиональная помощь семье с целью реализации прав ребенка на полноценное образование, воспитание и развитие.

Таким образом, согласно рассмотренным выше позициям авторов относительно педагогической поддержки семьи и семейного воспитания (Н.В. Анненкова, Г.А. Сабитова и др.), и концептуальным идеям педагогической поддержки личности в образовании (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) задача специалиста, педагога,



осуществляющего педагогическую поддержку семейного воспитания в учреждениях образования, заключается *в совместной с ребенком, с членами его семьи рефлексией ситуации жизнедеятельности семьи и, таким образом, в обучении детей и взрослых умению видеть собственные жизненные ситуации (и себя в этих ситуациях), анализировать их с точки зрения определения:*

- во-первых, мотивов и интересов родителей и детей («чего хочется»);
- во-вторых, того, с чем ребенок и взрослый объективно может справиться сам, преодолевая жизненную трудность или противоречие в условиях семейного воспитания («что можется»);
- в-третьих, существующей проблемы в условиях семейного воспитания («что бы хотелось мочь и что этому мешает»);
- в-четвертых, целей и путей взаимодействия с необходимыми людьми для решения жизненной трудности (с педагогами, психологами и т.п.) («что объективно еще не под силу, какая и от кого нужна помощь») [1; 6; 7].

Важно подчеркнуть, что педагогическая поддержка семей с детьми (как социальный феномен, система, процесс и практическая деятельность) является более эффективной, если она базируется на разнообразных и разноуровневых принципах, среди которых общенаучные принципы (системности, комплексности, оптимизации и т.д.); принципы социального и педагогического взаимодействия; принципы социальной и психологической работы с клиентом; принципы педагогической поддержки и ряд других.

Успешность деятельности педагога в восстановлении, сохранении и развитии воспитательного потенциала семьи, в обеспечении ее защиты и оказании помощи в самостоятельном решении социально-педагогических проблем возможна при соблюдении следующих принципов педагогической поддержки семейного воспитания:

1. Согласие членов семьи на помощь и поддержку. Члены семьи либо сами запрашивают помощь, либо не отвергают, когда ее предлагают. Безусловная поддержка (вмешательство) осуществляется в случае опасности для жизни и здоровья ребенка в условиях семейного воспитания, а также в ситуациях асоциального поведения родителей и детей.

2. Приоритет самих членов семьи в решении собственных проблем. Опора на личные силы и потенциальные возможности личности родителей и детей. Вера в эти возможности. Педагог лишь создает для этого условия, помогая осознать суть проблемы, и предлагает свою помощь в поисках ее решения или оказывает косвенное влияние на самостоятельные действия взрослых членов семьи.

3. Конфиденциальность. Это крайне важно для доверительного общения с детьми и взрослыми членами семьи, особенно при проведении диагностических методик, интимно-личных бесед и консультаций. Только при полном доверии к педагогу помощь будет принята членами семьи и, возможно, станет импульсом к активной внутренней работе родителей и детей.

4. Субъектность. Помощь строится на основе признания личностного опыта и предполагает активное подключение всех членов семьи к участию в процессе педагогической поддержки, опору на их опыт в ходе разрешения противоречий в воспитательных отношениях, обеспечение условий для осуществления свободы выбора.

5. Адресность. Учет особенностей семьи ребенка, опора на уровень развития воспитательного потенциала семьи, готовность членов семьи (взрослых) к педагогической поддержке.

6. Проблемность. Ориентация на потребности семьи в педагогической поддержке путем выявления в ее воспитательных отношениях противоречий, требующих от родителей самоопределения в них, и определения готовности всех членов семьи к их разрешению.

7. Дифференцированный подход. Выстраивание поддерживающего образовательного пространства и взаимодействия с членами семьи с учетом специфики отдельных семей (проблемы и особенности воспитания, возраст детей, система ценностей родителей, состав семьи и т.п.).

8. Практико-ориентированность и комплексность. Практическое участие членов семьи в мероприятиях поддержки. Родители и дети должны не только получать новую информацию, но и «проживать» ее в конкретных ситуациях взаимодействия. Ориентация на «диадную» работу: с обоими родителями; с родителями и детьми.

9. Гуманизация образовательного пространства, доброжелательность и безоценочность. Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с субъектами со стороны педагога может являться залогом как успеха, так и неуспеха в осуществлении педагогической поддержки семьи. Когда педагог идет «от ребенка», «от родителя», он не сравнивает их действия с действиями других, а пытается понять и услышать голос конкретного родителя, конкретного ребенка, причины трудностей и проблем в семье, в детско-родительских отношениях. Оценка педагога того или иного шага или поступка взрослого или ребенка может быть воспринята ими как неприятие, критика и привести к закрытости.

10. Совместность, сотрудничество, диалог с семьей, содействие членам семьи. Это условие отражает как содержательную, так и технологическую суть педагогической поддержки, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствия, помощь в конструктивном разрешении проблем воспитательного характера, организацию педагогической поддержки на основе равноправного взаимодействия педагога и семьи, согласования целей и совместного планирования. Диалог как способ совместного бытия людей является важной формой в пространстве педагогической поддержки семьи со стороны образовательного учреждения.

11. Рефлексия и саморефлексия. Рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату педагогической поддержки. Расширение опыта саморефлексии родителей и детей [3; 4].



Следует отметить, что наличие теоретических представлений об условиях и принципах педагогической поддержки семьи позволяет педагогу наиболее содержательно, целенаправленно и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи семье в возникшей проблемной ситуации, подбирать наиболее адекватные пути и средства развития воспитательного потенциала конкретной семьи исходя из актуального уровня его развития.

Педагогическая технология поддержки семейного воспитания представляет собой модель совместной деятельности образовательного учреждения и семьи ребенка (прародители, родители, дети). Модель включает в себя цели, содержание, организационные формы, методы и принципы, реализуется через последовательные этапы самоопределения взрослых членов семьи в воспитательных отношениях и, по сути, в процессе развития воспитательного потенциала семьи.

Методологическим и методическим основанием для описания технологии педагогической поддержки семьи и семейного воспитания является общая концепция педагогической поддержки личности в образовании (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, О.С. Газман).

Таким образом, в зависимости от целей и задач поддержки, уровня развития воспитательного потенциала конкретной семьи можно выделить виды и способы поддержки семьи.

В учреждениях образования субъектами поддержки являются не только так называемые неблагополучные семьи (однородные, с низким материальным обеспечением, неполные, со сводными детьми, с нарушенными отношениями, с повышенной конфликтностью, умышленно или неумышленно допускающие безнадзорность детей, с жестоким обращением с детьми и др.), но и зачастую обычные, внешне благополучные семьи, столкнувшиеся с определенной трудностью, проблемой воспитательного характера в условиях жизненного пространства своей семьи.

Этапы педагогической поддержки семейного воспитания сконструированы в соответствии с общей концепцией поддержки личности в образовании; каждый из этапов выступает и как самостоятельный элемент системы, и как взаимодополняющий

Семья – это саморазвивающаяся система, способная при изменяющихся условиях менять свою внутреннюю активность и осознанно преодолевать трудности в процессе воспитания и личностного развития детей.

Как и в любом педагогическом процессе, в семейном воспитании также присутствуют цель, содержание и методы (способы) воспитания. По справедливому замечанию И.А. Писаренко, определение термина «семейное воспитание» детерминируется *целью* воспитания, т.е. ответом на вопрос: «Что должно получиться в результате приложения педагогических усилий родителей?». В научной литературе в качестве таких целей обозначены: подготовка детей к жизни, их эффективная социализация; соответствие некоему образцу, задаваемому родителями, школой, обществом; «воспитание всестороннего и гармоничного человека»; создание условий для

самоактуализации ребенка. В основе этих целей и особенно способов их достижения лежит та или иная идея, которая и определяет специфику деятельности родителей по отношению к ребенку.

В современной научно-педагогической литературе существует многообразие критериев, на основании которых дается определение термина «семейное воспитание»: по принципу места воспитания («в семье»), субъектов воспитания («воспитание, осуществляемое родителями»); цели воспитания («семейное воспитание – это достижение желаемого результата») и др.

Как категория «семейное воспитание»:

- недостаточно полно представлено в справочной литературе и научно-педагогических источниках;
- является основным понятием семейной педагогики (выступает в качестве предмета изучения);
- определяется через подход, заложенный в его концептуальной основе: подход, на котором строится та или иная концепция семейного воспитания, задается целью семейного воспитания;
- характеризуется критериальным многообразием, терминологической размытостью и противоречивостью, обусловленными его концептуальной неопределенностью, поскольку сегодня в науке отсутствует философско-методологическое обоснование терминологического определения понятия «семейное воспитание» [8].

В настоящем исследовании мы придерживаемся следующего определения понятия «семейное воспитание»: это система взаимодействий между взрослыми членами семьи и детьми; система воздействий на ребенка, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников, с целью достижения конкретных воспитательных результатов.

Подчеркнем, что в практике взаимодействия образовательного учреждения семьи с целью поддержки семейного воспитания важно изучать семью не как субъект образовательного процесса, а как педагогическую систему, во всей совокупности ее субъектов и способов взаимодействия друг с другом.

Учитывая это и опираясь на концептуальные положения теории поддержки, провозглашающей субъект-субъектные, равноправные, доверительные отношения взрослых и детей, направленные на решение семейных проблем, преодоление трудностей в разных сферах жизнедеятельности и индивидуальное саморазвитие субъектов, мы рассматриваем процесс поддержки семейного воспитания:

- как приоритетное направление современной образовательной практики в области решения задач семейного воспитания;
- систему педагогической деятельности, раскрывающую индивидуальный потенциал взрослых членов семьи и детей, включающую помощь семье в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей;



- оказание практической помощи семье в преодолении трудностей и проблем, решении конкретных задач воспитания ребенка, реализации его прав как личности, использовании потенциальных возможностей сопротивления семьи воздействию негативных факторов, устремленности к преодолению жизненных и педагогических трудностей;

- помощь в развитии воспитательных отношений в семье, создание условий для самоопределения родителей в воспитательных отношениях;

- педагогический процесс создания специальных условий для активизации субъектной роли семьи, повышения социальной ответственности взрослых за воспитание детей;

- целенаправленный процесс актуализации и развития воспитательного потенциала семьи в целом.

Таким образом, ведущей идеей нашего исследования является рассмотрение процесса поддержки семейного воспитания в качестве главного условия развития воспитательного потенциала современной семьи.

Список литературы

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение становления субъектности родителей в образовательном пространстве // *Образование и семья: проблемы сопровождения: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф.* – СПб., 2008. – С. 113–119.

2. *Анненкова Н.В.* Педагогическая поддержка семьи как стратегия социальной политики государства // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена.* – 2009. – № 12 (91). – С. 64–70.

3. *Метлякова Л.А.* Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования: учеб.-метод. пособие / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 330 с. – (Развитие воспитательного потенциала современной семьи).

4. *Метлякова Л.А., Коробкова В.В.* О сущности и технологии педагогической поддержки семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации // *Образование и общество: информ.-аналит. журн.* – 2013. – № 6 (830). – С. 38–42.

5. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. – М., 2001. – 208 с.

6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

7. *Сабитова Г.В.* Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: стратегии, принципы, механизмы. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2007. – 132 с.

8. *Хоменко И.А.* К вопросу об определении понятия «семейное воспитание» // *Учен. зап. С.-Петерб. гос. ин-та психологии и соц. раб.* – 2012. – Вып. 1, Т. 17. – С. 88–93.

УДК 371.385

Алешкина Татьяна Васильевна

учитель начальных классов

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
предметов образовательной области «Технология»», Пермь, Россия
614051, Пермь, Старцева, 9, +7 (342) 266-69-67*

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Tatyana V. Aleshkina

Primary School Teacher

*High School with Profound Studying of Subjects
of the Educational Area «Technology»
9, Srartseva, 614051, Perm, Russia*

TUTOR SUPPORT RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В данной статье рассматриваются этапы и содержания исследовательской деятельности учащихся. Особое внимание уделяется организации педагогом с тьюторскими компетенциями сопровождения исследования учащегося: от замысла до представления результатов. Сделана попытка обозначить действия педагога в тьюторской позиции в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, младший школьник, тьюторское сопровождение, педагог в тьюторской позиции.

Abstract. This article discusses the contents, stages of students' research activities. Special attention is paid to the organisation of support by a teacher of tutor competences of research student: from concept to presentation of results. Attempt to designate the actions of the teacher in tutoring positions in educational organizations.

Key words: research activities, Junior high school student, tutor support, the teacher in a tutor position.



*Нельзя чему-нибудь научить человека,
можно только помочь ему обнаружить это внутри себя.*
Г. Галилей

Под исследовательской деятельностью учащихся понимают процесс решения ими творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, имеющим своей целью построение субъективно нового знания. Исследовательская деятельность обучающихся предполагает прохождение основных этапов исследования: от постановки проблемы, изучения теории, подбора методик исследования и практического овладения ими, сбора, анализа и обобщения собственного материала, до оформления собственных выводов.

В современной образовательной практике исследовательская деятельность в начальной школе рассматривается как один из эффективных способов познания окружающего мира ребенком. Данный способ познания обеспечивает развитие мотивации учащихся и формирует познавательные универсальные учебные действия (УУД), указанные в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), также позволяет реализовать индивидуальные образовательные интересы учащегося.

В рамках современного урока невозможно достаточно внимания уделять учащимся с особыми образовательными потребностями, желающими и могущими реализовать собственные познавательные интересы. Педагог решить данную проблему может, применяя технологию тьюторского сопровождения. Кто же такой педагог, обладающий тьюторскими компетенциями, в нашем понимании? Тьютор – это наставник, консультант. Его задача – помочь ребенку найти собственные познавательные интересы, помочь понять, где и каким образом можно это реализовать на практике. Главной задачей тьютора является сопровождение, а основной инструмент – вопрос. Учитель в тьюторской позиции является одновременно организатором мыследеятельности и вопрошания ученика, консультантом в совместном планировании и наставником в поиске решений затруднений в учебно-исследовательской деятельности. Педагог в тьюторской позиции решает широкий круг задач, первостепенной из которых является оказание помощи учащемуся в построении индивидуального образовательного маршрута. В результате сопровождения обучающийся получает опыт саморазвития, формирует компетенции, обеспечивающие главную цель начального образования – умения учиться.

Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности школьника можно представить в виде нескольких последовательных этапов.

Первый этап – мотивационный. На данном этапе ученик выбирает (определяет) тему исследования, если он точно знает, что его интересует в данный момент. На мотивационном этапе педагогу очень важно владеть техникой задавания вопросов. Определить тему помогают такие вопросы: «Что тебе интересно больше всего?», «Что из изученного в школе (в учебном

предмете) хотелось бы узнать более глубоко?», «Есть ли что-то такое, что ты хотел бы проверить, провести эксперимент?». На этом этапе ученик представляет педагогу свой познавательный интерес, рассказывая о себе и своей инициативе, об истории возникновения своего интереса. Учащиеся начальных классов определили свой интерес в исследовании в следующих темах: «Вред или польза кока-колы», «Существуют ли русалки?», «Как определить настоящий мед?», «Как можно сохранить зрение?» и др.

Педагог в тьюторской позиции фиксирует образовательный запрос учащегося, его интересы, склонности, показывает значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении. На данном этапе тьюторского сопровождения необходимо создать ситуацию «позитивной атмосферы», психологического комфорта, которая способствует вхождению учащегося во взаимодействие, готовности продолжать сотрудничество. В целом же работа на данном этапе направлена прежде всего на развитие и стимулирование у учащихся мотивации к дальнейшей исследовательской образовательной деятельности.

Второй этап – проектировочный. На этом этапе в деятельности учащегося и педагога в тьюторской позиции основными являются организация сбора информации, планирование и составление карты ресурсов. Важно правильно направить деятельность ребенка, чтобы его познавательный интерес не угас, но при этом не указывать действия, а совместно их планировать: «Для того, чтобы составить план, надо ответить на вопросы: как мы можем узнать что-то новое о том, что исследуем? К каким источникам знаний можно обратиться?».

Третий этап – реализационный. На данном этапе происходит непосредственно исследовательская работа по обозначенной теме. Деятельность учащихся осуществляется по определенным этапам: постановка вопросов в процессе исследования; выдвижение гипотез; использование различной информации для построения доказательства гипотезы; составление плана исследования; обработка полученных данных исследования (эксперимента); оформление работы; презентация результатов.

Учитель с тьюторскими компетенциями оказывает помощь в формировании вопросов, касающихся темы исследования; развивает рефлексивное мышление учащегося. Основной задачей педагога в тьюторской позиции на данном этапе становится поддержка самостоятельности и активности юного исследователя: «Подумай над целями и задачами своей работы», «Ответь на вопрос: “Зачем ты проводишь исследование?”», «Запиши гипотезу, используя слова: “Предположим, допустим”», «Запиши все новое, что ты узнал о предмете своего исследования», «Подумай, какими приборами ты можешь воспользоваться для проведения наблюдений и эксперимента», «Продумай план эксперимента, запиши его, а затем и результаты своих экспериментов».



Четвертый этап – аналитический. На данном этапе в деятельности учащихся важны анализ, презентация опыта и достижений исследования, планирование будущей работы. Также формируется и оформляется портфолио достижений учащихся. На этом этапе организуется тьюторская консультация – обсуждение представленных результатов работы учащихся, анализируются трудности, возникшие во время защиты исследовательской работы или проекта, проводится групповая рефлексия с целью получения каждым выступающим обратной связи. Завершается этот этап планированием будущей работы, фиксацией пожеланий учащихся в выборе новой темы исследования.

Следует отметить, что апробированные приемы тьюторского сопровождения показали свою эффективность на практике, определились некоторые результаты применения технологии тьюторского сопровождения в деятельности учителя с тьюторскими компетенциями (см. таблицу).

Анализ результатов применения технологий тьюторского сопровождения в деятельности учителя начальных классов

Результаты	Плюсы («+»)	Минусы («-»)
По отношению к школьникам	Развитие познавательных интересов; коммуникативных и творческих компетенций; формирование культуры выбора	Не все готовы получать тьюторскую поддержку в рамках реализации собственного исследования
По отношению к учителю начальных классов	Повышение функциональной грамотности в результате овладения технологией тьюторского сопровождения; мотивация на развитие тьюторского взаимодействия с учащимися	Дефицит времени учителя в тьюторской позиции; сохранение тьюторской позиции на протяжении всего сопровождения исследования учащихся

Реализация тьюторского сопровождения очень интересна и привлекательна для педагога, который поддерживает самостоятельность учащихся, их активность и право на собственный выбор, ориентацию на собственные усилия, преодоления трудностей и принятия ответственности за свои действия.



УДК 371.385

Владыкина Елена Николаевна

учитель начальных классов

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
предметов образовательной области «Технология»», Пермь, Россия
614051, Пермь, Старцева, 9, +7 (342) 266-69-67*

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ПРОСТРАНСТВА ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ

Elena N. Vladykina

Primary School Teacher

*High School with Profound Studying of Subjects
of the Educational Area «Technology»
9, Srartseva, 614051, Perm, Russia*

SUPPORT OF INDIVIDUALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE ORGANIZATION OF SPACE MANIFESTATIONS OF EDUCATIONAL INITIATIVES

Аннотация. В данной статье автор указывает на необходимость создания условий для проявления и развития познавательной инициативы младшего школьника. Особое внимание уделяется созданию образовательной среды и содержанию деятельности педагога с тьюторскими компетенциями в пространстве урока.

Ключевые слова: развивающее обучение, младший школьник, тьюторское сопровождение, педагог в тьюторской позиции.

Abstract. In this article, the author points to the necessity of creating conditions for the manifestation and development of educational initiatives primary school children. Special attention is paid to the creation of the learning environment and content activities of teacher and tutor competences in the space of a lesson.

Key words: developmental education, Junior high school student, tutor support, the teacher in a tutor position.

Процесс становления познавательных интересов происходит именно в младшем школьном возрасте. Для создания, поддержания и развития познавательного интереса ученика начальной школы очень важно, чтобы на



каждом уроке ребенок переживал радость «открытия» нового знания, чувствовал эмоциональный и интеллектуальный комфорт. Проявление познавательного интереса и успешность в учении являются основными параметрами, определяющими эффективное развитие младшего школьника, а также обозначают качество профессиональной работы учителя в тьюторской позиции.

Младший школьный возраст является периодом впитывания, накопления знаний об окружающем мире и формирования отношения к нему. Самостоятельный путь приобретения знаний и преодоления затруднений в начальной школе становится для школьника основным навыком умения учиться всю жизнь. Поэтому предметом деятельности учителя в тьюторской позиции становится познавательный интерес школьника, а объектом деятельности – сопровождение его индивидуальной образовательной программы.

Учитель в современной начальной школе выступает не как специалист, передающий программное содержание по предметам, а как помощник, направляющий ученика на добывание знаний, на достижение собственных целей. Теперь учитель выступает как организатор и создатель условий для развития ученика, проявляет себя в тьюторской позиции. Он понимает и знает, как использовать формат и пространство урока для развития общеучебных умений, регулятивных, коммуникативных, познавательных учебных действий. Учитель в тьюторской позиции в этом случае сопровождает индивидуализацию учащегося, помогает ему понять и определить личностные и познавательные интересы, определиться с информационными ресурсами, а также определиться, как дальше младшему школьнику использовать полученные образовательные результаты.

Педагог в тьюторской позиции организует ситуации, где возможно было бы проявить или сформировать «заказ» ученика на знания. Он создает образовательную среду, благоприятную для индивидуального участия, ориентирует учащегося в том образовательном пространстве, которое уже существует и может быть создано и реализовано самим учеником. Важно понимать, как образовательная среда урока формирует компетенции учащихся, способствует мотивации учения, росту самостоятельности в учебной деятельности, проявлению индивидуализированного запроса младшего школьника.

На необходимость создания условий для развития познавательного интереса указывал Л.С. Выготский: «... прежде чем ты захочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [1, с. 125]. Поэтому одна из задач учителя в тьюторской позиции на этапе начального обучения состоит в том, чтобы поддержать интерес ребенка к образованию в любом его проявлении, дать ученику возможность получить

опыт отношения к своим образовательным пробам как к тому, что имеет настоящую ценность в жизни.

Небольшой личный опыт тьюторского сопровождения учащихся начальной школы показывает, что в начальной школе задача учителя в тьюторской позиции состоит в оказании помощи младшему школьнику в фиксации, реализации и осознании познавательного интереса, оформлении образовательного запроса на будущее.

Учитель в тьюторской позиции осуществляет в деятельности следующие практические шаги: «выявление, фиксацию и формирование познавательного интереса младшего школьника; выявление индивидуальных проблем учащегося, связанных с познавательным интересом; обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом; проведение совместного анализа способов и ресурсов, использованных во время работы; содействие в определении необходимых “проб выбора”; организацию рефлексии учащимся своей деятельности; предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации» [2, с. 89]. Практика сопровождения индивидуализации учащихся начальной школы через организацию образовательной среды для проявления познавательных инициатив основана на принципах: индивидуализации, вариативности, открытости, избыточности, непрерывности, творческой активности, рефлексивности.

Понятие «ведущая деятельность» Д.Б. Эльконин использовал как критерий выделения психологических возрастов. Ведущая деятельность не возникает сразу в готовой форме под руководством взрослых, а проходит длительный путь становления и развития (см. таблицу).

Соотнесение возрастного периода обучающегося и специфики тьюторской деятельности

Период школьной жизни	Ведущий тип деятельности	Психические новообразования	Специфика тьюторской деятельности
Начальная школа	Учебная деятельность	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия	Стихийная проба познавательных интересов
Основная школа (подростковая)	Интимно-личностное общение	Стремление к взрослости. Самооценка. Подчинение нормам коллективной жизни	Оформление приоритетов познавательного интереса
Старшая школа	Учебно- профессиональная деятельность	Мировоззрение. Профессиональные интересы	Профилизация познавательного интереса



Из соотношения периодов школьной жизни, ведущего типа деятельности выстраивается определенное содержание деятельности учителя с тьюторской компетенцией. Так, при организации деятельности с младшими школьниками целесообразно создавать и расширять образовательную среду для организации познавательных проб ребенка, отдавая приоритет игровым образовательным событиям. Не менее важно осуществлять индивидуальное сопровождение по развитию внутреннего мотива к познавательной деятельности через осознанное понимание учащимся своего интереса. Для этого необходимо создавать специально организованный образовательный процесс, включающий в себя следующие отличительные критерии:

- наличие деятельностного подхода в обучении;
- организацию учебного сотрудничества;
- работу по планированию, оцениванию детьми собственной деятельности;
- использование проектной и исследовательской деятельности.

В технологии тьюторского сопровождения познавательных интересов младших школьников решается основная задача деятельностного подхода – развитие субъективности ученика, осознающего, что и зачем он делает. Сопровождение учащихся учителем в тьюторской позиции на уроке может реализовываться на развитии у детей учебной самостоятельности, на формировании умения делать выбор, на реализации рефлексивных умений. В системе развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) примерами тьюторского сопровождения в образовательном пространстве урока являются:

- совместное с детьми построение карты маршрута-движения по предмету (строится в начале учебного года);
- самостоятельный выбор детьми заданий для самостоятельной работы;
- самостоятельный выбор вариантов творческих работ и домашних заданий;
- выбор формы работы – индивидуально, в паре, в группе (обучение способам взаимодействия в команде);
- наличие «листа вопросов» по теме урока для записи вопросов, которые возникли у детей и которые нужно решать в дальнейшем изучении;
- фиксация «открытий» в знаниях, способах деятельности, приобретенных навыках;
- самооценивание учебных и образовательных результатов в различных вариантах (самооценка по «волшебной линейке» на уроках по критериям, которые вырабатывают дети сами; рефлексивные листы по предмету: «чему я научился», «что узнал», «в чем испытывал трудности», рефлексивное эссе по итогам обучения по предмету и др.);
- проектная деятельность (решение проектных задач).

У учащихся начальной школы в каждый момент жизни существуют вопросы, на которые самый ценный ответ можно получить именно тогда, когда

он возникает, так как его актуальность связана именно с этим моментом жизни. Поэтому в деятельности учителя в тьюторской позиции всегда важным остается работа с детскими вопросами и сопровождение поиска ответов на них, что становится личностно важным для ученика в его образовательной истории сейчас и в будущем. При организации такой работы важным моментом является позиция учителя, когда он обучает детей умению делать выбор, обосновывать и оценивать учащимися свои решения и действия. Тьюторская позиция педагога проявляется в сопровождении развития инициативы ребенка в учебной деятельности, предоставление учебной самостоятельности и не оценивание его результатов, а поддержка желания ребенка понимать про свои успехи и неудачи. Особое внимание в деятельности педагога в тьюторской позиции уделяется созданию образовательной среды, разработке образовательных событий и проектов, связанных с инициативой детей. Учащиеся готовят эти события, проводят их презентации, организуют открытую экспертизу с участием учеников, старшеклассников, педагогов, родителей и осуществляют рефлекссию.

На практике учитель с тьюторской компетентностью умело сочетает такие современные образовательные технологии, как «Метод проектов», «Портфолио», «Образовательный квест», «Развитие критического мышления», «Технология организации образовательных событий (путешествий)». На данном этапе нами широко используются такие виды тьюторского сопровождения, как индивидуальные беседы-консультации с учащимися, работа с детской инициативой, организация образовательного события, консультирование семьи согласно заказу на индивидуальную образовательную программу ребенка.

Наиболее успешным в профессиональной деятельности педагогов в тьюторской позиции в нашей школе является организация образовательного путешествия с целью самоопределения учащихся в пространстве культуры, расширения образовательного пространства учащихся. А также это одна из форм проектной деятельности, обеспечивающей дополнительные возможности для развития информационных, коммуникативных, рефлексивных компетенций учащихся. Метод образовательного путешествия является «открытым» возрасту (с любым возрастом); учебному предмету (с любым предметом: по программе и интересам детей); организационно (работает не только на уроке, но и во внеурочной деятельности).

Совершая «образовательное путешествие», каждый ученик должен не только достигнуть своей цели (ответа на поставленный вопрос), но и иметь свой образовательный продукт – то, что может быть использовано в будущей образовательной истории, а также то, что может быть использовано другими.

Наши путешествия обычно рассчитаны на 1–2 недели, в течение которых, выбрав себе тему, ученики работают самостоятельно по составленному плану-маршруту. Деятельность учащихся в рамках образовательного путешествия организуется индивидуально и в групповой форме, с привлечением учителей-



предметников, родителей, старшеклассников, что позволяет развивать навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми в разных социальных ситуациях. А также образовательное путешествие как педагогический метод становится ресурсом для самопознания и самореализации учащихся, что становится наиболее важным в соответствии с требованиями ФГОС НОО в фокусе метапредметных и личностных результатов.

Анализируя деятельность педагогов в тьюторской позиции, следует отметить следующие достигнутые результаты по отношению к развитию учащихся:

- организованы условия для развития самостоятельности, творчества и инициативности младших школьников;
- организованы образовательные события, способствующие накоплению продуктивного образовательного и социального опыта, а также развитию личностной рефлексии;
- обозначены места презентаций собственной деятельности и творческих проб;
- зафиксированы индивидуальные точки успеха и напряжения учащихся;
- ученики ознакомлены со способами планирования, анализа, рефлексии результатов образовательной деятельности;
- осуществлено взаимодействие с родителями для мониторинга образовательного процесса развития ребенка и поддержания обратной связи.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всерос. науч.-метод. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». – М., 2009.



УДК 371.388.3

Гаврилова Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Волкова Дарина Константиновна

магистрант кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342)238-63-72**e-mail: pedagog@pspu.ru*

О НЕОБХОДИМОСТИ Тьюторского сопровождения студентов высшей школы в процессе педагогической практики

Tatyana P. Gavrilova

PhD, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy

Darina K. Volkova

Magister of the Chair of Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: pedagog@pspu.ru*

ABOUT THE NECESSITY OF TUTOR SUPPORT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Аннотация. В статье отражены результаты диагностического исследования по проблеме готовности студентов к прохождению педагогической практики в школе. Обоснована необходимость тьюторского сопровождения студентов-практикантов.

Ключевые слова: студенты педагогического университета, педагогическая практика, профессиональная компетентность, тьюторское сопровождение.

Abstract. The article reflects the results of diagnostic research on the problem of preparing of students of High school to the pedagogical practice. The necessity of student's tutor support is proved.

Kew words: students of pedagogical university, pedagogical practice, professional competence, tutor support.



Новые социально-экономические условия, предполагающие развитие рынка труда, внедрение в производство передовой техники и инновационных технологий, предъявляют современному специалисту самые высокие требования. В силу современных трансформаций в области образования стали заметны предпосылки к созданию открытой образовательной среды, предполагающей вариативность, избыточность и индивидуализацию процесса. Современный специалист должен отвечать всем требованиям и тенденциям современного рынка трудовых ресурсов. Профессиональная жизнь современного человека требует от него большого умения адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, обладать набором необходимых знаний в различных сферах человеческой деятельности. Это неизбежно приводит к изменению образовательных программ, к расширению воспитательной среды в образовательных учреждениях, созданию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Актуальность исследования обусловлена тем, что приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, становится обучение, ориентированное на саморазвитие и самореализацию личности. Саморазвитие и самореализация человеком своих сил и способностей подразумевает высокие достижения не только в образовательной, но и в профессиональной и общественной жизни. Поэтому приобретение профессиональных компетенций студентами в процессе обучения в педагогическом вузе имеет большое значение для их дальнейшего становления в качестве педагогов-профессионалов. В своих работах ученые отмечают эффективность использования технологий тьюторства в вузе при прохождении практики.

Изучение ряда работ по теме исследования (Т.К. Анохина, Л.В. Бендова, Г.М. Беспалова, С.Г. Вершловский, Е.А. Волошина, Т.М. Ковалева) позволило сделать вывод, что для получения в учебном процессе качественных результатов студентам необходимо тьюторское сопровождение, которое позволит каждому обучающемуся выбирать собственный путь личностного развития и саморазвития.

Мы предположили, что оказать студентам педагогическую поддержку в их профессиональном самоопределении можно с помощью внедрения в учебный процесс тьюторских технологий, суть которых состоит в том, чтобы осуществить переход от деятельности, организуемой педагогом, к самоорганизации обучающихся.

Наше исследование мы провели на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В нем приняли участие студенты 3-го курса исторического факультета в количестве 34 человек.

На первом этапе экспериментальной работы была определена цель констатирующего эксперимента: выявить уровень мотивации и готовности обучающихся к педагогической практике в школе. Для этого было необходимо разработать критерии определения уровня мотивации и компетентностной готовности студента.

Исходя из выделенной структуры сформированности профессиональных компетенций студентов в качестве критериев оценки их развития были выделены когнитивный и мотивационный. Когнитивный критерий определяет уровень знаний по предметам, знаний о своих профессионально важных качествах, которые надо применять в работе учителя, знаний о вариативных путях решения тех или иных воспитательных задач при работе с коллективом класса. Мотивационный критерий показывает направленность личности на педагогическую деятельность, адекватное отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения, оценочные суждения своих действий на разных этапах деятельности, оценку оригинальных вариантов решений, их достоинств и недостатков.

Для выявления уровня компетентностной готовности студентов на начальном этапе педагогической практики были использованы диагностические материалы, разработанные такими учеными, как Н.С. Пряжников, А.А. Реан, Е.И. Рогов, Т.Т. Соколова.

Так, для выявления уровня готовности студентов к педагогической практике была применена методика Т.Т. Соколовой «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» [3]. По этой методике студентам было предложено ответить на вопросы четырех блоков: «Моя профессия», «Мои знания», «Мои ориентации в методике воспитательной работы», «Мои способности к организации воспитательного процесса». Исходя из содержания всех четырех блоков можно выделить наиболее объективные показатели готовности педагога к воспитательной работе как к процессу образовательной деятельности в школе. Средний уровень готовности прослеживается у 38 % респондентов. Базовый уровень готовности зафиксирован у 15 % студентов. Низкий уровень готовности отмечен у 47 % студентов. Таким образом, анализ результатов диагностической методики по самоопределению уровня готовности будущих педагогов к воспитательной работе показал, что у экспериментальной группы наблюдаются три уровня готовности из четырех: средний, базовый и низкий, высокий уровень готовности отсутствует.

Для выявления мотивационного уровня готовности был использован опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» [1]. По результатам анализа ответов студентов был выявлен средний уровень мотивации. 73 % студентов показали позитивную мотивацию на успех. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. Наше внимание привлекли 14 % респондентов, которые в дальнейшем и будут основными объектами формирующего эксперимента. Студенты этой группы проявили мотивацию на неудачу. При данном типе мотивации активность личности связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В целом в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий.

Для выявления профессиональной готовности студентов к дальнейшей деятельности был применен опросник Е.И. Рогова «Оценка профессиональной



направленности личности учителя» [2]. По результатам опроса все студенты разделились на группы по четырем типам личности. В структуру личности типа «организатор» входят такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. К этому типу были отнесены пять студентов (14 %). Для типа личности «предметник» характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Эти качества были зафиксированы у четырех студентов (13 %) другой группы. Структуру личности типа «коммуникатор» составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с этими качествами. В эту группу вошли пятнадцать человек (48 %). Тип личности «интеллигент» характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Этот тип зафиксирован у 10 человек (25 %).

Таким образом, по итогам проведенных диагностик низкий уровень готовности студентов к воспитательной работе в начальный период педагогической практики был выявлен у пятнадцати респондентов, причем пятеро из них характеризовались ярко выраженной мотивацией на неудачу. Следует также отметить, что большинство компонентов профессиональной направленности (общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения) у студентов недостаточно развиты.

На следующем этапе нашей экспериментальной работы мы провели со студентами рефлексивную встречу. Учитывая, что большинство проведенных диагностик были самооценочными, мы попросили студентов проанализировать результаты диагностик и найти слабые места в их личностной готовности к педагогической практике. Первая группа студентов сделала запрос на создание индивидуальных образовательных маршрутов по развитию коммуникативных навыков. Вторая группа высказала потребность в тьюторском сопровождении по овладению методами и формами воспитательной работы. Часть студентов была нацелена на овладение инновационными методами преподавания. Личностные запросы студентов легли в основу программы по тьюторскому сопровождению, которую предполагалось реализовать в процессе формирующего эксперимента.

Список литературы

1. *Реан А.А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 138, 146–147.
2. *Рогов Е.И.* Опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя» [Электронный ресурс]. – URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/05.html> (дата обращения: 15.02.17).
3. *Соколова Т.Т.* Тест «Самоопределение уровня готовности педагога» [Электронный ресурс]. – URL: naturalist.ucoz.com/01/metodkabinet/diag_pdo.doc (дата обращения: 14.03.17).

УДК 37.015.3

Гаврилова Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Кудрина Олеся Сергеевна

магистрант кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342)238-63-72,**e-mail: pedagog@pspu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ТЮТОРСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Tatyana P. Gavrilova

PhD, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy

Olesya S. Kudrina

Magister of the Chair of Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia**e-mail: pedagog@pspu.ru*

THE FORMATION OF PEDAGOG'S COMMUNICATIVE SKILLS AT PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INTITUTION

Аннотация. В статье показана роль тьюторского сопровождения и психологической поддержки педагогов дошкольных образовательных учреждений в процессе формирования у них коммуникативных умений.

Ключевые слова: общение, коммуникативные умения, тьюторское сопровождение, психологическая поддержка, индивидуальный образовательный маршрут, метод картографии.

Abstract. The article reveals the role of tutor accompanying and psychological support of formation of pedagog's communicative skills at pre-school educational institution.



Kew words: communication, communicative skills, tutor accompanying, psychological support, individual educational route, cartography method.

Процесс коммуникации, обмена информацией, общения – очень сложный процесс. Умение общаться, взаимодействовать, сотрудничать и сосуществовать с людьми – это необходимая составляющая полноценно развитой и самореализованной личности.

Проблемой общения занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации, индивидуализации и формирования личности.

По мнению В.М. Бехтерева, общение людей опосредуется не только теми или иными средствами, но и всем социальным контекстом их взаимодействия, ситуацией жизни и деятельности [2].

Л.С. Выготский отмечал, что важнейшее место во взаимодействии человека с окружающей действительностью от рождения и в течение всей жизни занимает общение. По концепции Л.С. Выготского, общение – «единица» психики: общение генетически предшествует высшим психическим процессам; структурно (через знаки) детерминирует их; является их универсальной составляющей в том смысле, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение [4].

Близким синонимом понятия «общение» является понятие «коммуникация». По мнению психологов, коммуникация – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих равный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями. Коммуникативный опыт каждого человека уникален и неповторим, вместе с тем можно развивать навыки компетентного коммуникатора, повышая тем самым эффективность своего общения, а вместе с ней и удовлетворенность жизнью.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения коммуникативных умений. Так, Е.А. Семенова определяет коммуникативные умения как «качество субъекта общения, позволяющее ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне» [8]. Н.М. Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач [6]. В.Д. Ширшов определяет коммуникативные умения как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного отражения и преобразования действительности [13].

К коммуникативным умениям, по мнению Л.Р. Мунировой, можно отнести: умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать

инициативу в общении; умения управлять своими эмоциями; социальную перцепцию; речевые (вербальные) и неречевые (невербальные) умения коммуникации; умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; умения находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.); умения обеспечивать обратную связь [7].

Как известно, способность к общению определяется некоторыми особенностями личности, которые обеспечивают эффективность ее взаимодействия и совместимость с другими людьми.

По мнению Л.Н. Галигузовой, способность к общению включает в себя три основных составляющих: мотивационную («Я хочу общаться»); когнитивную («Я знаю, как общаться»); поведенческую («Я умею общаться»).

Первая составляющая («область желания»), по Л.Н. Галигузовой, включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание вступать в контакт с окружающими. Люди, у которых оно отсутствует или недостаточно развито, замкнуты. Они стремятся большую часть времени проводить в одиночестве.

Вторая составляющая коммуникативных умений – область знания – определяется тем, в какой степени человек имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется в ходе взаимодействия с другими людьми.

Умение использовать имеющиеся представления об эффективном общении – третья составляющая способности к общению («область умений»). Она включает в себя умение адресовать сообщения и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к своему мнению, умение слушать, умение сопереживать.

Таким образом, коммуникативные умения представляют собой неразрывное единство трех составляющих: мотивационную, когнитивную, поведенческую. Только при достаточном и гармоничном развитии каждой из них можно говорить о наличии у человека развитых коммуникативных умений [5].

Анализ теории и практического опыта по проблеме общения показал, что у педагогов в учреждениях дошкольного образования на сегодняшний день существуют проблемы недостаточной сформированности всех составляющих коммуникативных умений, что приводит к нарушениям в межличностном взаимодействии. Это имеет место и в педагогическом коллективе нашего дошкольного учреждения. Несформированность навыков эмоционально-волевой саморегуляции, неумение слушать и слышать друг друга, неадекватная реакция на критические замечания и советы коллег – все это привело к возникновению неблагоприятного психологического климата. Понимая, что у нее тоже существуют проблемы в общении, к нам обратилась коллега, педагог-



логопед, с просьбой оказать помощь в коррекции и совершенствовании ее коммуникативных умений.

Учитывая то, что в современной научной литературе делается акцент на собственной внутренней деятельности субъекта по самосовершенствованию, мы предположили, что решение проблемы формирования у педагога коммуникативных навыков, можно осуществить с помощью тьюторского сопровождения.

Обсудив с педагогом существующие у нее проблемы в области коммуникации, мы разработали программу тьюторского сопровождения, в рамках которой предусмотрели помощь педагогу в разработке индивидуального образовательного маршрута с использованием метода картографии.

На первом этапе нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей межличностного взаимодействия педагогов и родителей в дошкольном учреждении, а также на определение уровня сформированности у педагогов коммуникативных умений.

Констатирующий эксперимент проводился в дошкольном образовательном учреждении города Перми. Участник – педагог-логопед, стаж – работы три года.

Исходная диагностика включала в себя, с одной стороны, самооценку респондентом уровня сформированности своих коммуникативных умений, а с другой – изучение особенностей коммуникации респондента экспериментатором.

Для самооценки тьюторанту были предложены следующие методики:

- диагностика межличностных отношений, методика ДМО (тест-опросник Лири) [11];
- определение уровня коммуникативной толерантности (тест В.В. Бойко «Как понять другого человека?») [3];
- выявление «помех» в установлении эмоциональных контактов (методика В.В. Бойко «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении») [3];
- выявление ошибок в общении (тест коммуникативных умений Л. Михельсона) [10];
- изучение уровня эмпатии (диагностика В.В. Бойко) [3];
- оценка коммуникативно-лидерских способностей личности (методика В.И. Андреева) [1];
- изучение уровня общительности (тест Ряховского) [9].

Для оценки респондента со стороны тьютора мы применили диагностику Д. Кэмпбелла (изучение уровня доброжелательности) [12], а также метод педагогического наблюдения.

Таким образом, самонаблюдение и самоанализ педагогом своих действий в процессе межличностного взаимодействия, во-первых, были подтверждены результатами диагностик по самооценке, а во-вторых, – результатами диагностик, проведенных тьютором.

Проведя исходную диагностику и проанализировав полученные результаты, мы выявили проблемы респондента в общении с коллегами и родителями. В качестве основных отметим следующие: неуверенность в себе, боязливость, низкий уровень эмпатии и коммуникативной толерантности, неумение управлять своими эмоциями, раздражительность, обидчивость и замкнутость, неумение конструктивно находить выход из конфликтных ситуаций.

В процессе совместной рефлексии тьюторант подтвердила свое желание и потребность в тьюторском сопровождении ее деятельности по совершенствованию коммуникативных умений. В рамках тьюторского сопровождения мы помогли тьюторанту разработать индивидуальный образовательный маршрут с использованием метода картографии.

В индивидуальном маршруте мы обозначили среду, в которой предстояло действовать тьюторанту, и отметили «точки» возможностей в достижении цели. На первом этапе маршрута педагогу предлагалось сделать самоанализ и разобраться в себе («Кто я?»). По итогам рефлексии тьюторант составила краткую характеристику о себе, в которой было отмечено, что она замкнута, неуверенна в себе, боязлива, не умеет правильно отстаивать свое мнение, у нее есть комплексы. Также она отметила свои положительные качества: обучаемость, любовь к работе, собранность.

На втором этапе маршрута («Что я умею?») в результате самоанализа тьюторант отметила, что она хороший логопед, занимается рукоделием, умеет готовить и прекрасно проводит уроки у детей.

На третьем этапе (конструирование идеального образа) педагог представила свою проблему, которую ей хотелось бы решить, а именно: приобрести умение общаться с родителями, не бояться высказывать свое мнение, давать советы и рекомендации, а также деликатно сообщать родителям негативную информацию.

На четвертом этапе (анализ среды) тьютор и тьюторант работали над заполнением среды, в которую включили ресурсы для решения существующих проблем. В качестве ресурсов педагог выделила такие, как Интернет, общение с коллегами, книги, тренинги, семинары, форумы, экскурсии, посещение новых мест и смена обстановки.

На пятом этапе (приоритеты) тьюторант в созданной среде ресурсов конкретизировала и осуществила ранжирование приоритетов по степени их значимости.

Содержанием шестого этапа явилось составление конкретного плана действий.

После разработки индивидуального образовательного маршрута тьюторант приступила к работе по совершенствованию своих коммуникативных умений.

Необходимо отметить, что параллельно с деятельностью тьюторанта по развитию ее коммуникативных умений мы оказывали ей по мере



необходимости психологическую поддержку. С этой целью мы разработали и провели комплекс тренингов психологической направленности.

Комплекс был разделен на три основных блока. Первый блок – «Спокойствие, только спокойствие» – включал в себя упражнения на снижение агрессии, повышение эмоциональной уравновешенности; второй блок – «Привет – это Я» – был нацелен на повышение коммуникативной толерантности. И третий блок – «Я – могу!» – способствовал повышению уверенности в себе.

Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что тьюторское сопровождение тьюторанта его деятельности в рамках индивидуального образовательного маршрута способствовало получению позитивных результатов по формированию у педагога коммуникативных умений.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. *Бехтерев В.М.* Избранные работы по социальной психологии. – М., 1994. – 400 с.
3. *Бойко В.В.* «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении»; «Как понять другого человека?»; «Изучение уровня эмпатии» [Электронный ресурс]. – URL: <http://psytests.org/boyko/index.html> (дата обращения: 10.03.2017).
4. *Выготский Л.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
5. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.* Ступени общения: от года до семи лет: учеб. пособие. – М., 2005. – 44 с.
6. *Косова Н.М.* Формирование коммуникативной активности будущих учителей: дис.... канд. пед. наук. – М., 1988. – 252 с.
7. *Мунирова Л.Р.* Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. – М., 1992. – 17 с.: ил.
8. *Семенова Е.А., Батюта М.Б.* Изучение особенностей коммуникативных навыков у младших дошкольников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 12. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76421> (дата обращения: 15.06.2017).
9. Тест В.Ф. Ряховского: оценка уровня общительности [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/07.html> (дата обращения: 25.04.2017).
10. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона [Электронный ресурс]. – URL: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html> (дата обращения: 17.04.2017).
11. Тест Лири: диагностика межличностных отношений, методика ДМО [Электронный ресурс]. – URL: <http://psycabi.net> (дата обращения: 24.03.2017).
12. Тест на доброжелательность. Диагностика по шкале Д. Кэмпбелла [Электронный ресурс]. URL: <https://урок.рф> (дата обращения: 05.04.2017).
13. *Шишов В.Д.* Педагогическая коммуникация: учеб. пособие / УрГПУ. – Екатеринбург, 2001. – 240 с.



УДК 37.036.5

Гюнтер Алена Владимировна

учитель начальных классов

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
предметов образовательной области «Технология»», Пермь, Россия
614051, Пермь, Старцева, 9, +7 (342) 266-69-67*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Alena V. Gunther

Primary School Teacher

*High School with Profound Studying of Subjects
of the Educational Area «Technology»
9, Srartseva, 614051, Perm, Russia*

TUTOR SUPPORT CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация. В данной статье рассматриваются этапы сопровождения творческой деятельности учащихся. Акцент в статье сделан на раскрытии содержания деятельности педагога в тьюторской позиции на различных этапах взаимодействия и сопровождения творческой деятельности учащегося (тьюторанта).

Ключевые слова: творческий интерес, внеучебная деятельность, начальная школа, тьюторское сопровождение, педагог в тьюторской позиции.

Abstract. This article discusses the maintenance phases of creative activity of students. The emphasis is made on disclosure of the activities of the teacher in a tutor position at different stages of interaction and maintenance of creative activity of the pupil (tutorat).

Key words: creative interest, extracurricular activities, primary school, tutor support, the teacher in a tutor position.

Творчество личности – это самореализация возможностей и способностей человека. Каждый человек от природы наделен потенциалом творчества. Способности к творчеству, способности к самостоятельному созиданию нового продукта носят индивидуальный и полимерный характер, они так же разнообразны, как разнообразны виды человеческой деятельности. Развитие творческих способностей есть один из способов мотивации обучающихся



в процессе внеучебной деятельности. Наиболее эффективную помощь в проявлении, раскрытии и развитии индивидуальных творческих способностей младших школьников оказывают различные тьюторские технологии. Учитель с тьюторской компетентностью не передает некоторую сумму знаний, а создает благоприятные условия для развития школьника в процессе познавательной и творческой деятельности, нацеливает на активное познание окружающего мира, позволяет самостоятельно осваивать новые знания, выстраивать собственную образовательную историю. Тьюторское сопровождение позволяет работать с интересами каждого ученика, помогает выстраивать процесс нахождения ответа на их конкретные запросы.

Педагог в тьюторской позиции придерживается следующих этапов сопровождения творческого интереса ребенка во внеурочной деятельности: ориентировочный, мотивационный и формирующий.

Задачей ориентировочного этапа является фиксация познавательного интереса, где работа педагога в тьюторской позиции заключается в проведении диагностики (тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа, работа с папкой личных достижений ученика), а работа учащегося (тьюторанта) – в рассказе о себе, об истории возникновения вопроса, представлении своих любимых занятий, желаний. Основной инструмент работы педагога на данном этапе – вопрос (открытые, ситуативные, проясняющие (уточняющие) вопросы).

Задача мотивационного этапа заключается в организации сбора информации относительно творческой деятельности учащегося. Работа педагога в тьюторской позиции основывается на организации деятельности по оказанию помощи тьюторанту в поиске информации, конкретизации творческих интересов, анализе ранее выполненных творческих работ учащегося, сужении или расширении темы. Работа тьюторанта заключается в сборе и анализе своих творческих работ, определении и отборе наиболее интересных и выполненных на достаточно высоком уровне творческих работ, а также в составлении ресурсной карты. Основными инструментами деятельности педагога на данном этапе становятся проведение тьюторской встречи и рефлексивные вопросы.

На формирующем этапе выделяются сразу две задачи – это организация и анализ представления творческой деятельности и определение дальнейших перспектив работы. Работа педагога в тьюторской позиции – это координационная помощь в представлении творческой деятельности тьюторанта, индивидуальная консультация по представлению работы и итогам. Работа тьюторанта – это составление плана деятельности, работа с трудностями, которые могут возникнуть во время работы, устный анализ полученного изделия. Одними из инструментов деятельности педагога на формирующем этапе значатся направленные вопросы, анкетирование (рефлексивное сочинение), позволяющие извлечь конкретную информацию и определить отношение к проведенной деятельности.

Процесс тьюторского сопровождения творческой деятельности представлен следующими этапами взаимодействия педагога в тьюторской позиции и тьюторанта:

1. Определение творческого интереса тьюторанта происходит прежде всего при заполнении индивидуального учебного плана внеурочной деятельности учащегося. На заметку берутся дети, посещающие кружки декоративно-прикладного характера. Творческий интерес учащихся определяется также через организацию презентаций опыта учащихся по прикладному творчеству, в рамках проектной деятельности на уроках технологии. Также выявление интереса младшего школьника происходит через индивидуальные беседы.

2. Формулирование цели и планирование творческой деятельности.

На данном этапе педагог в тьюторской позиции информирует о положениях, видах номинаций, критериях оценивания работ на фестивалях, конкурсах, выставках, сроках их проведения. Организует просмотр материалов конкурсов прошлых лет. Происходит знакомство с новыми технологиями обработки материалов. Взаимодействует с родителями на предмет обеспечения материалами и инструментами.

Тьюторант сообщает о своем объекте деятельности, форме и месте презентации. Проводит исследовательскую деятельность для создания эскиза будущего изделия, подбирает материалы и инструменты. Определяется с вариантами получения практических навыков и теоретических знаний. Составляет технологическую карту на изготовление изделия.

3. Обсуждение хода и промежуточных итогов творческой деятельности. Деятельность педагога в тьюторской позиции заключается в наблюдении за тьюторантами и их способностями: умением выбирать изделие по степени сложности, при необходимости организовать проблемную ситуацию, позволяющую творчески, критически подойти к окончательному выбору. Оформить заявку на участие в конкурсе, оказать помощь в подготовке к участию в выбранных конкурсах. Тьюторант работает над изготовлением изделия. Готовится к участию в конкурсе. Презентует свою работу в классе, школе.

4. Рефлексия. Педагог в тьюторской позиции проводит анкетирование и фиксирует отношение тьюторанта к проделанной работе (интерес, трудности, положительные и отрицательные моменты). Организует беседу, помогающую увидеть изменения, произошедшие в учащемся.

Тьюторант проводит самоанализ проделанной работы, соизмеряя его с полученным результатом, планирует следующие шаги своей творческой деятельности.

Для успешной организации творческой деятельности и развития творческого интереса учащихся необходимо учитывать несколько организационных и педагогических условий. Творческая работа, позволяющая учащимся использовать, проявлять и развивать свои индивидуальные



способности и таланты, обеспечивает возможность самореализации личности в учебном процессе. Для того чтобы школьники не утратили заинтересованности в творческой деятельности, как и в любой другой, необходимо помнить о том, что учащийся, как правило, стремится к решению максимально трудных для него задач. Творческая деятельность должна быть максимально трудной, но выполнимой, или, иными словами, деятельность должна находиться в зоне потенциального развития ребенка. При соблюдении этого условия необходимо от раза к разу при постановке творческих задач повышать их сложность. Еще одним важным условием для организации творческой деятельности должно быть развитие творческих способностей, что является неотъемлемой частью творческой деятельности, а не обучение только техническим навыкам и умениям. Качества, необходимые творческой личности (художественный вкус, умение и желание сопереживать, стремление к новому, чувство прекрасного), должны стать ключевыми. Творческие способности не даются от рождения и не возникают на пустом месте. А для их развития нужны специально созданные условия. Тьюторское сопровождение творческой деятельности учащихся позволяет в полной мере охватить данный аспект образования. При формировании личностных универсальных учебных действий оно может стать основным методом в развитии профессионального самоопределения, а также при установлении тьюторантами связи между целью и результатом творческой деятельности. Тьюторант усвоит действие нравственно-эстетического оценивания: содержание своей творческой деятельности, социальных и личностных ценностей, обеспечивающих его личностный моральный выбор.

Учитель, безусловно, работает над формированием у учащихся личностных универсальных учебных действий, но так как основная часть его работы проходит фронтально, проверить уровень их сформированности практически невозможно, чего не скажешь о работе педагога в тьюторской позиции, создающего среду для самораскрытия творческого потенциала учащегося, формирования осознанности действий, способности ставить цели и творческие задачи, развития рефлексивного мышления, самооценки.



УДК 371.39

Пигарева Наталья Геннадьевна

аспирантка, кафедра педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44*

учитель начальных классов

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология»», Пермь, Россия**614051, Пермь, Старцева, 9, +7 (342) 266-69-67*

ПРОЯВЛЕНИЕ ТЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ МАОУ «СОШ № 135» Г. ПЕРМИ)

Nataliya G. Pigareva

Postgraduate Student, Department of Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

Primary School Teacher

*High School with Profound Studying of Subjects**of the Educational Area «Technology»**9, Srartseva, 614051, Perm, Russia*

THE MANIFESTATION OF THE TUTOR POSITION IN ACTIVITY OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES (FOR EXAMPLE, HIGH SCHOOL № 135, PERM)

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретического осмысления и практический опыт деятельности педагогов начальных классов в тьюторской позиции по сопровождению различного рода деятельности учащихся. Обобщены действия педагога в тьюторской позиции в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: тьюторская позиция педагога, учитель начальных классов.



Abstract. This article presents the results of a theoretical understanding and practical experience of primary school teachers in tutoring positions for support of various student activities. The generalizations of the actions of the teacher in tutoring positions in educational organizations.

Key words: tutor position teacher, elementary school teacher.

Система образования по своей основной функции направлена на развитие обучающей деятельности педагога (объяснение учебного материала). В связи с этим одна из наблюдаемых проблем учащихся сейчас – неумение учиться самостоятельно, искать необходимую информацию и анализировать ее, осмысленное чтение текстов, понимание графических данных (таблицы и диаграммы), освоение алгоритма решения. Современная система образования, несомненно, изменяется. Изменение самой организации системы образования становится ключевым условием ее развития. Все больше развивается тьюторство в российском образовании, происходит профессиональное становление педагогической позиции – тьюторство в различных его проявлениях в образовательном контексте. Оказание помощи, поддержки учащемуся, создание предметных и организационных условий для его саморазвития ученые определяют термином «тьюторство» (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). Деятельность педагогов становится ориентированной на самостоятельное «открытие» знаний учащимися, на поддержку познавательного интереса и пробуждение образовательной инициативы ученика.

Образовательные учреждения, принявшие идеи тьюторства, изменяют реальность образовательного процесса. Педагоги в различных учебных заведениях развивают практику тьюторского действия, тьюторского сопровождения. Прежде всего это реализация программ развивающего обучения, организация внеурочной деятельности, «событийных» форм образовательной деятельности, организационно-деятельностных игр, проектной работы и др. При этом в образовательной организации сохраняется классно-урочная система обучения, реализуются ФГОС. Педагоги в тьюторской позиции в своей деятельности прежде всего выделяют метапредметное содержание и деятельностную основу обучения, наличие рефлексивных моментов, формирование учебной самостоятельности младшего школьника. Однако представление о специфике тьюторской деятельности, ее инструментарию до сих пор понимается неоднозначно в педагогической науке и практике.

В педагогике множество вариантов позиций, в которых есть место проявлению тьюторских действий. Эффект «узнавания» данных действий может быть в ряду таких педагогических позиций, как учитель-предметник, классный руководитель и прочих, так как наряду с базовыми профессиональными компетенциями специалисты могут обладать «тьюторской компетентностью». Например, учитель помогает выявить и обеспечивает выявление индивидуальных способностей и особенностей обучающихся. Но в

тьюторской позиции учитель поддерживает выявленные способности и организует совместный поиск ресурсов и возможных видов деятельности, в которых ребенок может самореализоваться. Таким образом, обучающая деятельность педагога в своей тактической направленности меняется на формирование и развитие не только общеучебных умений, но и на предоставление возможности учащемуся становиться способным самостоятельно учиться, на проявление новой роли ученика: от «меня учат» – к «я учусь».

Можно ли обнаружить признаки, характеристики тьюторской позиции у педагогов-практиков? Целесообразно обозначить это через описание практического опыта и направленность деятельности педагогов в образовательной организации на новые результаты: сопровождение индивидуального образовательного движения, достижение метапредметных результатов в начальной школе. Важно понимать, как образовательная среда школы, урока, внеурочного занятия способствует мотивации учения, росту самостоятельности, проявлению индивидуального запроса школьников. Деятельностная основа педагогов направлена на переконструирование образовательного пространства урока, на создание условий для свободного образовательного выбора намерений и действий учащимися и проявления деятельностной пробы в урочном и внеурочном пространстве. Обозначенные выше наблюдения сформулированы на основе теоретического материала описания практического опыта деятельности педагогами школы № 135 г. Перми.

Учебная и внеурочная деятельность, ее тьюторское сопровождение в начальной школе строится на удержании опыта индивидуальности и фиксировании субъективного начала обучающихся (активность, познавательный интерес, инициативное действие). Так, в тьюторской позиции педагоги начальных классов МАОУ «СОШ № 135» г. Перми работают в различных направлениях и организационных форматах. Опыт работы с познавательным интересом учащихся представлен в материале педагогов Татьяны Васильевны Алешкиной («Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся в начальной школе») и Елены Николаевны Владыкиной («Сопровождение индивидуализации учащихся начальной школы через организацию пространства проявления познавательных инициатив»). Создавая образовательное пространство урока, наполняя его событиями, педагоги создают возможности для проявления активности и инициативы, запросов учащихся. Это позволяет выйти на индивидуальные образовательные проекты детей в предметном содержании и за его рамками. Иной опыт по сопровождению проектной работы учащихся рассматривается в деятельности Алены Владимировны Гюнтер («Тьюторское сопровождение творческой деятельности учащихся в начальной школе»), который раскрывает построение пространства самостоятельной ответственности учащихся и развития творческого потенциала. Деятельность учителя и классного



руководителя Любви Степановны Яблоковой направлена на поиск и организацию образовательных событий, взаимодополняющих урочное и внеурочное образовательные пространства школьников («Тьюторское сопровождение спортивного класса»). Тем самым педагог работает с процессом самоопределения учащихся, выясняет намерения детей и их родителей в планировании будущего.

Педагоги проектируют пространства движения и самоопределения учащихся. Ключевой характеристикой в тьюторской деятельности педагогов является тьюторское сопровождение и степень применения данной технологии на практике. Под тьюторским сопровождением педагоги понимают деятельность, направленную на создание ситуации, образовательной среды, в которой ученик оформляет собственный «заказ» на знания, в которой педагог ориентирует ребенка в образовательном пространстве, помогает ему совершить образовательную «пробу». Учителя также отмечают, что сопровождение как тьюторская технология позволяет работать с познавательными интересами и детской инициативой как классного коллектива, так и каждого ученика.

Важно отметить, что тьюторское сопровождение обучающихся (как вид педагогического сопровождения) реализуется как в учебной, так и внеурочной деятельности. При этом деятельность учителя в тьюторской позиции направлена на обучение способам взаимодействия в команде, самооценивания образовательных результатов, на разработку образовательных событий, связанных с запросами детей, на сопровождение индивидуальных познавательных мотивов. В своем сопровождении педагоги выделяют несколько этапов: мотивационный, или определение интереса учащегося; проектировочный, или формулирование цели и планирование деятельности; деятельностный, или реализация, обсуждение хода и промежуточных результатов деятельности; аналитический, или рефлексия результатов.

В определении успешности собственной работы важным становится способность педагогов размышлять над ходом и результатом собственной деятельности. Так, эффективность деятельности педагога начальных классов в тьюторской позиции, по мнению учителей-практиков, заключается в том, что они активно работают с детскими вопросами, формируют познавательный интерес и выявляют индивидуальные проблемы в образовании младших школьников, развивают культуру выбора и рефлекссию учащимися своей деятельности. Технология тьюторского сопровождения позволяет организовывать творческую, проектную и исследовательскую деятельность в формате урока и вне его, осуществлять развитие классного коллектива, а также отслеживать метапредметные и личностные результаты обучающихся.

Профессионализм педагога в тьюторской позиции проявляется через рефлекссию своей деятельности, эффективное решение затруднений в деятельности и направлен на создание условий по развитию следующих ключевых образовательных компетенций [3] у учащихся (табл. 1) и собственных общепрофессиональных компетенций, выступающих как задачи (действия), в которых проявляются профессиональные действия (табл. 2):

Таблица 1

**Ключевые образовательные компетенции учащихся
(по А.В. Хуторскому, 2011)**

Компетенции	Характеристика умений учащихся
Ценностно-смысловые	Самоопределение ученика в ситуациях учебной и иной деятельности; выбор целевых и смысловых установок для своих решений и действий, принятие решения
Общекультурные	Владение эффективными способами организации свободного времени
Учебно-познавательные	Организация самостоятельной познавательной деятельности (знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности)
Информационные	Навыки деятельности по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире (умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее)
Коммуникативные	Взаимодействие с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе (умение представить себя, задать вопрос и др.)
Социально-трудовые	Владение навыками социальной активности и функциональной грамотности
Компетенции личностного самосовершенствования	Способы деятельности в собственных интересах и возможностях, непрерывное самопознание, развитие личностных качеств, формирование культуры мышления и поведения

Таблица 2

Общепрофессиональные компетенции педагога в тьюторской позиции

Компетенции	Характеристика умений педагога
Ценностно-ориентационная	Определение цели собственной деятельности
	Реализация исследовательской задачи в профессиональной деятельности
	Выработка собственной стратегии и тактики, проведение диагностики, оценки сделанного, корректировка ранее принятого типа деятельности [1]
Гностическая (познавательная)	Постоянное изучение изменений в системе образования, выявление закономерностей в их динамике, умение прогнозировать и на этой основе создавать педагогические проекты [1] по сопровождению различной деятельности обучающихся
Технологическая (организационно-управленческая)	Мотивация учащихся, создание образовательной среды и разнообразных видов (форматов) деятельности, позволяющих формировать различные компетенции
	Организация своей профессиональной деятельности
	Управление своим профессиональным развитием и саморазвитием, организация своего самодвижения
Коммуникативная	Способность строить и перестраивать коммуникативное поле во взаимодействии с участниками образовательного процесса



Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что в тьюторской позиции педагога заложен огромный потенциал личностного и профессионального развития. Педагог в тьюторской позиции сопровождает процесс самостоятельной познавательной деятельности учащихся, создает условия для формирования различных компетентностей. В результате своей работы педагоги школы отмечают, что деятельность учителя в тьюторской позиции является профессиональным развитием педагогической деятельности и формированием саморазвивающейся компетентности [2], умением изменяться в современной образовательной среде.

Список литературы

1. *Косолапова Л.А.* Профессионально-исследовательская деятельность современного учителя [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 49–55. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17042155> (дата обращения: 24.08.2017).
2. *Косолапова Л.А.* Системность и целостность профессиональной деятельности педагога как условие развивающего образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование. – 2016. – № 2(16). – С. 30–34. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27184923> (дата обращения: 03.09.2017).
3. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/> (дата обращения: 17.09.2017).



УДК 371.25

Яблокова Любовь Степановна

учитель начальных классов

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
предметов образовательной области «Технология»», Пермь, Россия
614051, Пермь, Старцева, 9, +7 (342) 266-69-67*

Тьюторское сопровождение спортивного класса**Lubov S. Yablokova**

Primary School Teacher

*High School with Profound Studying of Subjects
of the Educational Area «Technology»
9, Srartseva, 614051, Perm, Russia*

TUTOR SUPPORT SPORTS CLASS

Аннотация. В статье описывается практический опыт работы в рамках реализации педагогического проекта по сопровождению коллективов учащихся и родителей спортивного класса. Особое внимание уделено условиям тьюторского сопровождения спортивного класса.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, младший школьник, родители, спортивный класс.

Abstract. The author of this article describes the practical experience in the framework of the implementation of the pedagogical project to support groups of students and parents sports class. Special attention is paid to the context of tutor support sports class.

Key words: tutor support, the younger the student, the parents, the sports class.

Здоровье человека – важный показатель его личного успеха. Как воспитание нравственности, так и воспитание уважительного отношения к своему здоровью необходимо начинать с раннего детства. Если родители понимают значение физкультуры и спорта для здоровья человека, то они демонстрируют это на своем собственном примере, формируют у ребенка культуру физических занятий. Однако если родители ошибочно считают, что для ребенка самое важное – это хорошо учиться, то внимание к занятиям спортом ребенка становится второстепенным.

Структура заболеваемости детей младшего школьного возраста характеризуется доминированием патологии опорно-двигательной системы,



болезней органов пищеварения, нервной системы. Среди функциональных нарушений доминируют нарушения со стороны костно-мышечной системы, нервной системы, эндокринной системы и обмена веществ [1]. По данным департамента мониторинга, анализа и стратегического развития здравоохранения ФГБУ «Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения» Минздрава России, зарегистрировано больных детей (общие болезни) в возрасте от 0 до 14 лет по Пермскому краю в 2015 и 2016 гг. соответственно: 1401476 и 1404218; анемия – 21804 и 23700; болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ – 25402 и 27166 [2].

Необходим учет физиологии и гигиены ребенка для организации эффективного образовательного процесса в начальной школе. Педагоги в школе замечают некоторые внешние признаки ухудшения здоровья и изменения в поведении учащихся: вялость, сонливость, головная боль, потеря интереса к изучаемому предмету и др. Нарушения в рациональном чередовании умственного труда и отдыха, прогулок на свежем воздухе, физического труда, недостаточный сон, перегрузки дополнительными занятиями ведут к умственному переутомлению школьников. В поведении детей проявляются быстрая возбудимость и раздражительность или заторможенность, они становятся капризными и плаксивыми, агрессивными в поведении, замкнутыми в общении, рассеянными, им трудно запоминать и усваивать учебный материал, быть усидчивыми на уроках. К организационным проявлениям можно отнести и такие причины, влияющие на общее физическое состояние учащихся, как лень, неумение противостоять вредным привычкам, несоблюдение правил здорового питания.

Воспитывая ребенка в семье и школе, мы часто употребляем слово «привычка». К вредным привычкам учащихся мы относим безответственность, отсутствие умений плодотворно трудиться, неорганизованность и многое другое. Но в основе вышеперечисленных проблем лежит отсутствие привычки у ребенка к тому, чтобы быть здоровым духовно и физически. Очень часто родители в семье говорят ребенку: «Будешь плохо кушать, – заболеешь!», «Не будешь тепло одеваться – простудишься!», и т.д. Но практически очень редко в семьях родители говорят детям: «Не будешь делать зарядку – не станешь сильным!», «Не будешь заниматься спортом – трудно будет достигать успехов в учении». Поэтому у младших школьников среди жизненных ценностей здоровье не является приоритетным. Заданные учебной программой в школе три часа в неделю занятия физической культурой не могут в полной мере сформировать привычку к сохранению собственного здоровья. Все организованное пространство и окружающие люди должны способствовать наиболее полному раскрытию задатков ребенка, готовить его к будущей непростой жизни и формировать осознанное отношение к своему здоровью как основному фактору успеха на последующих этапах жизни. Необходимо формирование правильного отношения к здоровью у младших школьников, так

как ценности, привитые с детства, программируют правильное поведение в будущем.

Учитывая важность воспитания здорового поколения детей, в 2012 г. возникла идея создания спортивного класса со специализированным направлением «Хоккей на траве» и осуществления классным руководителем тьюторского сопровождения учащихся и родителей данного класса. Так был создан педагогический проект, в котором объединение усилий педагогических и тренерско-преподавательских кадров, медицинских работников, родителей, представителей общественных организаций направлено на создание условий для осуществления спортивной подготовки обучающихся. Цель работы: создание условий для рационального сочетания образовательного и учебно-тренировочного процессов. Задачами проекта мы определили: активное внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий; повышение личной успешности учащихся в образовательной и спортивной деятельности; снижение заболеваемости и функциональной напряженности учащихся; а также разработку индивидуальных образовательных и оздоровительных маршрутов обучающихся.

Участниками данного проекта являются учащиеся начальной школы, учитель начальных классов и классный руководитель спортивного класса – Любовь Степановна Яблокова, старший тренер – преподаватель МАОУ ДОД СДЮСШОР «Орленок» – Нина Анатольевна Захарова, тренеры РОО «Федерация хоккея на траве Пермского края», медицинские работники школы, родители учащихся. Комплектование спортивного класса производится из числа учащихся школы на добровольных принципах, на основании заявления родителей (законных представителей) ребенка о принятии в спортивный класс и медицинской справки, обследования о состоянии здоровья ребенка.

Основными видами деятельности учащихся в спортивном классе являются: учебные (школьные) занятия; участие в общешкольных и классных (спортивных) мероприятиях; тренировочные (спортивные) занятия по хоккею на траве; выездные учебно-тренировочные сборы; участие в мероприятиях согласно календарному плану Федерации хоккея на траве спортивных соревнований.

В процессе тьюторского сопровождения коллектива учащихся, их родителей, тренерского состава необходимо сочетание в деятельности несколько функциональных действий педагога, классного руководителя и тьюторских компетенций. Такой симбиоз активизирует следующие педагогические действия по осуществлению сопровождения спортивного класса:

Учитель	Классный руководитель
1. Обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики требований новых ФГОСНОО.	1. Организация, сплочение классного коллектива учащихся и коллектива родителей.



2. Осуществление поддержки и сопровождение личностного развития учащихся. 3. Выявление их образовательных запросов и потребностей. 4. Работа в тесном контакте с другими учителями, родителями. 5. Обеспечение включения учащихся в различные формы внеучебной деятельности.	2. Создание условий для развития познавательных интересов, расширения кругозора учащихся. 3. Формирование межличностных отношений учащихся, коррективная и регуляция. 4. Диагностика учебных и спортивных успехов каждого ученика, фиксация успехов и неудач с целью оказания своевременной помощи. 5. Забота о здоровье учеников, вовлечение их в физкультурную, спортивную деятельность, развитие мотивации.
--	--

Важно выделить некоторые особенности в деятельности классного руководителя по сопровождению спортивного класса, в частности, в работе с родителями учащихся такого класса. На начальном этапе, при формировании спортивного класса, необходимо было сотрудничество с тренерами СДЮСШОР «Орленок» по агитационно-рекламной работе: выступление на собраниях, индивидуальные беседы с родителями, проведение спортивного семейного праздника «Веселые старты» среди потенциальных будущих первоклассников школы.

На этапе развития сопровождения спортивного класса работа с родителями строится на организации совместных спортивных мероприятий: привлечение родителей в роли болельщиков на соревнованиях, в роли организаторов по созданию комфортных условий для занятия спортом (корректировка расписания, аренда спортивных залов, обустройство раздевалок и инвентарной). Также родители осуществляют контроль за систематическим посещением учащихся тренировок по хоккею на траве, участвуют в совместном планировании и проведении классных часов, пропагандирующих здоровый образ жизни; в организации встреч с интересными и известными спортсменами Пермского края. Особое внимание уделяется ведению портфолио учащегося (индивидуальная форма фиксации достижений). Дети фиксируют не только результаты обучения, но и спортивные достижения, результаты контрольно-измерительных тестов, изменения антропометрических данных и количество пропусков по болезни (простудные заболевания).

Особая деятельность родителей, совместно с классным руководителем, по сопровождению ребенка спортивного класса проявляется в организации его индивидуального образовательного и оздоровительного маршрутов. Это организация и сопровождение детей в оздоровительно-образовательных

путешествиях (Анапа, Калининград); в спортивном лагере «Раздолье» (Чайковский); на соревнованиях разного уровня (Москва, Электросталь, Казань, Санкт-Петербург, Уфа, Азов). При этом под сопровождением понимается нами такая деятельность, которая направлена на стимулирование и развитие способностей детей, на создание воспитывающей и образующей среды и условий. Инициатива родителей спортивного класса проявляется также в организации катания на коньках и лыжных прогулок; организации и проведении (совместно с тренерами спортивной школы «Орленок») ежегодного первенства школы по хоккею на траве среди мальчиков и девочек начальной школы в целях пропаганды данного вида спорта.

Создание условий для формирования ценностного отношения к здоровью, организации условий для рационального сочетания образовательного и учебно-тренировочного процессов учащиеся-спортсмены овладевают универсальными учебными действиями, помогающими легко и быстро адаптироваться к современным условиям жизни. При реализации педагогического проекта по сопровождению спортивного класса наблюдаем следующие изменения младших школьников:

- умение активно включаться в общение и взаимодействие со сверстниками на принципах уважения и доброжелательности;
- умение работать в команде; умение управлять своими эмоциями в различных (нестандартных) ситуациях, сохранять сдержанность, рассудительность;
- проявление дисциплинированности, трудолюбия и упорства в достижении поставленных целей;
- умение характеризовать действия и поступки, давать им объективную оценку на основе освоенных знаний и имеющегося опыта; находить ошибки, отбирать способы их исправления;
- навык организации самостоятельной учебной деятельности во время выездных тренировочных сборов и соревнований; умение выстраивать собственный образовательный маршрут с учетом календарного плана всероссийских и региональных соревнований.

Во время процесса сопровождения педагоги и родители отмечают положительную динамику состояния здоровья (сокращение количества пропусков уроков по болезни); стабильный уровень качества успеваемости; психофизическую комфортность образовательного и учебно-тренировочного процессов, в частности: снижение коэффициента утомляемости учащихся, напряженности эмоциональной сферы, привлекательность коллектива класса для учащихся, удовлетворенность педагогов и тренеров учебно-тренировочным процессом; повышение уровня мотивации к занятиям



физической культурой и спортом и ведению здорового образа жизни; повышение родительской грамотности по сохранению и укреплению здоровья ребенка.

Список литературы

1. Баранов А.А., Щеплягина Л.А. Здоровье детей России как фактор национальной безопасности [Электронный ресурс] / НЦЗД РАМН. – М., 2002. – URL: <http://www.nczd.ru/art12.htm> (дата обращения: 14.09.2017).
2. Общая заболеваемость детского населения России (0–14 лет) в 2016 году. Статистические материалы. Ч. VI [Электронный ресурс]. – М., 2017. – URL: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/statisticheskaya-informatsiya-minzdrava-rossii> (дата обращения: 20.09.2017).

РАЗДЕЛ 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.315

Лебедева Наталья Алексеевна

аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

6140990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44

преподаватель иностранного языка кафедры гуманитарных
и социально-экономических наук, лейтенант внутренней службы

ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России, Пермь, Россия

614012, Пермь, Карпинского, 125, +7 (342) 228-65-04

e-mail: tereh1986@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ

Natalya A. Lebedeva

Postgraduate of the Department for Foreign Language Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

Teacher of English Language at the Chair of Humanitarian,
Social and Economic Disciplines, Lieutenant

Federal State Educational Institution Perm Institute of the Federal Penal Service

125, Karpinskiy, 614012, Perm, Russia

e-mail: tereh1986@inbox.ru

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE: INTERDISCIPLINARY CONTEXT

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции; рассматривается трактовка определения содержания и структуры коммуникативной компетенции. Дана краткая характеристика понятия «коммуникативная компетенция». В статье показана необходимость формирования и совершенствования коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих. Рассматриваются разные виды



средств массовой коммуникации и то, каким образом коммуникативная компетенция с ними связана.

Ключевые слова: коммуникация, общение, компетенция, информация, обмен, СМИ.

Abstract. This article focuses on the problem of communicative competence formation, discusses the way of defining the content and structure of communicative competence. There is a brief description of the concept «communicative competence». The article shows the necessity of communicative competence formation taken together with its component. There was also discussed different types of media and the way communicative competence is connected with them.

Key words: communication, communicative competence, information exchange, media.

Коммуникация есть неотъемлемая часть жизни каждого человека. Другими словами, процесс коммуникации – это общение, а без общения человек не сможет усвоить речь, правила поведения, не сможет стать личностью.

Так, в жизни большинства людей коммуникации занимают важную роль, а умения говорения, письма, чтения и восприятия являются, на наш взгляд, важнейшими способностями, которые позволяют нам вести некую деятельность совместно с другими людьми, а также они позволяют нам не только накапливать и обогащать свои знания, но и делиться ими с другими людьми.

Коммуникацией многие ученые называют сложный многогранный процесс, в который включены не только мысли и язык человека, но и каждый последующий шаг, помогающий сделать мысль одного индивида понятной другому. Соответственно, при этом очень важно не допустить неточность, ведь сама мысль может потерять смысл и становится непонятной слушающему. Отсюда следует, что для успешной коммуникации крайне необходимы так называемые эффективные коммуникации, для достижения которых нужно обладать хорошо развитым устным и письменным общением. В данном контексте хотелось бы отметить, что процесс коммуникации осуществляется посредством передачи идей, мыслей, чувств, восприятий и ощущений одного лица, передающего информацию другому. При «эффективной коммуникации» необходимо развитие навыков и умений от каждой из сторон – передающей и принимающей информацию.

Коммуникация невозможна без той или иной информации, которая является важнейшим ресурсом всех сфер жизнедеятельности человека. При этом она должна быть не только современной и актуальной, но и качественной, потому как от этого зависят достоверность и уровень принятой информации.

Коммуникация – явление универсальное, ее содержание и формы попадают в поле зрения многих наук социально-гуманитарного, естественно-научного и технического циклов. И это вызывает необходимость создания

теории, интегрирующей и обобщающей достигнутые результаты в данной области. Поэтому теория коммуникации стала обретать статус самостоятельной академической дисциплины в России сравнительно недавно. Несомненно, что коммуникация как необходимое и всеобщее условие жизнедеятельности человека всегда привлекала к себе внимание исследователей, что особенно заметно во второй половине XX в. Это было вызвано в первую очередь бурным развитием кибернетики, математической теории коммуникации и современных электронных систем связи, с появлением работ американских ученых Н. Винера, К. Шеннона, У.Р. Эшби, а также наших отечественных ученых А.И. Берга, А.Н. Колмогорова и др. Термины «коммуникация», «информационный обмен», «информация» получили широкое распространение в самых разных науках.

Сам термин «коммуникация» широко применяется не только в нашей повседневной жизни, но и среди специалистов. Так, например, существуют транспортные коммуникации, которые обеспечивают грузовые и пассажирские перевозки разными видами транспорта из одной точки в другую. Также существуют инженерные коммуникации, образующие многогранную и сложную подземную городскую и районную инфраструктуру, предоставляющие жильцам домов воду, тепло, электричество, канализацию и другие блага цивилизации. Здесь же необходимо вспомнить и о таком виде коммуникации, как информационная, благодаря которой мы обеспечены радио-, телефонной и другой связью.

Рассматривая феномен коммуникации, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день существует множество точек зрения, аспектов, попыток общетеоретического и специального подходов к его исследованию и пониманию. Так, к началу 1960-х гг. только в зарубежной философской и социологической литературе насчитывалось около сотни определений коммуникации. В настоящее время их на порядок больше.

Многоаспектность и многозначность данного понятия объясняет и наличие различных подходов к определению предмета теории коммуникации, структуры учебных пособий и учебников.

Рассмотрим основные значения понятия «коммуникация»: универсальное (широкое): коммуникация – это способ связи любых объектов материального и духовного мира; техническое (пространственная коммуникация): коммуникация – путь сообщения, связь одного места с другим, средство передачи информации, материальных и идеальных объектов из одного места в другое (например, транспортная коммуникация, трубопровод, подземные коммуникации, телефонные линии и др.); биологическое: используемое в основном в разделе этологии, при исследовании сигнальных способов связи у животных, птиц, насекомых (например, «танец пчел»); социальное: используемое для обозначения и характеристики многообразных социальных связей и отношений, возникающих в человеческом обществе [1].



Теория коммуникации чаще всего обращается именно к значению социальной коммуникации как специфической форме взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других знаковых систем. Поскольку теория коммуникации складывалась как междисциплинарная, комплексная область современного научного знания, органически сочетающая в себе результаты исследований целого ряда наук, а также различные уровни освоения коммуникативной реальности, то необходимо показать, под каким углом зрения различные науки рассматривают коммуникацию. Среди них выделим основные: философию, социологию, лингвистику, психологию.

Философия видит в коммуникации одно из атрибутивных свойств материи, обусловленных материальным единством мира и, следовательно, взаимосвязью, взаимозависимостью явлений и процессов действительности.

Социология, изучая проблемы функционирования и развития общества, взаимодействие различных социальных субъектов, уделяет большое внимание проблемам коммуникации.

Лингвистика занимается проблемами вербальной коммуникации – возникновением и развитием языка и речи (устной, письменной, диалогической, монологической) как важнейших средств человеческого общения. На стыке лингвистики, логики, философии и других наук находится семиотика, изучающая коммуникацию как передачу знаков или обмен знаками.

Культурология, этнография, паралингвистика, политология также обращаются в своих исследованиях к проблеме социальной коммуникации, но исследовательское поле коммуникации распространяется и на природный мир. В рамках биологии с конца XIX в. стало очень активно развиваться направление, изучающее поведение и коммуникацию животных, обусловленные биологическими факторами, – этология. Сегодня в научном сообществе широко используются такие понятия, как «биокоммуникация» и «зоокоммуникация». За исследования в этой области во второй половине XX в. были удостоены Нобелевской премии К. Лоренц, Н. Тинберген, К. Фриш.

Весомый вклад в изучение коммуникации внесли технические науки. Эволюция коммуникативных возможностей человека связана с техническим прогрессом. Развитие средств коммуникации – от книгопечатания до современной компьютерной связи – полностью изменило характер социальной коммуникации, сделав возможной передачу информации в режиме реального времени на неограниченные расстояния [2].

Средства массовой коммуникации (далее – СМИ) – это радио, телевидение, пресса, книжные издательства, новостные агентства, а также Интернет. Они собирают, обрабатывают и распространяют информацию. Вся информация предназначена для широкой аудитории, и характерной чертой ее является быстрота и регулярность потребления. В современном мире происходит стремительное увеличение интереса к СМИ. Средства массовой коммуникации – это своего рода технические комплексы, которые предоставляют адресату возможность восприятия словесной, образной,

музыкальной информации. Они представляют собой мощную силу воздействия на сознание людей и достаточно оперативно распространяют информацию в обществе, а также наиболее продуктивно влияют на сознание и эмоции реципиента. В данном контексте крайне важную роль играют всевозможные электронные СМИ, роль которых ежедневно возрастает по мере расширения технических возможностей человечества. Современные информационные технологии считаются непревзойденным источником влияния на эмоции и сознание индивидуума.

У каждого вида СМИ имеется свой «знак», например, радио использует устную речь и музыку, телевидение – движущиеся образы, изображения и музыку, а пресса – письменные и визуальные формы общения.

В настоящее время значительно возросло влияние средств массовой информации на личность. Оно составляет примерно одну четвертую часть его жизнедеятельности. Наиболее преобладающими сегодня являются телевидение и Интернет.

В 70–80 гг. прошлого века появление телевизора в доме считалось показателем уровня благосостояния, телевизор был предметом роскоши. Сегодня почти нет ни одной семьи, ни одного дома или квартиры, в которой не было бы этого вида средства телевидения. Оно считается наиболее массовым по тем причинам, что масштаб его распространения охватывает даже те слои и категории населения, которые остаются за рамками влияния других СМИ. Важной отличительной чертой телевидения является признак так называемой экранности, которая характеризуется передачей информации посредством движущегося изображения, сопровождаемого звуком. Она обеспечивает восприятие реципиентом телевизионных образов и делает их доступными широкой аудитории. Хотелось бы отметить, что отличительной особенностью телевидения от радио считается вербальный, т.е. словесный и зрительный, характер вещания. Воспроизведение звука и персонификация положительно влияют на степень восприятия информации человеком, а симультанность, т.е. одновременное воспроизведение и события и его отображение, называют едва ли не самым уникальным свойством телевидения.

Справедливости ради хотелось бы заметить, что данному виду СМИ необходимо постоянно развиваться и совершенствоваться из-за колоссального уровня конкуренции с другими видами. В частности, мы имеем в виду такой вид, как Интернет, число пользователей которого растет с геометрической прогрессией. Интернет считается самым новым средством массовой информации. Коммуникации через этот вид СМИ крайне популярны в современном обществе, ведь они позволяют получать информацию что называется «из первых рук». Одной из наиболее значимых функций Интернета является общение в онлайн-режиме. Он включает в себя не только вербальную, но и невербальную коммуникации и несомненно имеет свои особенности. В качестве примера такой особенности можно привести то, что у человека появляется возможность посредством общения в режиме реального времени



вести диалог с удаленным собеседником, независимо от его местоположения. Это считается принципиально новым видом взаимодействия, где обмен письменным сообщением заменяет вербальную коммуникацию. Однако считается, что это «медленный» вид общения. У всех участников данного вида коммуникации есть возможность обдумать и придать своим мыслям и словам необходимую форму.

Несмотря на громадный интерес современной молодежи и общества в целом к такому виду взаимодействия и обмена информацией, он не считается идеальным, ведь ничто не заменит человеческого общения и процесса коммуникации. Примерами «знаков» этого информационного комплекса можно назвать гиперссылки, письмо, музыку и звук, а также движущиеся образы.

Итак, мы выяснили, что коммуникация имеет огромное количество трактовок, а термином пользуются не только в языкознании, но и в таких науках, как культурология, лингвистика, психология, философия и др. Всестороннее изучение феномена коммуникации обуславливает необходимость его междисциплинарного исследования, привлечения инструментария и потенциала многих наук. Теория коммуникации как система современного научного знания является комплексной и относительно самостоятельной отраслью. Это означает, что она дает системное, комплексное знание о коммуникации в природе и обществе, обобщая и интегрируя сведения, добытые в других областях научного знания.

Список литературы

1. *Березин В.М.* Массовая коммуникация: сущность, каналы. Действия. Серия: Практическая журналистика. – М.: РИП-холдинг, 2010. – 130 с.
2. *Данилина Ю.А.* Трансформация коммуникативных технологий на современном этапе развития информационного общества (на примере рекламы и «паблик рилейшнз»): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук. – М., 2009. – 300 с.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2017

В 2 частях

Часть 1

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Косолапова Лариса Александровна

Ответственный секретарь выпуска
Гангнус Наталия Андреевна

Компьютерная верстка выполнена *А.В. Шиховым*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Формат 60x90¹/₁₆. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 12,2

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
тел. +7(342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru