

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ
ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИКА»
ЖУРНАЛ «СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ
ПРОБЛЕМ»
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА»
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»
ЖУРНАЛ «БАШКОРТОСТАН УКЫТЫУСЫНЫ»
(«УЧИТЕЛЬ БАШКОРТОСТАНА»)

ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ XX ВЕКА В. А. СУХОМЛИНСКИЙ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Сборник научных работ III Международной научно-практической
конференции, посвященной 100-летию со дня рождения
В. А. Сухомлинского



Уфа - 2018

УДК 37.014.3

ББК 74.03(2)63

В 92

Выдающийся педагог XX века В. А. Сухомлинский: вчера, сегодня, завтра: Сборник научных работ III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского (Уфа, 4-6 октября 2018). – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018. – 396 с.

В сборнике представлены материалы научных исследований ученых, работников образования, преподавателей вузов и ссузов, учителей, аспирантов, магистрантов и студентов, затрагивающие различные аспекты образования человека, его личностного и профессионального формирования сквозь призму педагогического наследия В. А. Сухомлинского. Основные направления теоретических и прикладных исследований: историко-педагогические проблемы образования и педагогической науки; стратегии и технологии субъектно-ориентированного образования; развитие личностных и профессиональных компетенций педагога и обучающихся; педагогические инновации в развитии личности.

Ответственный за выпуск:

Аминов Т. М., доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Асадуллин Р. М., доктор педагогических наук, профессор

Бозиев Р. С., доктор педагогических наук, профессор

Чапаев Н. К., доктор педагогических наук, профессор

Уткин А. В., доктор педагогических наук, профессор

Магсумов Т. А., кандидат исторических наук, доцент

ISBN 978-5-4356-0059-0

© ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы», 2018

© Кафедра педагогики, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

1.	Бим-Бад Б. М. В. А. Сухомлинский: система очеловечивающего воспитания	8
2.	Ахияров К. Ш. В. А. Сухомлинский и современные проблемы педагогического образования	11
3.	Алексеева В. В. Умственное воспитание детей дошкольного возраста в педагогической системе В. А. Сухомлинского	16
4.	Алмаев Р. З. «Из любого ребенка, увлеченного предметом, можно подготовить победителя олимпиад...»: об опыте работы с одаренными детьми учителей-новаторов Башкортостана	23
5.	Аминов Т. М. Педагогические идеи союза «Братьев чистоты»	29
6.	Амиров А. Ф. Организация процесса трудовой социализации личности на основе идей В. А. Сухомлинского	33
7.	Амирова Л. А. Самоопределение как педагогический императив в образовательной системе В. А. Сухомлинского	36
8.	Асекова Ж. Д. Особенности социально-педагогической модели формирования доброжелательной среды в школах Кыргызстана	42
9.	Ахмедьянова А. Х. Образ настоящего человека как глобальная проблема	49
10.	Ахметшина А. Р. Роль семейного воспитания в нормальном развитии ребёнка с глубоким нарушением зрения	52
11.	Ахтамьянова И. И. Родительство как психологический феномен	56
12.	Ашымбаева Т. А. Социально-педагогическая модель совершенствования содержания и методики деятельности социального педагога	61
13.	Бадертдинова Д. Ф. Опыт В. А. Сухомлинского в китайском образовании	69
14.	Бенин В. Л. В. А. Сухомлинский вчера, сегодня... а завтра?	72
15.	Болотова Е. В., Матвеева К. А. Лексические инновации в немецком языке	78
16.	Бульц М. В. Формирование практических знаний у выпускников-отличников школ как педагогическая проблема	82
17.	Бурлакова И. И. Развитие личности будущего педагога в контексте учения В. А. Сухомлинского	86

18.	Быкова А. С. Развитие положительной мотивации студентов-лингвистов на занятиях иностранного языка	91
19.	Васильева А. И. Воспитание толерантности у детей в историко-педагогической ретроспективе	95
20.	Востроилова Е. В. Педагогические идеи В. А. Сухомлинского в решении проблем современного воспитания	98
21.	Гареева Л. И. К определению понятия «Предпринимательская культура»	100
22.	Гейт М. В. Искусство проникновения во внутренний мир ребенка	105
23.	Гирфанова Л. П. В. А. Сухомлинский как полифункциональный педагог сельской школы	108
24.	Гумерова Г. Р. В. А. Сухомлинский о роли семьи в воспитании детей	112
25.	Гусева В. А. Воспитание милосердия у младших школьников в теории В. А. Сухомлинского	115
26.	Денисова Е. А., Батарова Т. М. Формирование нравственных представлений младших школьников	122
27.	Дякиева Б. Б. Традиции и инновации сельской школы в условиях региональной системы образования (на примере Республики Калмыкия)	126
28.	Ерёмина А. И. Развитие системы библиотечного образования в Башкирской АССР в 1917-1941 годы	131
29.	Ерёмина А. П. Наследие В. А. Сухомлинского в профессиональной подготовке магистрантов педагогического направления	138
30.	Ефремова Г. Л. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях персонифицирования последипломого образования	142
31.	Зауторова Э. В. Практическое осуществление идей В. А. Сухомлинского в пенитенциарной деятельности	148
32.	Зауторова Э. В. Гуманистическое воспитание детей и подростков в трактовке В. А. Сухомлинского и исправление правонарушителей	151
33.	Зосименко О. В. Инновационные технологии как средство развития профессиональной компетентности учителя	155
34.	Казин А. Л. Разработка игр и наглядных пособий для детей с ограниченными возможностями на уроках технологии	159

35.	Калишкина Д. С. Актуальные идеи социально-педагогической адвокации в наследии В. А. Сухомлинского	161
36.	Капустина О. В. Педагогика досуга как программа магистерской подготовки в педагогическом вузе	165
37.	Kariyev A. D. Subjective self-realization of the student in the conditions of interactive training	169
38.	Кашина Н. И. Культуросообразность как принцип образования в современных казачьих учебных заведениях	172
39.	Кевля Ф. И. Проблема медико-психолого-педагогического консилиума в наследии В. А. Сухомлинского	177
40.	Киселева А. В. К вопросу о диалоге в профессиональном воспитании студентов архитектурно-художественного вуза	180
41.	Козина Е. Ф. Преломление идей В. А. Сухомлинского в современной методике преподавания начального естествознания	184
42.	Коханова Л. А., Черешнева Ю. Е. Цифровое образование: тенденции и перспективы	188
43.	Крыжская Н. А. Развитие эмоционально-волевой сферы личности школьников как субъектов воспитания в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского	191
44.	Кудинова Ю. В. Личность педагога в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского	197
45.	Леденева А. В. Игровое моделирование в деятельности педагога	200
46.	Лобов В. А. Развитие системы образования в муниципальном районе Бирский район Республики Башкортостан	204
47.	Магсумов Т. А. Семья и коммерческая школа в России начала XX в.: компромисс на распутье имперского режима и самоорганизующейся общественности	210
48.	Майбалаева А. А. Воспитание гражданственности в вузе на практических занятиях по русскому языку при изучении темы «Здоровье и здоровый образ жизни»	218
49.	Малякова Н. С. Антропологическая традиция в российском образовании	223
50.	Марченко Г. В., Водопьянова К. М. В. А. Сухомлинский об основах воспитания души	229

51.	Москвина А. В. Загадочный мир педагогики В. А. Сухомлинского	236
52.	Никифорова В. Н., Горшкова С. Н. Идеи гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского в решении проблем современного образования в национальной школе (на примере школ Чувашской Республики)	244
53.	Никонова М. И., Нуриханова Н. К. Требования ФГОС к формированию профессиональной компетентности педагога дополнительного образования	248
54.	Нурмаметов Р. Р. Отдельные формы педагогической поддержки семьи религиозными организациями	253
55.	Останина В. А. Проектная деятельность как форма работы по ранней профорientации дошкольников	255
56.	Правдин Ю. П., Черникова Т. А. В. А. Сухомлинский о профессионализме и мастерстве педагога	259
57.	Предык А. Морально-этические аспекты проблемы оценивания младших школьников в начальной школе	264
58.	Прядко Л. А. Гуманистические взгляды на ребенка с особыми образовательными потребностями в наследии В. А. Сухомлинского	270
59.	Пеянчина М. Т. В. А. Сухомлинский о воспитании будущей матери	273
60.	Рындак В. Г., Челпаченко Т. В. Педагогические риски реализации дидактических идей В. А. Сухомлинского в образовательном пространстве современной школы	276
61.	Рынкoва С. А. Профессиональное развитие преподавателя в процессе модернизации среднего профессионального образования	282
62.	Сабирова Л. А. Процесс обучения в Самарской земской фельдшерско-акушерской школе	285
63.	Салихов Т. Р. Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов в исламских учебных заведениях	290
64.	Сергеева Л. А. Практические работы в обучении математике учащихся сельских малокомплектных школ	294
65.	Соловьёва Т. А. Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к формированию личностных функций у школьников в современной социокультурной ситуации	299
66.	Соловьёва Т. А., Макаpчук Т. Н. Использование идей В. А. Сухомлинского в проектировании	

	индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с ОВЗ в сельских школах	306
67.	Тараканов М. Ю. Система патриотического воспитания в Российской Федерации	310
68.	Терегулов Ф. Ш. Сознание как ориентировочная основа жизнедеятельности людей	317
69.	Тимиргазиева А. И. Вопросы развития вузовской науки (постсоветский период)	331
70.	Тимошенко Л. О. Уроки английского по В. А. Сухомлинскому: от азбуки педагогического труда к его диалектике	335
71.	Упоров И. В. Проблема переформатирования коллектива обучающихся при переходе из школы в вуз в контексте идей В. А. Сухомлинского	339
72.	Усенко Е. В. Реализация идей В. А. Сухомлинского в организации методической работы в школе, направленной на развитие профессиональных компетентностей учителя (на примере школы №75/42, г. Нижний Тагил)	342
73.	Файзуллина А. М. Реализация здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка	348
74.	Фатыхова Р. М. Гуманитарная парадигма современного образования	351
75.	Хамидуллина Л. К. Любовь к детям в педагогических воззрениях В. А. Сухомлинского	357
76.	Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Педагогика многомерного человека В. А. Сухомлинского	360
77.	Шайденко Н. А. Подготовка будущего учителя к работе в малокомплектной сельской школе	375
78.	Шлат Н. Ю. Особенности проявления музыкальной субкультуры дошкольников в процессе ознакомления с родным городом	381
79.	Эйтвид Г. Р., Манько Н. Н. Развитие художественно-творческих способностей школьников средствами японской живописи и графики	386
80.	Якупов М. Т. Реализация наследия В. А. Сухомлинского в педагогической деятельности Т. З. Якупова	392

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ: СИСТЕМА ОЧЕЛОВЕЧИВАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные идеи педагогической системы В.А. Сухомлинского, направленные на возвращение человечности в человека. Ведь мало взрастить побег, надобно еще глубоко, очень глубоко укоренить разветвляющееся древо добра, которое само очищается от соблазнов зла. Особая сфера воспитательной работы – ограждение воспитанников от одной из самых больших бед – пустоты души, бездуховности.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, система воспитания, человечность, добро, единство духовной жизни, нравственный смысл.

В 1939 году Василий Александрович женился. Когда в 1941 году он ушел на фронт, дома осталась жена, Вера Петровна (весной 1941 года она окончила учительский институт). Она не могла выехать, так как была беременна. Во время оккупации ее арестовало гестапо – за распространение советских листовок, сброшенных с самолета, за перепрятывание советских бойцов, бежавших из плена, за сохранение и передачу им оружия. Фашисты жестоко пытали ее, выкололи глаза, после этого мучили еще несколько дней и потом повесили. Когда жена была в гестаповском застенке, к ее родителям-старикам приехали два фашиста и забрали больного десятимесячного ребенка – якобы для того, чтобы мать его покормила. Они принесли ребенка в камеру и сказали: если не скажешь, кто руководит вашей организацией, убьем сына. И убили на глазах у матери, а потом выкололи ей глаза и мучили.

Василий Александрович присутствовал при допросе предателя-полицейского, который рассказал, как выколол ей «только» один глаз, а второй, мол, выколол не он, сжальтесь...

Всю оставшуюся жизнь В.А. Сухомлинский искал ответы на два вопроса: как формируется в человеке жестокость и как предотвратить ее становление. Он нашел эти ответы. Жестокость порождается жестокостью. И процесс озверения человека протекает довольно легко, просто, быстро и прочно. Предупредить же жестокость в одичавшем мире можно только воспитанием и обучением. И делать это трудно, поскольку вечно прав Платон, говоривший: «Если свойства человека надлежащим образом развиты воспитанием, он действительно становится кротчайшим существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это самое дикое существо, какое только рождает земля».

Мало заронить зерно человечности в человека, мало взрастить побег, надобно еще глубоко, очень глубоко укоренить разветвляющееся древо добра, которое само очищается от соблазнов зла. И, наконец, необходимо научить человека поддерживать в себе могучее древо, противостоящее сильным ветрам и кислотным дождям, всему, что способно его погубить.

Первые ростки доброго чувства надо развивать, превращать в активное стремление к деятельности. «Опыт показывает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождается в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира».

Для достижения такой цели требуется выверенная система воспитания и обучения. В.А. Сухомлинский разработал эту систему. Своей колоссальной практикой учителя, воспитателя, управленца Василий Александрович неоспоримо подтвердил все главные теоретические выкладки очеловечивающего воспитания. Среди них главные:

- учительская профессия это человековедение, постоянное, не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир становящегося, развивающегося человека;

- процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний;

- воспитательно-образовательный процесс освобождается от наказаний: «Я не из пальца высосал ту истину, что наших детей можно воспитывать только добром, только лаской, без наказаний... И если в массовом масштабе, во всех школах сделать это невозможно, то не потому, что воспитание без наказания невозможно, а потому, что многие учителя не умеют воспитывать без наказаний. Если вы хотите, чтобы в нашей стране не было преступников... - воспитывайте детей без наказаний»;

- результаты развивающего добро общения взрослого с ребенком не сводятся к оцениванию, оценивание должно быть нацелено на постижение детьми искусства адекватного самооценивания;

- есть воспитательный смысл в том, чтобы ребенок видел, понимал, ощущал, переживал, постигал мир как большую тайну, как приобщение к тайнам; детям нельзя сообщать истину – а помогать им открывать ее;

- нравственный смысл школьной жизни – воспитание потребностей, культуры желаний. «Желание быть хорошим – моя педагогическая вера. Я твёрдо верю в то, что воспитание лишь тогда становится ваянием человека, когда оно основано на культе человеческого достоинства. На том, чтобы человеку неприятно, мерзко было даже думать о себе как о плохом, чтобы ему хотелось быть хорошим, чтобы это было сокровенное, неискоренимое желание...»;

- столь же важно желание трудиться: «Это очень сложная, тонкая и нежная вещь – детское желание трудиться. Оно возникает тогда, когда в детской душе засела мысль: так не должно быть! Как это важно, чтобы в

детские годы ребёнок не мог спокойно заснуть от мысли про то, что если он, маленький человек, будет бездеятельным, то родная земля станет ещё беднее! Не бойтесь затмить детство горькими мыслями – ведь главное то, про что эти горькие мысли, тревоги заботы, волнения... В начинающемся длительном труде ребёнка волнуют и радуют успехи, мучают неудачи. Бывают и весёлые, радостные дни, бывают и слёзы. Но в духовной жизни возникает та тонкая и одновременно могучая веточка, которая называется верой. Без веры в осуществимость замысла, в достижение цели, в свою собственную терпеливость и настойчивость не может быть и речи про то, чтобы труд вошел в духовную жизнь человека»;

- особая сфера воспитательной работы – ограждение детей, подростков и юношества от одной из самых больших бед – пустоты души, бездуховности;

- не менее важно ограждение человека от пресыщения чем бы то ни было – впечатлениями, словами, удовольствиями; ребенку нужно не только слушать, но и молчать, чтобы думать, осмысливать прочувствованное;

- спасительное воспитание благородства требует духа бесстрашия, ибо настоящая доброта, готовность защищать более слабого и незащищенного – это, прежде всего мужество;

- для формирования мыслящих личностей, а не послушных исполнителей команд, необходим радостный труд – и мыслительный, и ручной;

- из обучения и воспитания устраняется идейная ложь («Корень многих бед воспитания как раз в том, что зачастую питомца призывают следовать за знаменем, в то время как это знамя никто не несет»), идеалы, образцы, которые волнуют, восхищают, изумляют, воодушевляют человека, должны быть истинными, а не просто декларированными;

- воспитание социальной солидарности начинается с установления атмосферы и климата заботы о каждом члене коллектива как мощной воспитывающей силы.

Василий Александрович Сухомлинский сделал собственную личность и всю свою жизнь аргументом в пользу своей педагогической системы. Он доказал, что духовность и добродетель возможны даже в условиях классовой борьбы и устройства мировой революции. Он выдержал гонения, замалчивания, клевету, кривотолки и травлю. Он показал, что можно, а не только нужно, плыть против течения. Подробно объяснил он воспитателю и учителю людей, а не дикарей, как возвращать прекрасного человека вопреки безумию и преступности эпохи.

Будучи одним из величайших педагогов мира, он нужен нам сейчас, как дыхание, как зрение. На самые затаенные вопросы сегодняшней школы дает он самые откровенные и, главное, подробные ответы. Его уникальная Павлышская средняя школа – легенда и слава XX века, прогремевшая по всему свету, - была не востребованной в советские времена. Не применяется

ее опыт и в сегодняшней массовой школе. Но ищущий учитель не прогадает, получив у В.А. Сухомлинского урок спасительной педагогики.

УДК 37.017.4

Ахияров К. Ш.

Член-корреспондент РАО, д. п. н., профессор
БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогика в педагогическом вузе должна стать ведущим предметом, в центре внимания которого – живой ребенок и живой учитель.

В.А. Сухомлинский

Аннотация. Актуальность данной проблемы вызвана необходимостью осознания, освоения руководителями, педагогическими работниками образовательных учреждений новой профессиональной среды начала XXI века, ориентированной на подготовку компетентных специалистов.

Сменилась социальная эпоха, плановое народное хозяйство сменили рыночные условия экономики, но и при них нравственность и патриотизм, трудолюбие и культура труда не потеряли своей актуальности, эти качества не проходящи. Современное общество нуждается в высококвалифицированных профессионалах, способных решать задачи различного уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и социокультурной ролью будущего специалиста. Результатом подготовки специалиста в высшем учебном заведении должна выступать его компетентность в профессиональной деятельности, что отражено в документах по модернизации образования. В них отмечено, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах».

Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна не только вооружать обучающегося знаниями, но и формировать у него потребность в непрерывном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, умениями и создавать возможности для отработки умений и навыков самообразования. В качестве главного результата модернизации образования рассматривается готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Одним из главных и основных условий продуктивности в условиях профильного обучения, как одного из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в Российской Федерации, является повышение профессиональной компетентности учителей.

Профильной школе нужны учителя с новым профессиональным мышлением, учителя, которые могут на практике обеспечить:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса;
- практическую деятельность направленность образования;
- завершение профессионального самоопределения учеников.

Педагог профильной школы должен овладеть методами организации проектной, поисково-исследовательской деятельности учащихся. Как показывают результаты исследования, большинство руководителей школ и учителей не имеют четких представлений о требованиях к педагогу профильной школы. Для успешной реализации профильного обучения учитель должен овладеть необходимыми дополнительными профессиональными психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками.

Что может дать педагогика и психология современному учителю? Современный учитель – самостоятельная, творческая интеллектуальная личность, которой свойственны духовная красота и благородство, доброта и сердечность, культура чувств, человечность, гибкий ум. В его деятельности и сегодня ведущими остаются функции, которые В.А. Сухомлинский обозначил следующим образом: «Если в каждом ребенке вы почувствуете его индивидуальность, если в ваше сердце постучатся радость и горечи каждого ребенка и отзовутся вашими думами, заботами, тревогами, - смело избирайте своей профессией благородный учительский труд, вы найдете в нем радость творчества. Творчество в нашем деле – это, прежде всего узнавание, познание человека, изумление перед многосторонностью и неисчерпаемостью человеческого».

Учителю необходимо научиться проектировать индивидуальность развития каждого воспитанника. «Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель – в неграмотную няньку, педагогика – в знахарство». Необходимо научно-обоснованно предвидеть будущее ребенка – в этом суть культуры педагогического процесса.

В.А. Сухомлинский всегда подчеркивал огромную ответственность педагогических вузов в подготовке компетентных педагогов, востребованных Временем. К элементарным знаниям, которые должен получить учитель в педагогическом вузе, мыслитель относит следующие:

- возрастная анатомия и физиология;
- возрастная и детская психология;
- невропатология;
- управление развитием познавательных процессов ученика.

Педагогика в педагогическом вузе, по мнению Василия Александровича, должна стать ведущим предметом в центре внимания которого – живой ребенок и живой учитель.

Учителю как воздух нужна своя психодидактика и психогигиена. Ведь в подавляющем большинстве случаев молодые учителя уже на первых порах своего труда терпят неудачи тогда, когда не умеют направить в нужное русло свою мысль на уроке, не умеют распределить внимание между содержанием урока и психическим состоянием учащихся. Художественный и эмоциональный элементы изложения, чувство юмора, умение снизойти к детским интересам и увлечениям, все это пока что «белые пятна» в педагогической практике многих учителей.

Подлинная педагогическая культура, утверждает Мастер, придет в школу, когда дух экспериментирования будет царить в творческом труде самого учителя, когда уже в институте, в университете его будут готовить к экспериментированию. Первый шаг к экспериментированию – наблюдение. К сожалению, в школах очень мало учителей могут наблюдать, фиксировать факты, делать выводы и обобщения. Мало что изменилось в состоянии этого вопроса в школе начала XXI века.

Как современны требования Василия Александровича об улучшении педагогической подготовки выпускников университетов, в которых «педагогика и психология в еще более жалком положении, чем в институтах», об определении сферы деятельности выпускников университетов как научно-исследовательской, или научно-педагогической.

Для будущего учителя чрезвычайно важным и сегодня является предостережение В.А. Сухомлинского от скоропалительных пессимистических диагнозов в отношении умственного развития младших школьников. Он твердо придерживался убеждения, что кропотливая индивидуальная работа может привести к качественным сдвигам даже наименее развитого ребенка. «Год, два, три года у него что-нибудь может не получаться, но придет время – получится. Мысль – как цветок, который постепенно накапливает жизненные соки. Дадим же корням эти соки, откроем перед цветком солнце – он расцветет».

Глубокое знание индивидуальных особенностей учеников, умение понимать духовный мир детей с тем, чтобы влиять на их сознания и чувства, руководить их умственным трудом, умение научить детей чувствовать добро и зло, хотеть добра, правды, честности, духовной красоты – в этом видит смысл педагогической деятельности будущего учителя В.А. Сухомлинский.

В школе XXI века востребован учитель, которому присуще научное мышление. Он озарен светом теории, является источником новой мысли, новых теоретических обобщений. Хочется верить, что пришла пора, как отмечал В.О. Ключевский, более конкретного определения структуры и содержания подготовки учителя нового времени, в руках которого наши дети - «маленькие живые будущности».

«Как учитель и воспитатель», отмечал В.А. Сухомлинский, - «я стремился к тому, чтобы переложить в юные сердца нравственные ценности, созданные и завоеванные человечеством на протяжении многих веков...» («Сердце отдаю детям», 1969). Высказанное великим педагогом суждение имеет непосредственное отношение к современным реалиям педагогического образования, рассматривающего учителя как «проводника, ориентирующего своих воспитанников в мире ценностей, норм и образцов» и действующего культуросообразно.

Усложнение содержания педагогического труда, требующего от учителя самой разносторонней подготовки, высокого уровня профессиональной и общей культуры, обнажает современные проблемы подготовки будущего учителя. Это проблемы повышения профессиональной культуры и профессионализма.

Главный недостаток в подготовке будущего учителя к педагогической деятельности и начинающих учителей, на наш взгляд, это низкий уровень психолого-педагогической, социально-психологической, чувственно-эмоциональной готовности. Педагогов готовят только как специалистов-предметников. Проблема подготовки учителя не только как предметника, но и как учителя и воспитателя, организатора жизнедеятельности детей, подростков с учетом региональных и национальных особенностей остается открытой.

Использование педагогического наследия Василия Александровича Сухомлинского поможет нам решить данные проблемы. Изучая его педагогическое наследие, опираясь на такие произведения, как «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина», «Сто советов учителю», «Письма к сыну», мы сможем понять, как разрешить проблемы подготовки учителя, не забывая о том, что педагогика Василия Александровича на века, на столетия опережала свое время.

Василий Александрович Сухомлинский создал целостное учение об учителе, о его многогранной работе, о всестороннем совершенствовании его знаний, теоретической и практической подготовке. Учитель ключевая, ведущая фигура в деле воспитания и обучения подрастающего поколения.

В.А. Сухомлинский считал, что сердцевинной любой системы воспитательных воздействий является:

- а) личность учителя в широком смысле этого понятия;
- б) слово учителя;
- в) знания;
- г) труд;
- д) духовное общение;
- е) чувство коллективизма;
- ж) самовоспитание.

По убеждению Василия Александровича, личность воспитывается только личностью. Важнейший источник воспитания чувств педагога это

многогранные эмоциональные отношения с детьми в дружном коллективе, где учитель не только наставник, но и друг и товарищ. Главные закономерности воспитания реализуются в процессе познания, эмоций, общения и деятельности.

Читая, осмысливая рассудительно-мудрые и благожелательные советы В.А. Сухомлинского, мы извлекли из его трудов непреложную истину: если всем лицам, задействованным к образовательно-воспитательной работе с учащимися, поступать в соответствии с принципами гуманистической педагогики и использовать при этом актуальные и эффективные технологии обучения и воспитания подрастающего поколения, то каждый педагог сможет дойти до своего ученика, наиболее полно раскрыть его возможности, способности, помочь ему определиться в современном мире.

Не случайно, опираясь на заветы таких корифеев как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других, академиком РАО В.И. Андреевым, был предложен моральный кодекс Российского педагога.

1. Быть патриотом России, бережно сохраняя и преумножая в сфере воспитания и образования лучшие национальные ценности и традиции.
2. Постоянно помнить о своем гражданском долге и профессиональной ответственности.
3. Любить своих учеников, учитывая и развивая их индивидуальные склонности и способности.
4. Быть профессионально тактичными и справедливыми как со своими коллегами, так и с учениками и их родителями.
5. Быть честным и принципиальным как в профессиональном плане, так и в своей повседневной жизни.
6. Иметь чувство меры, особенно в плане похвалы и требовательности к своим ученикам.
7. Быть самокритичным и одновременно оптимистом в своей профессиональной педагогической деятельности.
8. Постоянно расширять свою эрудицию, развивать профессиональную культуру и мастерство.
9. Стремиться к профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации.
10. Заботиться как о своем авторитете, так и об авторитете своих коллег.

Отрадно, что и в государственных, программных документах последнего времени акцентируется особое внимание на ключевую роль учителя в формировании будущих граждан нашей страны и 2010 год был объявлен и проведен как Год учителя. На необходимость и важность подготовки учителей, готовых трудиться в новых условиях, в своих последних выступлениях обращает свое внимание нынешний президент В.В. Путин. Остается надеяться, что наконец-то учитель займет ли свое достойное место в нашем обществе.

Идеалы педагогики не отыщешь «в современных инновациях», ибо всякие идеалы ныне принято считать утопией, хотя фактически их просто

«топят» в потоке прагматичных слов. Между тем, намного предпочтительнее для всего педагогического общества проработать до практического воплощения глубочайшую идею Н.И. Пирогова: «Школа сегодня – дочь общества. Но мы хотим, чтобы она была его матерью... Должно восстановить прямое назначение школы – быть руководителем жизни на пути к будущему». Если общество способно восстановить такое назначение школы, то не только школа, но и само общество имеет светлое будущее.

Нам еще предстоит осмыслить оставленное Павлышским сельским учителем нравственно-интеллектуальное и трудовое наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогического процесса будущего. Перефразируя известную мысль Василия Александровича о том, что мир вступает в век Человека, сегодня хочется утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского». Очень хотелось бы, чтобы идеи выдающегося педагога и удивительного Человека были доступны и осмыслены в наступившем веке. Может быть, тогда меньше будет того страшного, что происходит в мире, и больше любви к нашему будущему – детям и в целом к Человеку.

Ведь пройдут годы, мир значительно изменится. Но вряд ли могут быть сомнения в общечеловеческой и исторической значимости педагогического наследия выдающегося советского педагога Василия Александровича Сухомлинского, в универсальности сформулированных им общечеловеческих идеалов.

УДК 373.2

Алексеева В. В.

Аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В данной работе на основе анализа трудов великого отечественного педагога – Василия Александровича Сухомлинского рассмотрены его идеи в сфере воспитания детей дошкольного возраста. В частности, выделена и обоснована концепция умственного развития дошкольника. В ее основе лежат отдельные элементы, каждому из которых педагог придавал важное значение. Среди них выделено создание правильной окружающей среды, организация педагогического просвещения родителей, приоритет труда в задаче освоения и применения полученных знаний.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, история педагогики, детские сады, воспитание, СССР, нравственность, эмоциональность, мышление, деятельность, природа, любознательность, детская философия.

Введение. В истории отечественной педагогики, особенно ее недавнего, советского прошлого, есть множество великих ученых, идеи

которых оказали влияние на становление и развитие педагогической теории и практики. Проблему воспитания детей дошкольного возраста рассматривали такие известные педагоги, психологи, физиологи, как А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.П. Усова, Е.А. Аркин, П.П. Блонский и множество других. Среди них, безусловно, важное место занимает директор павлышский средней школы, Заслуженный учитель Украинской ССР, член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР и СССР – Василий Александрович Сухомлинский.

Великий педагог оставил множество идей, которые нашли отражение в его многочисленных публикациях: педагогических сочинениях, журнальных статьях, выступлениях. Творчество В.А. Сухомлинского и его отдельные идеи стали темами диссертаций, монографий, статей. Его теоретические идеи и практические рекомендации нашли отражение в эмпирических работах педагогов множество стран. Все вышеперечисленное означает, что идеи В.А. Сухомлинского, несмотря на то, что он работал в советский период нашей страны, актуальны и в настоящее время.

Необходимо отметить, что в центре внимания Василия Александровича Сухомлинского всегда были дети. Как отмечает его дочь, «Сухомлинский видел, прежде всего, растущую личность, которой далеко не всегда было комфортно и радостно в своем взрослении по ряду причин и социального и личного характера» [7, с. 100]. Он много внимания уделял воспитанию школьников, развивал проблему детского коллектива, уделял внимание развитию человека как гражданина. Но, как много раз отмечал сам педагог, вся эта работа строилась на основе надежного фундамента, а его закладывают в дошкольном возрасте. В настоящее время, в сфере дошкольного образования его идеи нашли отражение в задачах развития мышления и в проблеме этического воспитания детей [7, с.107].

Обзор источников и методы. В качестве источников нами были использованы работы ученых, рассматривающих труды и деятельность В. А. Сухомлинского, таких как: М.В. Богуславский, К.Ш. Ахияров, О.В. Сухомлинская, В.Г. Рындак, Т.Д. Кочубей и другие исследователи. Большой интерес представляют воспоминания и работы дочери великого педагога – Ольги Васильевны Сухомлинской [7]. Идеи гуманизма ученого рассмотрены в работе К.Ш. Ахиярова [1]. В.А. Сухомлинский как педагог-гуманист, создавший собственную философско-педагогическую концепцию, рассмотрен в работе М.В. Богуславского [4]. Описание Павлышской средней школы, особенности ее организации рассмотрены в газете «Первое сентября» [10]. Школьный учитель, в трудах В.А.Сухомлинского, рассмотрен в монографии В.Г. Рындак [6]. Образ детства в концепции отечественного педагога рассмотрен в статье Т.Д. Кочубей [5]. В вопросах методического построения нашей работы мы опирались на отдельные исследования Т.М. Аминова [2, 3]. Таким образом, множество аспектов педагогики, отраженные в работах педагога, нашли отражение в трудах современных ученых и последователей. Также, при написании данной статьи, были использованы

труды В.А. Сухомлинского, которые были изданы в пятитомном собрании избранных сочинений, вышедших в период за 1979-1980 гг.

Методами написания данной статьи послужили ряд теоретических и архивно-библиографических методов, среди которых выделим аннотирование, цитирование, анализ, синтез, обобщение, реферирование и ряд других.

Гармоническое развитие всех сфер: физического, эстетического, трудового, нравственного, являлось основной задачей воспитателей детского сада. Кроме вышеперечисленного, важное место было уделено умственному или, другими словами, интеллектуальному развитию ребенка. Это было обусловлено рядом факторов. Во-первых, СССР в середине прошлого века, был страной, победившей фашизм. Во-вторых, произошло такое важное для всего мира событие, как полет Ю.А. Гагарина в космос. Успехи советских ученых были признаны во всем мире. Для дальнейшего поступательного развития науки было необходимо, с уже дошкольных лет, уделять внимание умственному развитию детей.

Деятельность Василия Александровича Сухомлинского пришлась на то время, когда интеллектуальное развитие человека находилось в таком же приоритете, как физическое и нравственное развитие. Проблеме умственного воспитания у детей отечественный педагог уделял большое внимание. На личном опыте работы с детьми он много раз убеждался в важности раннего развития ребенка - «От того, как воспитываются дошкольники именно в этот период – за год, два до школы, зависит очень многое» [8, с. 546]. Его размышления по данной проблеме и рекомендации для воспитателей и родителей встречаются в большинстве научных трудов.

С целью создания благоприятных условий для интеллектуального развития дошкольников В.А. Сухомлинским была разработана концепция воспитания, которая включала в себя такие элементы, как совместная работа педагогов и родителей, организация педагогического лектория, создание условий для умственного развития человека. Рассмотрим подробнее каждый из этих элементов и проанализируем, в чем заключался его смысл.

В педагогике, уже несколько столетий отмечается, что кроме влияния наследственности, родителей, педагогов, на воспитание ребенка огромное значение оказывает окружающая его среда. Еще французским просветителем Жан-Жаком Руссо была отмечена сила вещей и их воздействие на ребенка. Огромное влияние созданию и функционированию педагогический условий придавал и Василий Александрович Сухомлинский. В одной из своих работ великий педагог отметил, что: «Мысль ребенка проявляется в его активном отношении к окружающему миру» [9, с. 248]. Это означало, что для активизации мыслительной деятельности необходимо создать правильную обстановку. Для решения этой задачи педагог рекомендовал создать уголки и даже выделять целые комнаты, в которых собраны отдельные, интересные и побуждающие детей к мысли, вещи и предметы. Например, организовать ботанический уголок, где будут собраны растения. Задачей дошкольников

стало наблюдать за их развитием в течении всего периода роста. Темой другого уголка будут механизмы и особенности их работы. В следующем уголке В.А. Сухомлинский предлагал вывесить иллюстрации, в которых отражена жизнь народов нашей планеты. Атмосфера этих уголков, в которых постоянно происходят изменения, привлекала детей, пробуждала их любознательность, активизировала мыслительную деятельность.

Пробуждение интереса к окружающему миру – это важный шаг в становлении мышления детей. Благодаря этому дошкольники начинают задавать вопросы: Почему? А что будет, если сделать так? А что произойдет, если поступить иначе? На вопросы детей необходимо уметь правильно отвечать, то есть так, что бы, во-первых, им было интересно, во-вторых, учитывать доступность ответа соответственно возрасту, в-третьих, ответ должен мотивировать на дальнейший интерес детей к окружающему их миру. Для решения этой задачи В.А. Сухомлинский настоятельно рекомендовал постоянное личное и профессиональное развитие педагогов и родителей при помощи самообразования. Чтение научно-популярных книг, прослушивание лекций, участие в различного рода конференциях, выступлениях, беседах – все это помогает становлению человека как образованного члена общества. Педагог, воспитывающий детей, обязан быть разносторонне развитым человеком и профессионалом своего дела. Великий педагог считал, что чтение книг по педагогике, по психологии, по преподаваемой науке должно быть обязательным и ежедневным трудом уважающего себя специалиста.

Следующая важная задача, которую развивал В.А. Сухомлинский – это решение проблемы перегрузки детей. Как говорил он в книге «Сто советов учителю», «Предотвратить перегрузку — это значит, во-первых, с трех-, четырех-, пятилетнего возраста ребенка заботиться о богатом интеллектуальном фоне, на котором происходит его умственное развитие в семье, а отсюда – постоянно повышать педагогическую культуру родителей...» [8, с. 523]. Таким образом, отечественный педагог считал, что чем больше и богаче интеллектуальное развитие ребенка и окружающих его людей, тем позитивнее будет проходить обучение. Школьник, который еще в детском саду познакомился с отдельными элементами математической науки, письма, чтения, будет с большим интересом относиться к учению. Заранее прочитанная книга на уроке литературы вызовет вопросы, мотивирует на обсуждение, пробуждает мысль учащегося. А значит, положительно скажется на успеваемости и предотвратит перегрузку школьников.

Получаемые ребенком знания и умения должны быть, образно говоря, «не багажом, которые складываются в голове», а инструментом, который применяет человек. Это одна из ценных, на наш взгляд, идей В.А. Сухомлинского. Он писал о том, что «Ум ребенка – на кончиках его пальцев». Педагог отмечал, что он «видел, что у детей с золотыми руками, у тех, кто любит труд, формируется ясный, пылкий ум». [8, с. 532]. В связи с

этим все полученные теоретические знания воспитанники директора павлышской школы применяли на практике. Для реализации этой задачи в школе были устроены мастерские по ряду предметов обучения: уроки биологии отрабатывали на аграрном производстве, уроки физики находили отражение в изготовлении и работе с механизмами, уроки географии расширяли знакомство с родным краем.

Отметим, что работа в мастерских велась со школьниками. Но уже с четырехлетнего возраста и дошкольники могли применять полученные знания на практике. При детских садах организовывали огороды и цветники. Дети при помощи воспитателей разравнивали землю граблями, затем высаживали рассаду цветов, семена овощей. В последующие дни малыши поливали растения, рыхлили землю. Во второй половине лета и осенью дошкольники помогали взрослым собирать урожай овощных культур и фруктов (редис, морковь, свекла, яблоки, сливы). Осенью дети участвовали в сборе листьев. Они помогали дворнику подметать двор. Зимой старшие дошкольники чистили двор лопатами. Таким образом, элементарные знания по биологии находили применение в практической работе.

Большая работа проводилась по краеведению. Детей среднего и старшего дошкольного возраста в элементарной форме знакомили с традициями и культурой народов, проживающими на близлежащей территории. В рамках эстетического воспитания дети узнавали песни и танцы отдельных этносов. На уроках рисования их знакомили с народными орнаментами. В практической работе полученные знания дети применяли при изготовлении поделок, украшали их орнаментом. Песни и танцы исполнялись на утренниках или крупных районных мероприятиях. Таким образом, полученные знания всегда применялись на практике.

Следующим важным элементом интеллектуального воспитания являлось отличное умение писать и читать. На первый взгляд, это элементарные навыки, которым детей обучали в начальной школе. Но, В.А. Сухомлинский отмечал, что в своей работе он часто сталкивался с их недостаточным развитием. Он считал, что во время чтения взрослый человек должен уметь размышлять над прочитанным, не прерывая знакомство с текстом. Во время прослушивания лекции необходимо уметь одновременно и внимательно слушать выступающего, и вести записи в своей тетради. К сожалению, отмечает педагог, эти навыки очень часто не были развиты до необходимого уровня. Поэтому, с целью решения данной задачи, великий педагог рекомендует «за год до начала обучения в школе детям надо давать такие виды труда, как вырезание из картона и бумаги ножиком (резцом) и ножницами, резьба по дереву, плетение, конструирование и изготовление маленьких моделей из дерева. Тонкие трудовые движения вырабатывают необходимые соразмерность и ритм движения пальцев, формируют их чуткость, чувство миниатюрного рисунка, каким в сущности и является буква» [8, с. 557].

Умственное воспитание ребенка, по мнению В.А. Сухомлинского, должно быть организовано в тесном взаимодействии с другими видами воспитания, в том числе с трудовым. Отечественный педагог считал, что «если вы хотите чтобы каждый ваш питомец стал настоящим человеком, - научите родителей воспитывать детей в труде с пяти, с четырех лет. С того времени, когда ребенок уже держит ложку в руках и сам несет ее ко рту, он должен трудиться» [8, с. 578].

Вся работа по воспитанию детей, по мнению В.А. Сухомлинского, должна была строиться только в совместной работе педагога и обоих родителей. Для этого в его павлышской школе была организована и функционировала педагогическая школа. В ней, среди прочих отделов, действовало дошкольное отделение [8, с. 572]. Он писал: «За два года до начала школьного обучения у нас начинается целенаправленная, детально спланированная совместная работа школы и родителей, имеющая целью дать детям элементарные знания грамоты и арифметики» [8, с. 586]. В нем проходили обучение родители тех детей, которые через три года становились первоклассниками. Лекторами в этой школе выступали администрация и педагоги, в том числе учителя начальных классов. Считаем, что педагогическое просвещение очень необходимо современным родителям. А знакомство учителя начальной школы с семьями будущих воспитанников положительно сказывается на организации педагогического процесса. Отметим, что данное предварительно общение применялось рядом педагогов, в том числе в работе Ш.А. Амонашвили.

Еще один сложный, но очень важный вопрос был поднят В.А. Сухомлинским. Это проблема физического наказания ребенка. Уже давно из общественного воспитания изгнаны розги, но, к сожалению, некоторые родители допускают физическое воздействие на ребенка. Великий педагог предупреждал о том, что «заботясь о воспитании в дошкольные годы благородных чувств, не допускайте, чтобы к ребенку применялись физические меры воздействия» [8, с. 577]. Эта унижительная форма «воспитания» калечит душу ребенка. Со временем она приводит к двум отрицательным последствиям: либо человек становится равнодушен к побоям, циничным, жестким, либо ломают психику ребенка, делают его боязливым, боящимся «собственной тени». Родители и учителя, помните, что «... маленькое зернышко, посеянное в человеческой душе в годы раннего детства, становится в зрелые годы могучим деревом» [6. С. 577-578]. Нужно делать все возможное, чтобы ребенок рос высоконравственным, доброжелательным, ответственным человеком. Нужно верить в личность и возможности людей, которым по силам сделать этот мир лучше. Помните, что «корни гражданского сознания и гражданских чувств уходят в детство» [8, с. 588].

Таким образом, за годы своей работы в должности директора Павлышской средней школы В.А. Сухомлинский много внимания уделял воспитанию будущих школьников. На основе многолетней работы он

убеждался в том, что-то, каким станет человек в будущем, зависит от его воспитания с ранних лет жизни. Эта длительная по времени работа, которая идет в тесном сотрудничестве между родителями и учителями, должна была опираться на ряд положений, выработанных на практике отечественным педагогом.

Основным положением, базой философско-педагогической концепции В.А. Сухомлинского, была любовь к детям. Без нее он считал невозможным воспитать ребенка. Только любящий, внимательный к нуждам, требованиям детей человек, знакомый с педагогической наукой и с данными возрастной психологии, может, путем долгой и внимательной работы, вырастить физически и психически здорового человека. Только путем долгой и планомерной работы по воспитанию эмоций, чувств, мышления, возможно вырастить настоящего человека.

В вопросах воспитания детей советский педагог считал важным системный подход. Только во взаимосвязи с умственным, физическим, нравственным, трудовым, патриотическим воспитанием вырастет человек, который является гражданином и патриотом своей страны.

Заключение. В статье, на основе трудов В.А. Сухомлинского нами был рассмотрен один из важных элементов педагогической концепции великого педагога: умственное воспитание ребенка. На основе анализа его системы воспитания были выявлены отдельные элементы, необходимые для интеллектуального развития человека. Одним из таких элементов он считал правильную организацию окружающей ребенка среды. При продуманной работы данная среда мотивирует детей и активизирует их мыслительную деятельность. Следующим элементом воспитания был высокий интеллектуальный уровень окружающих ребенка близких людей: родителей и педагогов. Развитие интереса к чтению и регулярное пополнение личной библиотеки, которая содержит издания по всем областям науки, В.А. Сухомлинским считал обязательным фактором, предотвращающим перегрузки детей. Самой главной, сердцем его концепции, не потерявшим актуальность в настоящее время была любовь и глубокое уважение к личности маленького человека. Только при учете всех вышеперечисленных элементов вырастет интеллектуально развитый человек, ответственный за себя и за окружающий его мир.

Литература:

1. Ахияров К.Ш. В.А. Сухомлинский – выдающийся педагог, коммунист, гуманист, патриот. Уфа: Мир печати, 2015. 78 с.
2. Аминов Т.М. Нескучная классика, или Ф.Х.Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.
3. Аминов Т.М., Алексеева В.В. М.Н. Гирфанова (Фахретдинова) – исследователь историко-педагогических проблем дошкольного

- образования в Башкирской АССР // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. - № 4 (71). – С. 49-56.
4. Богуславский М.В. Настоящий Сухомлинский // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 40-43.
 5. Кочубей Т.Д. Образ детства в педагогическом наследии Василия Сухомлинского // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 42-45.
 6. Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 368 с.
 7. Сухомлинская О.В. Слово о В.А. Сухомлинском // Вестник московского городского педагогического университета. серия: педагогика и психология. 2010. № 3. С. 99-109.
 8. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5 томах. Т. 2. Киев: Радянська школа, 1979. 718 с.
 9. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5 томах. Т. 4. Киев: Радянська школа, 1980. 670 с.
 10. Хилтунен Е. Идея школы Сухомлинского // Первое сентября. 1999. № 51. Электронный ресурс: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=199905107>. Режим доступа: 09.02.2018.

УДК 37 (470.470.57)

Алмаев Р. З.

К. и. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

**«ИЗ ЛЮБОГО РЕБЕНКА, УВЛЕЧЕННОГО ПРЕДМЕТОМ, МОЖНО
ПОДГОТОВИТЬ ПОБЕДИТЕЛЯ ОЛИМПИАД...»:
ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ УЧИТЕЛЕЙ-
НОВАТОРОВ БАШКОРТОСТАНА**

Аннотация. В статье рассматривается степень влияния основных тенденций современного школьного образования на подготовку одарённых детей. Показана востребованность педагогического и методического опыта наиболее известных учителей Башкортостана. Делается вывод о том, что результативная практика «одаренного образования» возможна только при условии комплексного решения, использования, как регионального, отечественного, так и мирового опыта.

Ключевые слова: новая образовательная среда, одаренные дети, педагоги-новаторы, авторская программа, олимпиадное движение, педагогический и методический опыт.

Характерная черта постсоветского образования в Российской Федерации – ее постоянное реформирование на институциональном, содержательном и методическом уровнях. Одной из главных тенденцией

последних лет стала ставка на информатизацию школы. В учебный процесс высшей школы все больше внедряются дистанционные информационно-образовательные технологии, сетевое образование, онлайн-лекции, вытесняющие контактные формы обучения. Специалисты отмечают, что в скором будущем вузовские преподаватели и школьные учителя будут исполнять роль консультанта, тьютора, организатора учебного процесса. Уже в ближайшие годы ожидается вовлечение значительной части учителей и школьников в систему цифрового образования. Новую образовательную среду называют «школой равных возможностей», учитывая доступность к образовательным продуктам независимо от территориальной принадлежности [5].

Между тем, данный процесс продолжает беспокоить педагогов, родительскую общественность нерешенностью многих вопросов стоявших перед общеобразовательной системой эпохи цифровых технологий. Как не потерять этнокультурную идентичность, лучшие традиции российской системы образования? Как в условиях ориентации учителей только на высокие результаты ЕГЭ сохранить качество образования и вернуть воспитательные функции школе? Как превалирование цифрового образования отразится на духовном и нравственном развитии подрастающего поколения? Какой учитель потребуется школе будущего? Существуют ли угрозы исчезновения профессии учителя? Может ли искусственный интеллект через 15-20 лет заменить учителя? Ведь раскрытие способностей каждого ученика, воспитание гражданина, патриота, личности, готовой к жизни в конкурентном мире во все времена зависела от учителя.

Тем временем современные реформы реализуются крайне непросто, несмотря на факт увеличения количества школ и учителей, чьи ученики демонстрируют успехи. Значительная часть выпускников школ, поступающих в российские вузы, не отличается начитанностью. У них небольшой объем усвоенных базовых знаний и отсутствуют навыки самостоятельного поиска информации и самообучения. У самих учителей в силу загруженности аудиторными занятиями и бумажной отчетностью не остается времени для исследовательской, творческой работы со школьниками.

Одной из глобальных, актуальных проблем для Башкортостана, впрочем, как и для многих регионов страны, стал отъезд наиболее талантливых, способных и одаренных выпускников школ в центральные вузы страны. Все это на фоне утраты со стороны учащихся республики позиций в олимпиадном движении.

По мнению Главы Республики Башкортостан Р.З. Хамитова, высказанному 10 июля 2018 г. на совещании по вопросам поддержки одаренных детей, «нужна система выявления, сопровождения, закрепления этих ребят в нашей республике, необходим центр реализации единой политики в этом направлении»[3].

Безусловно, электронное образование требует новых подходов, нового педагогического мышления. Однако не следует отказываться от

положительного опыта работы учителей советской школы с одаренными детьми. Ведь некоторые из них продолжают преподавательскую деятельность.

К сожалению, уходит в прошлое традиция обучения учащихся в авторских школах, как это было в советскую эпоху и отчасти в 1990-х гг. Между тем и сегодня идеи, выдвинутые учителями-исследователями, педагогами-новаторами 1960-1980-х годов продолжают вызывать практический интерес. Широкую известность в стране в эти десятилетия получил педагогический и учебно-методический опыт В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, Б.П. Никитина, Р.Г. Хазанкина, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой и других руководителей «авторских школ».

К примеру, основной идеей системы И.П. Волкова являлось выявление и развитие творческих способностей детей с учетом их качеств личности, проявляющихся в процессе конкретной деятельности. Институтам усовершенствования учителей и педагогическим институтам рекомендовалось использовать в своей работе «Рекомендации по системе внеклассной работы», направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников», подготовленных учителем рисования, черчения и труда И.П. Волковым [2, л.1].

Среди плеяды учителей-новаторов страны следует выделить и передовых учителей Башкортостана. Это руководитель Белорецкой средней общеобразовательной компьютерной школы с интернатом для одаренных детей Роман Хазанкин и учитель школы №42 города Уфы Лиза Агадуллина. Они первыми в постсоветской истории в 2008 г. удостоились звания «Народный учитель Республики Башкортостан». Их уникальные методические наработки, направленные на развитие творческих способностей школьников заслуживают заимствования учительским сообществом республики.

Еще в конце 1970-х гг. Роман Григорьевич Хазанкин начал использовать метод «вертикальной педагогики» в математическом обучении школьников. Ключевая идея обучения и воспитания заключалась в изменении традиционной структуры урока. Использование уроков лекций, уроков решения ключевых и олимпиадных задач, уроков консультаций, уроков зачетов, привлечение не только вузовских преподавателей, но и старших школьников в процесс обучения учащихся классом ниже, определили успех учителя. Благодаря творческому общению в рамках разновозрастных уроков, кружков, участию в летних математических лагерях учителю-новатору удалось не только увлечь детей математикой, но и подготовить не один десяток победителей и призеров различного уровня олимпиад (международных, всероссийских, республиканских). Среди его учеников доктора и кандидаты наук, люди, состоявшиеся в различных профессиях. Учебные технологии Р. Хазанкина позволяют именно «выращивать» талантливых детей.

Благодаря воспитательному принципу четырех «СО» ученики Белорецкого учителя овладевают навыками сотрудничества, созидания, сопереживания, сорадывания. Формируется умение работать в команде еще на этапе школьного обучения [4, с.73].

Выделим десять заповедей учителя математики, сформулированные Романом Хазанкиным: 1. Необходимость владения учащимися глубокими теоретическими знаниями, умение пользоваться общими методами данной науки. 2. Использование межпредметных связей. Связь математики с другими учебными предметами. 3. Систематизация теоретических знаний через решение задач. 4. Накапливание идей и использование их в различных ситуациях. 5. Учим догадываться, высказывать плодотворные мысли. 6. Продолжаем работать с решенной задачей. 7. Учимся видеть красоту математики – процесса решения и результатов. 8. Составляем задачу. 9. Работаем с учебной, научно-популярной и научной литературой. 10. «Математическое» общение - на уроке и после уроков [4, с.70]

На наш взгляд эти направления работы учителя математики применимы для развития творческих способностей школьников по любой дисциплине. Полученное под началом Р. Хазанкина добротное математическое образование стало для многих его воспитанников инструментом для успешного изучения других школьных предметов.

Стоит только сожалеть о том, что всемирно известный ученый, педагог и методист завершил работу в Белорецкой компьютерной школе и продолжил свою деятельность в Новосибирске.

Лиза Киямовна Агадуллина, первый и единственный педагог Башкортостана, удостоенный в 2017 г. звания «Народный учитель Российской Федерации».

Начиная с конца 1980-х годов, она преподает по собственной авторской программе для классов с углубленным изучением химии. Учитель учитывает возрастные особенности учащихся. Поэтому ее ученики начинают изучать химию с опережением на один год с седьмого класса. На уроках реализуется личностно-ориентированный, деятельностно-творческий подход. Учитель работает на развитие ребенка, приучая его логически мыслить. Такие педагоги ценятся очень высоко. Она всегда повторяет, что ее ученик – это ребенок со средними способностями. Многие ее победители олимпиад вышли из так называемых классов коррекции или трудных семей.

Л.К. Агадуллина на протяжении все своей педагогической деятельности использует технологию, к которой трудно подобрать название. Это технология каждодневного исследовательского труда школьника и воспитание добротой. Недаром Лиза Киямовна называет себя и ей подобных учителей «педагогами будничного и воскресного дня»[1,с.16]. Ее воспитанники считают нормой занятия даже в воскресные и праздничные дни. Учащиеся приходят на ее уроки к семи часам утра. Всегда решают сложные, нестандартные задачи, проблемные задания.

Умение думать и размышлять вырабатываются на лабораторных работах. Этому учат химические эксперименты. И конечно, очень полезны работы над ошибками. Не забывает Лиза Киямовна и о патриотическом воспитании ученика. Она считает, что не только историки и филологи могут прививать любовь к Родине. На уроках эта работа ведется на примере достижений отечественных ученых-химиков.

Известный педагог не применяет традиционные методы обучения, отказывается от логически выверенного изучения законов химии. Одну из ее методик дети называют БПО («Было. Прореагировало. Образовалось»). Немало задач решается «на избыток» [1, с.18]. Такая схема обучения позволяет легко разобраться в сути заданий. По ней, кстати, продолжают работать и ее выпускники, поступившие в вузы.

Лиза Киямовна старается, прежде всего, найти своего ученика. В конце каждого учебного года она по своей инициативе проводит классные часы в 6,7-х классах, где рассказывает о чудесах химии. Дети, для которых это интересно, переходят из обычных в химико-биологические классы.

Пропедевтический курс химии для желающих школьников начинается с 6 класса в виде привлечения в химический кружок и пришкольный химический лагерь «Изотоп».

В годы ее педагогической деятельности в средней общеобразовательной школе № 42 (Октябрьский район) с углубленным изучением отдельных предметов не прекращалась напряженная работа с детьми даже в летнее время. По желанию и запросам родителей и учащихся 7 - 10 классов двенадцать лет функционировал пришкольный химический лагерь «Изотоп». Он работал в июне в течение двух недель. Специфика работы – «Учимся, отдыхая!».

Данный лагерь был создан в рамках целевой программы «Одаренные дети», реализацию которой, на протяжении нескольких лет, успешно осуществлял педагогический коллектив школы совместно с химическим факультетом Башкирского государственного университета. К сожалению, с 2011 года из-за трудностей с финансированием, школа №42 была вынуждена временно свернуть свою работу по системе школа-вуз.

У Л.К. Агадуллиной свое отношение по поводу сдачи позиций республики в олимпиадном движении. Известный учитель считает, что из любого ребенка, увлеченного предметом, можно подготовить победителя олимпиады, если преподаватель приложит к этому усилия. И доказывает это на практике, ежегодно подготавливая призеров всероссийских и республиканских олимпиад по химии. Секрет тут не в том, что в 42-й школе учатся одни одаренные дети, а в том, что учитель смог заинтересовать школьника своим предметом, помог поверить в свои силы и победить.

По ее мнению, необходимо открывать бесплатные профильные специализированные лицеи для одаренных детей с конкурсным отбором, в рамках советской системы «школа – вуз». Методика преподавания в этих учебных заведениях должна отличаться от стандартной школы. Важно

создать максимум условий для саморазвития одаренных детей. Такие лица будут иметь будущее только при условии неформального отношения к этому важному делу со стороны чиновников и стабильного государственного финансирования по примеру республиканского лицея в столице Мордовии Саранске [1, с. 22].

Таким образом, развитие общеобразовательной системы Российской Федерации, ее регионов начала XXI века требует создания современных условий обучения. Для успешной социализации и конкурентоспособности выпускников школ необходимы серьезные инвестиции, грантовые системы для поддержки не только талантливых детей, но и педагогов участвующих в их подготовке. Создаваемая в Республике Башкортостан система непрерывного образования «школа – предуниверсарий – университет» может стать эффективной только при условии комплексного решения этого социального заказа. Результативная практика «одаренного образования» представляется следствием реализации триады: творчески работающие мотивированные учителя; соответствующие требованиям времени школы; продуманные и стабильные учебные программы.

Необходимо использование, как регионального, отечественного, так и мирового опыта выявления и форм поддержки одаренности детей. Существует целый пласт общих форм и методов работы с одарёнными детьми. Учитывая запросы информационного общества по воспитанию молодежи, владеющей передовыми знаниями и информационно-коммуникационными технологиями, не следует забывать о богатейшем педагогическом и методическом опыте известных учителей Башкортостана. Изучение и использование их новаторских методик будет способствовать лучшему пониманию и решению вопросов подготовки и закреплению одаренной молодежи в республике.

Литература:

1. Алмаев Р.З., Ямалов М.Б. Народный учитель Башкортостана Л.К. Агадуллина. – Уфа, 2012. – С.17.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9563. Оп. 1. Д. 5381. Л. 1.
3. Рустэм Хамитов провёл совещание по поддержке одарённых детей [Электронный ресурс]. - Режим доступа:https://glavarb.ru/rus/press_serv/soveshchaniya_zasedaniya/72517.html (дата обращения: 12.07.2018).
4. Хазанкин Р.Г. Десять заповедей учителя математики // Народное образование. – 1991. - №1. – С. 70-73.
5. Школа равных возможностей: как в ближайшие десять лет цифровые технологии изменят российское образование [Электронный ресурс]. - Режим доступа <https://russian.rt.com/russia/article/459474-obrazovanie-shkola-novye-tehnologii-gosudarstvo-tsifrovaya-ekonomika> (дата обращения 25.07.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ СОЮЗА «БРАТЬЕВ ЧИСТОТЫ»

Аннотация. В статье раскрываются основные педагогические идеи союза «Братьев чистоты», основанного во второй половине X века в Ираке. Идеи развития целостного гармонично развитого человека, взаимосвязанности процессов воспитания и обучения, познавательной деятельности, образования ума, роли труда в становлении личности, значимости духовного становления и множество других педагогических проблем, рассматриваемых мыслителями этого союза.

Ключевые слова: «Братья чистоты», педагогика ислама, мусульманские педагогические течения, формы познавательной деятельности, определение «обучения».

Почти четверть века тому назад, после принятия Закона «Об образовании», в России стала интенсивно складываться новая система мусульманского образования. Сегодня учебных заведений этого сектора достаточно много, они разнообразны, действуют как в городах, так и в сельских населенных пунктах. Сейчас уже сформирована многоуровневая система названного образования: воскресные школы, мектеб, медресе, исламский университет и академия. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на несколько проблем, с которыми сталкивается сегодня названное образование, а значит и отечественное мусульманское сообщество в целом.

Влияние деятельности учебных заведений на развитие мусульманской науки в целом и уровня образованности мусульманского сообщества России недостаточно. Основной причиной, на наш взгляд, является то, что на сегодняшний день очень мало научных исследований, раскрывающих общечеловеческие смыслы и ценности исламских первоисточников, а также работ, посвященных философским, педагогическим, психологическим основаниям средневековых и современных восточных и отечественных авторов. Педагогические системы, теории и концепции средневекового Востока являются еще малоизвестной областью знания. Одной из таких лагун научного осмысления, является педагогическая теория союза «Братьев чистоты».

Известно, что на Востоке в средние века было бесчисленное множество отдельных авторов, а также целых групп мыслителей, раскрывающих педагогические проблемы. В этот период сложилось масса течений, которые сложно классифицировать. Одну из интересных классификаций исламских этико-педагогических школ предлагают авторы книги «Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей» [2, с. 13-14], с которой мы в целом солидарны. В классификации выделено семь основных школ,

будет точнее их обозначить как направления развития мусульманской педагогической мысли с начала формирования до сегодняшнего дня. Названия этих школ следующие: 1) Философская школа. 2) Школа хадиса и калама. 3) Школа фикха. 4) Гностическая школа. 5) Практико-аналитическая школа. 6) Школа литераторов. 7) Компиляционная школа.

Яркими представителями философской школы, раскрывающие педагогические вопросы в свете глобальных социальных, культурологических или общеполитических проблем, являлись члены союза «Братьев чистоты», называемый еще «Басрийскими братьями». Философско-религиозный союз, основанный во второй половине X века в Ираке, являлся конспиративным, его члены подвергались гонениям со стороны официальной власти и реакционного мусульманского духовенства, поэтому имена представителей этой группы неизвестны. Основатели этого союза, группа ученых, стремились согласовать религию и науку, ставили своей целью популяризировать естественные науки и философию в широких слоях населения арабского халифата. Свою задачу «Братья» видели с тем, чтобы с помощью философии очистить позитивный божественный закон (шариат) от запятнавших его ошибочных новшеств, а также искоренение пороков современного им общества.

Принимались в организацию строго проверенные люди, которые проходили четыре ступени (этапа) в познании и нравственного самосовершенствования. Основными критериями перехода от одной ступени к другой считался возраст, а также интеллектуальные и духовно-нравственные качества претендента. Так, например, четвертой, высшей ступени («ступени совершенства») мог достигнуть лишь тот, кто был старше пятидесяти лет и кто благодаря своему нравственному и интеллектуальному совершенству был способен подняться к «высшему сонму» и слить свою душу с «мировой душой» [3]. Союз располагал большим штатом проповедников и имел разветвленную сеть местных отделений, в которых была установлена строжайшая дисциплина и конспиративность.

Члены союза составили одну из первых известных в истории энциклопедий, поэтому ее авторы по праву называются энциклопедистами. Энциклопедия названа как «Послания братьев чистоты и друзей верности», которая включает так называемое «Всеобъемлющее послание» и содержит 52 трактата, распределенных по принципу средневековой классификации наук: пропедевтико-математические, естественные науки, философия и богословие. Как отмечают советские востоковеды, в нем были подведены итоги «достижений в области науки и философии за исторически короткий период расцвета культуры арабского халифата». Рукописные издания этого сочинения насчитываются десятками, позже работа была опубликована и типографским способом. Отдельные части переводились на турецкий, персидский, древнееврейский, хинди, русский и другие языки.

Согласно этике «Братьев чистоты», человек добр по своей сущности. Действуя в соответствии со своей природой он творит благое. Наивысшая из

благодетелей – любовь, вдохновляющая на соединение с богом. Мыслители считали, что человек достигает подлинного счастья только через разум, познавший истину. Причем, вслед за Аль-Кинди они полагали, что истина достигается не индивидуальными, а коллективными усилиями мудрецов на протяжении истории всего человечества.

В педагогическом отношении интересны два трактата энциклопедии «Братьев чистоты»: «О трудовой деятельности» и «О работе ума». Уникальность трактата «О трудовой деятельности» является в том, что он был одним из первых произведений в истории мировой педагогической мысли, где говорится о благотворном влиянии труда и ремесел на физическое, умственное и нравственное развитие человека, а также дается представление о наборе ремесел, которые в те времена существовали на Востоке. Высказанные идеи воспитывали в своих читателях уважение не только к труду ремесленника, они возвышали любую трудовую деятельность. Трудно переоценить значимость этих идей, если иметь в виду презрительное отношение к человеку труда, которое веками культивировалось в эпоху Средневековья, как на Западе, так и на Востоке.

В трактатах огромное значение придается знанию и познавательной деятельности человека. Подобная деятельность является основным способом самосовершенствования и достижения счастья. Благодаря «знанию душа просветляется, сияет и становится непорочной», «с помощью знания он (человек) достигает пути к будущей жизни и с помощью веры находит ее». Но «не бывает знания без обучения и усвоения науки». В работе дается одно из первых в истории педагогики определений обучения, которое звучит следующим образом: «обучение это побуждение, исходящее от души, знающей актуально, к душе, знающей потенциально». Определение короткое, но, как минимум два вывода из него можно сделать. Во-первых, для его авторов обучение и воспитание являются взаимосвязанными процессами и поэтому, во-вторых, обучение направлено не только на интеллектуальную сферу человека, а на формирование его души, духовности. Названное, еще раз подтверждает мысль о том, что в мусульманском мировоззрении в целом, и в педагогике в частности, человек мыслился как единое существо, во всех его ипостасях: телесном, интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом и духовном.

Основными видами деятельности человека являются познавательная и трудовая. В трактате выделены три группы форм познавательной деятельности, которые дословно звучат следующим образом: «Знай, что душа воспринимает формы познаваемых предметов трояко: во-первых – посредством чувств, во-вторых – посредством доводов, в-третьих – посредством размышления и созерцания». Названное соответствует современному научному пониманию познавательной деятельности человека, движение в познании от чувственного к абстрактному.

Предметом деятельности учителя являются души людей. Причем ремесло учителей делится на два вида: обучение работе тела и обучение

работе ума. В трактате «О работе ума» выделяются два вида общения. «Общение ради еды и питья, игры и забавы..., ради благополучия изменчивого, уничтожающегося, тленного тела. Общение же ради знания, мудрости, духовной беседы дает наслаждение душе, субстанция которой не погибает и радости которой не прекращаются в вечном пристанище». Во втором виде общения человек достигает «знания для улучшения состояния души и очищения ее от теней, ради прощения, ради уразумения веры в поисках пути будущей жизни».

В целом, педагогические воззрения ученых-энциклопедистов строились на основе приверженности исламу и рациональном взгляде на человека и природу. Эти две тенденции, гармонично взаимососуществуя, определяли мировоззренческий характер прогрессивной исламской культуры на протяжении столетий. В научной составляющей «Братьев чистоты» гармонично соединились вера и разум, просвещение и гуманизм, центром которого стал гармонично развитый человек. Педагогический процесс они представляли как разностороннее явление, сочетающее воспитательный, образовательный, обучающий и развивающий аспекты. Огромное значение они придавали воспитанию и образованию, интеллектуальному и нравственному совершенствованию, постоянному, приобретению знаний как путь к достижению духовных вершин. Таким образом, эти выдающиеся, но неизвестные мыслители, отождествляли разум и нравственность, а любовь и добро провозглашали основой мироздания, рассматривая прекрасное в качестве эстетической категории – абсолюта, связанного с реальной действительностью.

Система педагогических идей энциклопедистов способствовала развитию образования, привитию общечеловеческих духовных и нравственных ценностей. Трактаты «Братьев чистоты» оказали огромное влияние на развитие арабо-мусульманское мировоззрение, идеи просвещения и образования, всестороннего развития науки, человека и общества благотворно воздействовали не только на отдельных представителей, но и на широкие слои населения.

Литература:

1. Аминов Т.М. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 410 с.
2. Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / Колл. авторов; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. 1. – М.: Изд-во «Садра», 2016. – 340 с.
3. Избранные произведения мыслителей Среднего Востока IX-XIV вв. / Сост. С.Н. Григорян, А.В. Сагадеев. – М.: Изд-во Социально-экономической литературы. – 1961.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

Аннотация. В статье дается обоснование преемственной связи между современными задачами воспитания и трудовой социализации личности и педагогическими идеями В.А. Сухомлинского в плане подготовки к жизни школьника – человека с активной жизненной позицией.

Ключевые слова: трудовое воспитание, активная жизненная позиция, социализация личности, трудовые отношения.

Среди различных видов воспитания личности есть только один, который направлен в конечном итоге на производство реальных и действительных материальных и духовных ценностей в социуме. И это – трудовое воспитание. Кроме того, трудовое воспитание может рассматриваться как специфическая деятельность, которая предоставляет новые обстоятельства в жизни развивающегося человека и тем самым открывает перспективы для широкого развития личностных структур. Именно на эти особенности трудового воспитания обращал внимание В.А. Сухомлинский.

Рассматривая пространство трудового воспитания в самом широком смысле, Василий Александрович подчеркивал важность воспитания и в семье, и в школе, и в трудовых объединениях школьников. В качестве результатов воспитания в труде он называл любовь воспитанника к труду, уважение к людям труда, бережное отношение к материальным и духовным благам человечества.

Интересна мысль педагога о том, что ведущее место в системе воспитания вообще, трудовое воспитание обусловлено широким разнообразием мира труда, который охватывает все виды созидательной деятельности и, главное, весь спектр человеческих отношений. В трудовых отношениях кроются важнейшие нравственные составляющие: честность, порядочность, ответственность, инициативность. Эти составляющие имеют моральный смысл для участников трудовых отношений. А потому в Павлышской школе им была введена четко продуманная система воспитания детей и созданы необходимые условия для формирования трудовых традиций, которые перерастали в культ труда. В. А. Сухомлинский писал, что не игра в труде, а настоящая трудовая жизнь, - с потом, усталостью, мозолями, радостью достижения цели – вот счастье человека [1]. С другой стороны, как отмечает педагог, ничегонеделание и праздность, проникающие благодаря родителям в жизнь детей, превращает их в бездушных

потребителей радости. Они даже не осознают, откуда пришла эта радость, и какой ценой она завоёвана.

Вхождение личности в трудовые отношения изначально предусматривает установление её связей с обществом и государством в том объеме, который требуется содержанием и, прежде всего, целевыми установками труда и целями трудового воспитания подрастающего поколения. Такой целью выступает подготовка учащихся к деятельности на общую пользу, формирование у них отношения к труду как к потребности. Достижение такой цели требует решения ряда первоочередных задач:

- формировать у учащихся твердые убеждения в том, что труд является обязанностью и делом чести каждого дееспособного гражданина, что честный труд – основа общественного и личного благополучия и что в труде утверждаются честь, достоинство, счастье человека;

- воспитать трудолюбие, активность, ответственность, творческое отношение к труду;

- сформировать общественно и лично значимые мотивы трудовой деятельности человека.

Как видим, даже в данном небольшом фрагменте задач трудового воспитания молодежи можно выделить два аспекта, являющих собой важнейшую характеристику человеческой деятельности – её общественный смысл и личностную значимость. Таким образом, воедино связываются общественные и личные интересы человека в трудовой деятельности.

Система трудового воспитания и обучения в Павлышской школе были тесно связаны воедино. В процессе познавательной деятельности происходит усвоение школьниками общественно значимого трудового опыта, накопленного человеком, и знаний о мире и ценностях труда. В этой единой системе раскрывается и реализуется широкая палитра положительных личностных качеств, что способствует становлению творческой, самостоятельной и социально активной личности выпускника школы.

Не потеряла актуальности мысль В. А. Сухомлинского о том, что труд надо рассматривать не только как средство существования человека, а как средство самовыражения личности. Личностный смысл ценности труда в первую очередь определяется этим аспектом, а потому и труд, в который вовлекается школьник, должен быть творческим. Василий Александрович писал, что творческий характер трудовой деятельности раскрывается перед ребенком тогда, когда труд требует ежедневной мысли и заботы. И самым сильным побуждением к трудовой деятельности является важность замысла работы, сочетание усилий ума и рук.

Чем важнее замысел, тем с большим интересом выполняется простейшая работа. Овладение мастерством экспериментирования, исследования, использования научных данных в труде – все это ребенок осознает и переживает как моральное достоинство [2].

В. А. Сухомлинский рассматривал трудовую деятельность школьников также как основу формирования их гражданских качеств. Особенно это относится к производительному труду.

«Детство не должно быть постоянным праздником – если нет трудового напряжения, сильного для детей, для ребенка останется недоступным и счастье труда. Высшая педагогическая мудрость трудового воспитания заключается в том, чтобы утвердить в детском сердце народное отношение к труду. Труд для народа является не только жизненной необходимостью, без которой немислимо человеческое существование, но и сферой многогранных проявлений духовной жизни, духовного богатства личности. В труде раскрывается богатство человеческих отношений» [3, с. 48].

В отечественной педагогике и психологии принято считать, что главной характеристикой личностного развития является уровень развития общественной направленности личности. Поэтому трудовая деятельность рассматривалась как социально мотивированная деятельность на благо общества. Реалии сегодняшних дней заставляют пересмотреть эти позиции. Безусловно, приоритетность данного направления остается, но, видимо, речь уже должна идти о балансе двух начал – общественного и личного. Наблюдения говорят об угрожающем крене мотивов трудовой деятельности в сторону доминирования личного. Обратимся к одной группе ответов старшеклассников на вопрос: «Что, по Вашему мнению, главным является в трудовой деятельности?». Из набора ответов почти 60% учащихся выбирают один – «Укрепление личной материальной позиции», подразумевая под этим укрепление материального положения, личное обогащение, престиж, независимость и др. В принципе, не стоит рассматривать это явление как угрожающее. Государство и общество свободно развиваются только в том случае, когда крепки позиции составляющих эти образования людей. С другой стороны, при любом общественном строе кризис наступает тогда, когда теряется баланс между общественным и личным компонентами прогресса. Корни такого явления, скорее всего, объективного характера – ломка общественного и индивидуального сознания, резкие очертания границ богатства и бедности, потеря нравственных начал труда человека, невыполнение декларированных Конституцией прав на труд.

Таким образом, важным условием усиления личностно-мировоззренческой направленности трудовой социализации школьников является учет базовых функций личности школьников, которые были четко обозначены в трудах В. А. Сухомлинского. Соответственно, главные методологические задачи современной школы в новых социальных условиях видятся в следующем: создание эффективного пространства для развития личности учащихся с помощью разнообразного набора видов трудовой деятельности в условиях различных форм собственности конкуренции на рынке труда, формирование системы нравственно-ценностных ориентиров личности, включение учащихся в реальные производственно-экономические

отношения. При этом остается актуальной задача воспитания культуры школьника, во всей многогранности проявления его личностных качеств в учебной и трудовой деятельности.

Литература:

1. Сахаров В. А. Развитие и воспитание нравственных чувств школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: дис. канд. пед. наук. – Киров, 1998. – 222 с.
2. Волобоева И. В., Шахирева Н. В. IV Международная электронная научная конференция «Студенческий научный форум. 15 февраля – 31 марта 2012».
3. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982, – 270 с.
4. Ахияров К. Ш. В. А. Сухомлинский – выдающийся педагог, коммунист, гуманист, патриот. – Уфа: Мир Печати, – 2015. – 76 с.

УДК 37.012

Амирова Л. А.

Д. п. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье раскрывается сущностное основание педагогической системы, созданной в Павлышской школе ее директором – В.А. Сухомлинским, которое заключается в развитии способности ее учащихся к жизненному и профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: самоопределение личности, субъектность, метакомпетентность, педагогическая система

Инновационная экономика как стратегия социально-экономического развития Российской Федерации вносит существенные коррективы в тактические решения, содержательное наполнение, технологические и методические разработки в деле образования подрастающего поколения, начиная с дошкольного детства и заканчивая образованием людей третьего возраста. При этом приоритетным считается такое образование, которое позволяет человеку успешно социализироваться в быстроменяющемся социальном пространстве, быстро адаптироваться, творчески развиваться, быть готовым к самореализации. Потенциал человека, обладающего метапредметными личностными качествами, свойствами, компетенциями и умениями, обеспечивает ему значительно более высокие стартовые позиции по сравнению с другими людьми, с самим собой «вчерашним», позволяет ему быть более социально и профессионально мобильным.

Проблемой развития личностного потенциала, его наращивания и использования в последние годы ученые занимаются довольно активно.

Здесь педагогические изыскания и психологические исследования органично дополняют друг друга. Психологи работают дифференцированно и детально, изучая каждое отдельно взятое личностное проявление, его корреляционные связи. Педагоги антропологично ориентированы, они склонны рассматривать человека более целостно, комплексно, что, возможно, снижает «верификационную чистоту» получаемых результатов, но приводит к пониманию человека как субъекта деятельности.

Такое положение вещей имеет глубокие традиции и уходит корнями в обозримое прошлое. Обращение к трудам педагогов-практиков последних 100 лет, рассмотрение результатов их личного профессионального опыта и опыта их коллег позволяет в полной мере оценить эффективность такого подхода. Наиболее ярким и доступным для изучения и педагогического анализа опытом формирования и развития личности ребенка стал опыт «советского времени», воплощенный усилиями педагогического коллектива Павлышской средней школы Онуфриевского района Кировоградской области Республики Украина, и лично ее директора – педагога-новатора, члена-корреспондента Академии педагогических наук СССР, кандидата педагогических наук, заслуженного учителя школы Украинской ССР, Героя Социалистического Труда Василия Александровича Сухомлинского. Школа Сухомлинского – так ее называли в середине XX века, так ее в России называют и сейчас – уникальное явление, понять и прочувствовать которое мы можем сегодня благодаря научным, научно-популярным и литературным трудам самого директора.

Работы В. А. Сухомлинского с одной стороны – идеологически наполнены, образно выражаясь – «до краев», а порой, с позиции современного человека – и «через край», удивляют своей строгой, устойчивой педагогической позицией советского учителя. С другой стороны – они глубоко лиричны, близки каждому человеку, ценностно ориентированы «вне времени и пространства», сентиментальны, пробуждают глубинные генетические эмоции и чувства души. С третьей – очень практичны, что называется – бери и делай, как делали в Павлышской школе; безупречность созданной в Павлыше педагогической системы в смысле соответствия целей содержанию и методам, и, соответственно, результатам убеждает читателя в мощной силе единомыслия, взаимодействия и сотрудничества всего воспитательного коллектива, участниками которого становятся педагоги, родители, дети. Опыт школы Сухомлинского – это опыт из раздела «как делать», и потому его актуальность не утрачивается с годами. Этот опыт многомерен, его «пласты» отчетливо видны – от системного внедрения обобщенных педагогических принципов воспитания до формирования конкретного содержания отдельного урока, экскурсии, прогулки, беседы.

Актуализация проблем современной педагогики и богатство научно-педагогического понятийного аппарата позволяет нам рассмотреть в трудах Василия Александровича такие темы, о которых он напрямую не говорил, и не рассматривал их как проблемные области в педагогической системе

Павлышской школы, но они так или иначе отражены в педагогическом процессе и просматриваются в нем «красной нитью».

Одной из таких педагогически и психологически актуальных тем является способность личности к самоопределению. Трудно переоценить значение в развитии и становлении человека этой способности, именно она есть показатель его «суверенности в основных сферах жизнедеятельности» (В. Ф. Сафин), критерий его субъектности. Мерой данной способности служат инициативность, самостоятельность и компетентность в принятии ответственных решений, осознанность себя, своих общественных, классовых интересов, умение определять свое место в жизни, обществе, вести лично ответственный образ жизни [2, с. 3].

Очевидно, что самоопределение возможно только в деятельности, в ходе потенциальной и актуальной активности, в состоянии мобилизации организма, при достижении им необходимого уровня готовности произвести действия и операции. Такая готовность в модуле «мобилизация» невозможна без осознания личностного отношения к предметам и явлениям действительности, на которые будет направлено действие, без формирования действенного отношения.

Именно о действенном отношении, о важности анализа многообразных действенных отношений растущей личности к окружающей естественной и общественной среде говорил В.А.Сухомлинский, размышляя о воспитании всесторонне развитой личности. «Богатство действенных отношений – один из внутренних стимулов всестороннего развития как процесса, в ходе которого личность приобретает новые черты, становится сама активной воспитывающей силой...» [3, с. 65]. К сожалению, некоторая семантическая размытость словосочетания «всесторонне развитая личность» позволила педагогам достаточно вольно трактовать его смысловое наполнение. Между тем ученый говорил о тех самых качествах личности и о тех ее умениях, которые на современном педагогическом языке именуется метакомпетенциями и которые составляют основу конкурентоспособной, мобильной, творческой самостоятельной личности. Гражданственность, патриотизм, трудолюбие, умение делать выбор, ответственность, честность, стремление доводить начатое до конца и др. – это те самые черты, качества, проявления личности, на формирование которых была направлена педагогическая система Павлышской школы.

Будучи убежденным в том, что «...в нашем обществе царствует свободный труд человеческой личности, выбирающей свой жизненный путь в полной гармонии со своими задатками, способностями, дарованиями», Василий Александрович всю свою профессиональную жизнь искал механизмы, которые помогли бы растущему человеку обрести способность осознанно делать свой выбор, и которые, с одной стороны, облегчили бы процесс самоопределения, а с другой – увеличили бы ценность его результата.

Речь идет о механизме идентификации. Благодаря идентификации происходит присвоение отношений, эмоций и чувств, потребностей и мотивов, личностных смыслов, присущих людям, которых ребенок принимает за образец, пример для подражания. Отождествление может быть не только с конкретными людьми, но и с идеалами, общественными ценностями. Именно механизм идентификации был многократно апробирован в педагогической системе В.А.Сухомлинского, хотя прямого указания на его эффективность при воспитании потребности самостоятельно делать выбор и отстаивать собственное право на выбор, а так же нести ответственность за последствия принятого решения трудах ученого мы не встретили. «Мастерство и искусство воспитания всесторонне развитой личности состоит в умении педагога открыть буквально перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем «Я»...» (3, С. 79-80). И далее – «Личность немыслима, если человек не заявляет о себе, если в какой-то сфере духа человеческого он не стал властелином, если он не утверждает себя в деятельности и – это исключительно важно – в успехах, если он не переживает своего достоинства творца, если он не идет с гордо поднятой головой» [3, с. 81].

Трудно сейчас предполагать, был ли Василий Александрович знаком с трудами Э.Эриксона, с именем которого связано развитие в научной теории и практике темы идентичности личности. Полагаем, что в силу политических установок того времени – вряд ли. И это не единственный случай в науке, когда разные люди, не будучи знакомыми, говорящие на разных языках и живущие на разных континентах интуитивно нащупали решение педагогической задачи. Э.Эриксон внес значительный вклад в теоретические основы идентичности, определил ее как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, выделил элементы идентичности на уровне индивидуального опыта. В.А.Сухомлинский в ходе практического опыта использовал примеры героического поведения, честных, смелых и принципиальных поступков, волевых решений в ходе образовательного процесса как в урочной, так и во внеурочной деятельности. «Воспитание убеждений, формирование убежденности происходит ежедневно, ежечасно...», и далее – «Мир входит в сознание человека через образы...» [3, с. 114].

Опираясь на труды В. И. Ленина и Л. Фейербаха относительно человеческого идеала, ученый-педагог указывает, что «...устремленность к идеалу в практике воспитательной работы, умение видеть этот идеал в живом человеческом воплощении – не такая простая вещь, как на первый взгляд кажется. Одним из условий, от которых зависит мастерство, совершенство воспитательной работы, является умение педагога ориентироваться на живой идеал, умение видеть, ценить, беречь в человеке главное, определяющее» [3, с. 78].

Педагог в ходе многолетней профессиональной деятельности пришел к выводу, что идентификация напрямую связана с сознательным и бессознательным усвоением человеком социально-психологических установок своей, знакомой среды и проверяется посредством рефлексии и саморефлексии. В соответствие с этим положением, которое многократно так или иначе повторяется в трудах Василия Александровича, в воспитательном взаимодействии с учащимися Павлышской школы, в работе с родителями была задействована чувственно-эмоциональная сфера. В ходе бесед, дискуссий, коллективных обсуждений; в учебном классе, на прогулке, в лесу и в поле – везде находилось место и возможность для чувственного восприятия, эмоционального отношения, осознания и обсуждения.

Читая труды ученого, на первый взгляд кажется, что «далеко за примерами для подражания не ходили», однако, это не так. Обращались к социальным событиям в других городах и селах Советского Союза, интересовались жизнью детей других стран, устанавливали контакты, писали письма. Это была большая работа, стоит только представить, что те средства современной коммуникации, к которым мы так привыкли сегодня, были школьникам и педагогам того времени недоступны. Но в первую очередь идеалы искали среди ближайшего окружения, среди скромных и малозаметных в масштабах страны односельчан, членов своей семьи, обращаясь к истории своей малой родины. Интересной находкой в воспитательном воздействии механизма идентификации стало его интенциональное осознание в интеграции с действенным отношением, то есть не просто «хочу быть похожим на...», но и нахожусь в контакте с этим человеком, нахожу возможность предложить ему совместную деятельность, помощь, а если это невозможно – делаю добрые дела в его честь. И это суть идентичности в моменте самоопределения.

Выбор идеала, оценка собственных возможностей приблизиться к желаемому «Я», принятие решения о формах и методах, интенсивности коммуникации с идеалом, ответственность за собственное или коллективное решение в дальнейших действиях, получение результата – многие из названных действий требуют волевых усилий. Кстати сказать, американский психолог Алан Ватерман в своих исследованиях обращает внимание на ценностно-волевой аспект развития идентичности. Он считает, что идентичность связана с наличием у человека четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни. Цели, ценности и убеждения А.Ватерман называет элементами идентичности, выделяя четыре сферы жизни, наиболее значимые для формирования идентичности: выбор профессии и профессионального пути; принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений; выработка политических взглядов; принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества и родительства. Как видим, те направления воспитательной работы и педагогические приемы, которые были предложены и апробированы в Павлышской школе,

теоретически осмысливались и были обоснованы психологами за океаном. Полагаем, что В. А. Сухомлинский значительно опередил свое время в своих профессиональных находках, хотя и двигался, по его же собственному описанию, от практики к теории, от эмпирических наблюдений и природосообразности ребенка к теоретическим обобщениям.

Личностное становление – процесс многоплановый. Преломляясь через призму индивидуальных особенностей каждого человека, он предполагает наличие объективного и субъективного содержания, сегодня это – педагогическая аксиома. Личностная позиция и личностное отношение во многом зависит от системы ее ценностных отношений к себе самому и к окружающей действительности. Опираясь на систему ценностных отношений маленького человека с момента первой встречи с ним на этапе дошкольной подготовки, педагоги Павлышской школы вместе с родителями, представителями сельского социума «достраивали» эту систему, вовлекая в орбиту воспитательных воздействий новых людей, литературных героев, исторические события, добиваясь вполне конкретного результата – они учили ребенка делать выбор и нести за него ответственность, соотносить собственные «хочу» и требования общества, возвращать свое «могу», расти и развиваться.

Регулятивы, направленные на формирование личностной позиции человека, «включаются» только в деятельности, поскольку деятельность является главным (и единственным) источником его развития и связана со всей системой отношений, в которую он включается. Через деятельность он оценивает и учитывает ситуацию, наличие объективных и субъективных возможностей, наличие или отсутствие противоположных потребностей и потребностей, действующих в одном направлении с основной. И лишь затем, на основании мотива, который переживается им как субъективная потребность действовать так, а не иначе, человек делает свой выбор.

В педагогическом коллективе Павлышской школе не только сопровождали развитие способности к жизненному и профессиональному самоопределению учеников, но и уважали стремление детей к этому процессу, что было встроено не только в содержательный аспект учебно-воспитательного процесса, но и в организационный, и в методический его аспекты.

Литература:

1. Амирова Л. А. Современные особенности сельской школы как ресурсного центра формирования личности гражданина // Современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика: мат-лы Междунар. НПК, посвященной 40-летию ЧелГУ: В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. С.А. Репина, И.В. Пономаревой. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.ун-та, 2016. – 272 с., С. 166-174.
2. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердлов.пед.ин-т. Свердловск, 1986. – 142 с.

3. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Избранные произведения в пяти томах. – Киев: «Радянська школа», 1979. – Т. 1.

УДК 379.831

Асекова Ж. Д.

К. п. н., и.о. доцента НГУ им. С. Нааматова (Нарын, Кыргызстан)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация. В статье предлагается обзор исследований школьной среды учеными педагогами. Рассматривается возможность реализации принципов гуманистической педагогики в школе доброжелательного отношения к ребенку. Анализируется разработанная и апробированная социально-педагогическая модель формирования «школы доброжелательного отношения к ребенку».

Ключевые слова: доброжелательная среда, гуманистическая педагогика, личностно-ориентированное обучение, сельская образовательная группа, школа доброжелательного отношения к ребенку, гендерная чувствительность, инклюзивная культура, правовое пространство, государственно-общественное управление, ментальность.

Современная школа выступает социальным институтом, доступным для каждого ребенка страны, формирующим специальные и общие компетенции, важные и необходимые для самостоятельной личности. Проблемы школы, процесса обучения, взаимодействия ученика и учителя были и остаются объектом научных исследований не только педагогики, но и психологии, социологии, философии, педагогической антропологии и т.д. Известные педагоги Ж.Ж. Руссо, М. Монтень, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, а также представители кыргызской педагогики Э. Арабаев, С. Нааматов, К. Тыныстанов, Т. Молдо, Т. Сатылганов и др. выдвигали идею гуманного отношения к ученику и к процессу его воспитания. Педагогические идеи, которые они пытались реализовать на практике в масштабах одной школы или даже одной группы определили основные направления гуманистической педагогики.

Сегодня в образовательном пространстве Кыргызстана одной из актуальных проблем образования является формирование доброжелательной среды в школе.

Исследователи по данной проблеме И.Б. Бекбоев, Э.М. Мамбетакунов, С.О. Байгазиев, Н.А. Асипова, Т.М. Сияев, Л.П. Кибардина, И.А. Низовская, М.М. Эсенгулова, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др. большое внимание уделяли взаимодействию учителя и учащегося в процессе

обучения, но для реализации идей школы доброжелательного отношения к ребенку недостаточно акцентировать внимание только на данной проблеме, немаловажную роль играет школьная среда, в которой ребенок должен иметь возможность благополучно развиваться.

Анализ литературных источников, прямо или косвенно посвященных проблеме формирования доброжелательной среды в школе, а также изучение практического опыта позволили выявить ряд *противоречий* между:

- повышением социальной значимости личности школьника и существующими условиями обучающей среды в школе;
- необходимостью обеспечения доступности образования для каждого ребенка и недостаточным уровнем доброжелательности школы;
- практической необходимостью организации государственно-общественного управления школой и существующими моделями взаимодействия школы с родителями, местным сообществом в решении социально-педагогических проблем;
- необходимостью формирования доброжелательной среды в школе и отсутствием научно-обоснованных разработок, отвечающих этим целям.

Сегодня гуманистическая парадигма занимает ведущие позиции в процессе воспитания и обучения, и ее принципы равенства, диалогизма, свободы, соразвития и т.д. являются основополагающими при разработке педагогических технологий, приемов, моделей. Большую роль в реализации отмеченных принципов играет образовательная среда.

В педагогической литературе используются различные понятия «образовательная среда», «школьная среда», «учебная среда», «обучающая среда» и т.д., которые объединяет «система влияний и условий формирования личности, содержащих в социальном и пространственно-предметном окружении». Качество, которой определяется ее способностью обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития.

Педагоги и психологи 19-20 вв. (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Л.С. Выготский и др.) подчеркивали о значимости *школьной среды*. К.Д. Ушинский в своих воспоминаниях о пребывании в Новгородсеверской гимназии писал: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога...» [13, с. 106]. Советские педагоги (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Н.В. Крупенина, В.Н. Шульгин) изучали, анализировали и использовали на практике такие формулировки как педагогика среды и социальное воспитание.

Дальнейшее исследование среды 1970-90 гг. вместе с важностью взаимодействия стала подчеркиваться и зависимость влияния среды от образа жизни сообщества. Учеными были определены ее составляющие:

предметно-пространственные, природные, эстетические, архитектурные, внешкольные и др.

Современные кыргызстанские педагоги Э. Мамбетакунов, Т. Сияев составляющими среды определяют «природную и социальные миры» микро - макросреды, отмечают большую роль географических условий (климат, условия жизни, питание, и др.) считая, что, если эта определенная среда не благоприятна, тогда нельзя ожидать развития унаследованных способностей и задатков» [6].

Профессор Л.П. Кибардина [5] в своих работах предлагает условия, необходимые для создания качественной школьной среды: охват всех детей в сообществе; удовлетворение основных потребностей детей (столовая, игровые площадки, спортивные сооружения); гендерная чувствительность; гигиеническая, безопасная и надежная среда; благоприятная для обучения. Ч.М. Ермакова [4] изучила взаимодействие школы, семьи и общественности в воспитании подростков по месту жительства. Р.Н. Токсонбаев [11] исследовал взаимодействие школы, родительской общественности и внешкольных учреждений для решения проблемы социальной активности младших школьников. То есть была попытка изучить влияние различных социальных систем, в которые входят члены местного сообщества. М.М. Амердинова [3] раскрыла влияние и возможности общественных объединений на формирование интересов детей и подростков. М. Миңбаев [7] в своей исследовательской работе констатирует, что достижения в обучении непосредственно зависят от взаимоотношений учащегося и учителя, резюмируя, что учитель, выстраивая доброжелательные отношения с ребенком, создает условия для положительных результатов в учении.

Как важный компонент гуманистической педагогики необходимо учитывать «*пространство культуры*», включающего в себя взаимодействие подрастающей личности с духовно-практическим опытом человечества. Опора на национальную культуру, на особенности менталитета отражены в трудах этнопедагогов М.Р. Рахимовой, Д.И. Койчуманова, Н.И. Имаевой, А.А. Алимбекова, А.Ж. Муратова, А.Т. Калдыбаевой, Т.В. Панковой, а также психологов Н.Н. Палагиной, Т.А. Коңурбаева.

Среди выделенных особенностей кыргызской этнокультуры отмечены такие как: а) яркое проявление коллективистской культуры, потребность в поддержке группы, широкое участие родственников и друзей в семейных делах и событиях; б) выражение ценности ребенка, который уже после рождения становится центром жизни всего этнического сообщества. Современные социально-экономические изменения влекут корректировку в традиции, но, при решении проблемы непосещения детьми школы, незаменимый вклад могут внести именно эти два аспекта этнической культуры.

По мнению этнопедагогов (М.Р. Рахимова, А.А. Алимбеков, Т.В. Панкова, А.Ж. Муратов, А.Т. Калдыбаева и др.) важно не просто присутствие во время выполнения работ по хозяйству, а соучастие. В жизни кыргызов издревле приобщение детей было обычаем, целью которого было: во-первых, это сближение ребенка к природе, во-вторых, развитие навыков глубокого

изучения жизненных условий. Ребенок не пассивный наблюдатель, а объект активного воспитательного влияния.

Как отмечают, А.А. Айтбаев и Ж.С. Саркеев [2, с. 140-143] структура и компоненты менталитета всех народов и наций одинакова, но их проявление носит специфический характер. Характерная для кыргызов коллективистская культура формирует общинное сознание, основным показателем которого является общая духовная настроенность. Использование традиции общности на качественно новой основе рассматривается как социально-педагогическое условие, способствующее формированию доброжелательной среды в школе.

В исследовании в качестве реализации принципов гуманистической педагогики рассматривается, появившаяся сравнительно недавно, концепция «школы доброжелательного отношения к ребенку» (далее ШДОР). В Кыргызстане некоторые аспекты данной концепции были прокомментированы педагогами А. Абдиевым [1] и И.А. Низовской [8].

На основании анализа педагогической литературы мы сформулировали рабочее определение *доброжелательной школьной среды: это среда, способная сформировать у каждого субъекта педагогического процесса (ученика, педагога, родителя) компетенции, необходимые для удовлетворения своих потребностей, реализации возможностей и функций социального статуса.* Доброжелательная среда у ребенка формирует компетенции, которые способствуют становлению его как самостоятельной личности, умеющей сотрудничать с другими. У педагогического коллектива доброжелательная среда формирует и профессиональные компетенции, включающие четыре области: по предмету, по методике преподавания, психологии, педагогике. В доброжелательной школьной среде незаменимую роль имеет и позиция родителей. В связи с этим, в стратегический план школы важно включать мероприятия, повышающие активность родительского сообщества. Данное условие доброжелательной среды подчеркивалось еще советскими учеными – педагогами и практиками (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий).

Таким образом, нами определены следующие социально-педагогические условия необходимые для формирования доброжелательной среды в школе: 1) повышение педагогической компетентности в реализации идей доброжелательной среды в школе; 2) учет мнения ученического коллектива в принятии решений в организации школьной жизни; 3) вовлечение родительского и местного сообщества в жизнедеятельность школы; 4) опора на ментальные особенности региона, села.

Показатели уровня доброжелательности школьной среды представлены в следующих ее критериях: 1) состояние образовательной среды (развитие, воспитание, обучение); 2) состояние физической среды (безопасность, условия жизнедеятельности и обучения); 3) правовое пространство; 4) инклюзивность среды; 5) взаимодействие школы, семьи и общины в создании среды, доброжелательной к ребенку; 6) гендерные аспекты среды.

С помощью методов наблюдения и интервью членами сельской образовательной группы по каждому критерию маркировались показатели, которые возможно достичь в данной местности, культуре, социальной и экономической ситуации и те, которые невозможно повысить на местном уровне без специальных государственных программ.

Все исследования, проводимые в Кыргызстане, без исключения пытались не только определить категории детей, не посещающих школу, их количество, но и одной из основных целей было выяснение причин непосещения, ранжирование их по степени актуальности и разработка некоторых рекомендаций для планирования мероприятий на различных уровнях образовательной системы.

В результате анализа нами были определены следующие категории причин, связанные: 1) с социально-экономическим положением семьи; 2) с низким качеством обучения; 3) со средой обучения. Как видно две из трех относятся к «школьным причинам», определяющим уровень доброжелательности школы.

Если остановиться на мнении представителей отделов образования и органов власти, они определили 12 причин непосещения, среди которых «школьные» это: «плохие условия в школе» (29,8%), «неинтересно в школе» (2,3%), «угрозы со стороны старших учеников» (44,3%), «отсутствие школьных принадлежностей, одежды, обуви» (14,6%).

Сами дети, часто пропускающие занятия отметили 17 причин непосещения, из них констатирующие недоброжелательность школы имели следующие показатели: «нехватка школьных принадлежностей» – 36,1%, «плохие условия в школе» – 32,4%; «угрозы со стороны старших учеников» – 22,6%; «конфликты с учениками» – 14,6%; «неинтересно в школе» – 7,5%.

Таким образом, сопоставительный анализ критериев доброжелательной среды в школе с причинами непосещения обуславливают необходимость создания системы взаимодействия учеников, учителей и родителей, способствующей объединению усилий на их преодоление.

Нами была разработана и апробирована программа социально-педагогического курса. Анализ результатов социально-педагогического эксперимента способствовал разработке социально-педагогической модели формирования доброжелательной среды в школе, которая основана на принципах гуманистической педагогики и ориентирована на активизацию ресурсов местного сообщества.

Разработанная нами социально-педагогическая модель (Рис.1) востребована сложившейся ситуацией и необходимостью в связующем звене между школой и местным сообществом. Таким связующим звеном выступила сельская образовательная группа, как одна из возможностей организации социального партнерства.

Сельская образовательная группа формировалась на сельском сходе, в состав входили учащиеся, учителя и представители местного сообщества. Ее деятельность включает *четыре основных мероприятия:*

- 1) обучение социально-педагогическому курсу «Основы формирования доброжелательной среды в школе»,
- 2) анализ школьной среды,
- 3) информирование местного сообщества о результатах анализа,
- 4) планирование и организация деятельности, направленной на улучшение показателей доброжелательности школьной среды.

ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ШКОЛЕ

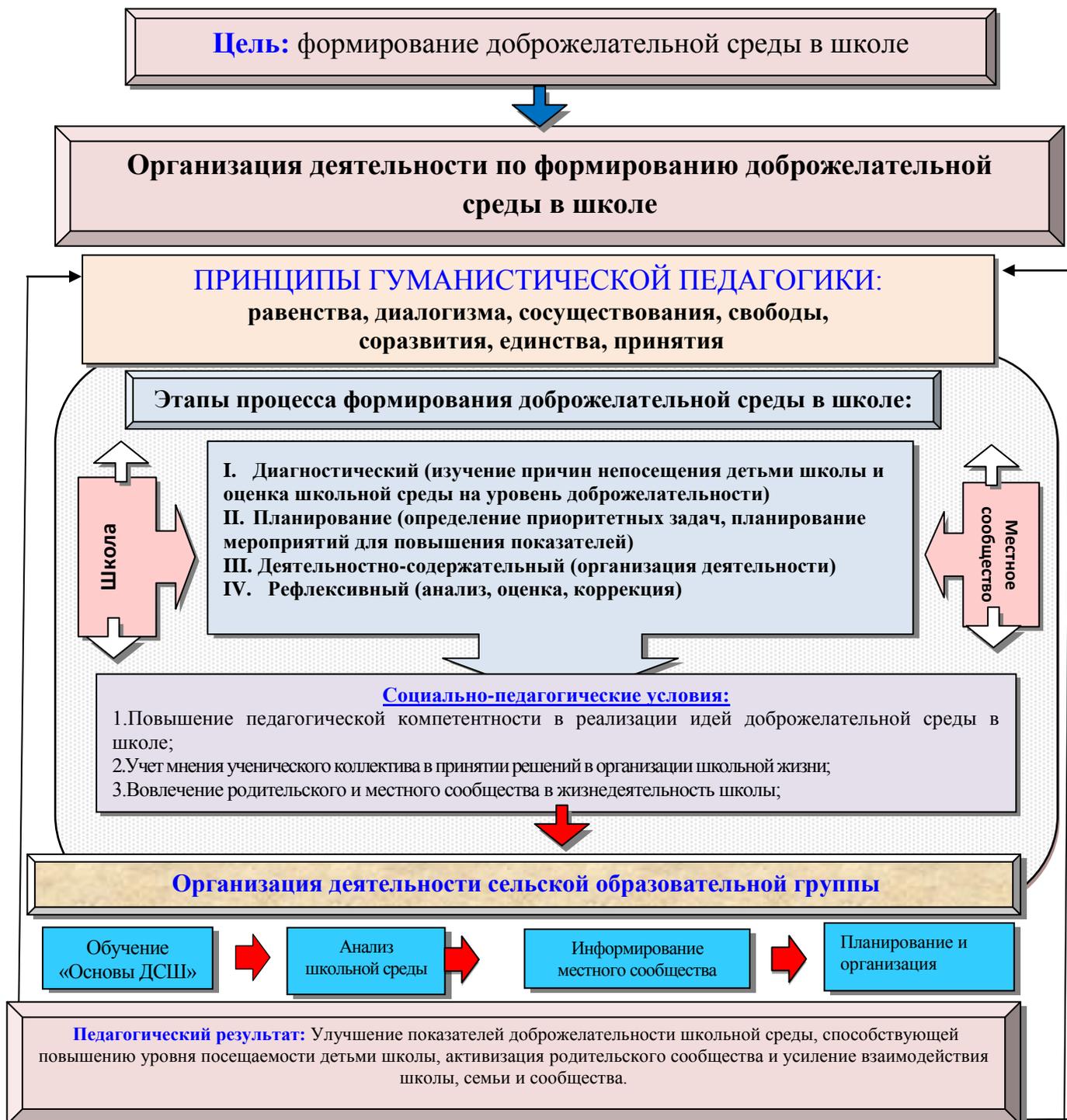


Рис. 1. Социально-педагогическая модель формирования доброжелательной среды в школе

Разработанная и реализованная социально-педагогическая модель, поэтапного формирования доброжелательной среды в школе с использованием ресурсов местного сообщества, демонстрирует одну из возможностей реализации принципов государственно-общественного управления. Реализация социально-педагогической модели с соблюдением выявленных нами условий предполагает улучшение показателей доброжелательной среды в школе, способствующей повышению уровня посещаемости детьми школы, активизации родительского сообщества и усилению взаимодействия школы, семьи и сообщества.

Литература:

1. Абдиев А. Асекова Ж. Жамааттын денгээлинде билим берүүнү башкаруу» долбоорундагы Айылдык топтор үчүн «Балага жагымдуу мектеп» темасындагы семинар-тренинг [Текст]: методикалык колдонмо. – Бишкек, 2008.
2. Айтбаев, А.А. Менталитет как социокультурное явление [Текст] / А.А. Айтбаев, Ж.С. Саркеев // Материалы Междунар. конф. «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы» / Кыргыз. гос. пед. ун-т. – Бишкек, 2002. – Т. 2.
3. Амердинова, М.М. Формирование интересов детей и подростков через общественные объединения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бишкек, 1992.
4. Ермекова, Ч.М. Взаимодействие школы, семьи и общественности в воспитании подростков по месту жительства (на материале Кыргызской ССР) [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 1990.
5. Кибардина, Л.П. Личностно-ориентированное обучение и его особенности [Текст] / Л.П. Кибардина // Инновационные технологии обучения в школе. Информационно-методические материалы. – Бишкек, 2007.
6. Мамбетакунов, Э. Педагогиканын негиздери [Текст]: Жогорку жана орто окуу жайларынын студенттери менен мектеп мугалимдери үчүн окуу куралы. – Бишкек: Айат, 2008. – 304-б.
7. Миңбаев, М. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ташкент, ТашГПИ им. Низами, 1974.
8. Низовская, И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Бишкек, 2007.
9. Отчет по результатам стратегического исследования «Повышение уровня посещаемости школы детьми в бедных и отдаленных районах Кыргызской Республики» [Текст] / А.П. Иванов, Ж.Д. Асекова, Ч.Б. Батракеева и др. – Бишкек: Б.и., 2008.

10. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта работы в сельской средней школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1979.
11. Токсонбаев, Р.Н. Воздействие школы и семьи в формировании социальной активности младших школьников (3-4 кл. шк. Кыргызстана) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Душанбе, 1991.
12. Толстой, Л.Н. Воспитание в свободе: Избранные педагогические статьи [Текст]. – М.: Изд. дом «Карапуз», 2005.
13. Ушинский, К.Д. Проблемы русской школы [Текст] // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. 2.
14. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.

УДК 37.034

Ахмедьянова А. Х.

К. филос. н., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ОБРАЗ НАСТОЯЩЕГО ЧЕЛОВЕКА КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье автор исследует глобальную проблему, связанную с понятием «образ настоящего человека». Здесь приведены высказывания и трактовки знаменитых ученых, тексты из Библии по данной проблеме. Ученые и автор сходятся на едином мнении о том, что образ настоящего человека создается путем воспитания и формирования, прежде всего, в нем духовного начала, нравственных и культурных ценностей, которые делают личность полноценной и гармоничной по отношению к бытию и к самому человеку.

Ключевые слова: настоящий человек, полноценная личность, гармоничная личность, благополучие, духовное развитие человека.

В XXI веке в среде подрастающего поколения заметно проявляется тенденция развития таких отрицательных социальных явлений, как безнравственность, не любовь, безразличие, жестокость и ненависть к окружающему миру и, главное, к самому человеку. Причины появления подобных асоциальных понятий, согласно Н. Бердяеву, в том, что «...Переворот во всех сферах жизни начинается с появления машины. ... Какая-то таинственная сила, как бы чуждая человеку и самой природе, входит в человеческую жизнь, какой-то третий элемент, не природный и не человеческий, получает страшную власть и над человеком, и над природой. Эта новая страшная сила разлагает природные формы человека» [2, с. 25]. Развитие человечества в подобном направлении может привести, по мнению историка Э. Байкова, к технико-технологической парадигме, которая действительно «вытесняет духовность и обезличивает человека, обездушивает его культуру. Техническое могущество общества оборачивает его дегуманизацией. Развитие техники ведет к изменению и утрате

человеческой природы. ... Необходимо не отрицание техники, а подчинение технико-технологической деятельности духовности, духовному началу человека» [1, с. 162]. Следовательно, необходимо развивать и совершенствовать духовное начало в личности как признак бытия настоящего человека.

Одной из главных проблем, которая также мешает подрастающему поколению духовно совершенствоваться, – это проблема иметь материальное богатство, а не внутренний богатый духовный мир, который бы делал его счастливым и добродетельным. Данная проблема актуальна, так как уже в семье родители озабочены «прежде всего, материальной стороной жизни, философия большинства семей акцентирована на деньгах и достатке семьи. Дети растут в глубоком убеждении, что целью жизни может быть только достижения материального благополучия, и для этого важно иметь диплом. Однако доказать, что выбор в пользу «иметь» неизбежно оборачивается трагическими потерями смысла жизни...» [3, с. 42]. Отсюда и проблема суицида, проблема безработицы, проблема неблагополучия молодых семей.

Поэтому в каждой семье должен формироваться смысл жизни у ребенка не «иметь», а «быть» настоящим человеком. Быть настоящим человеком – значит быть благополучным. Благополучие – это духовный образ, позволяющей жить во благо обществу и природы, совершать добрые поступки ради кого-то или чего-то, а результат благополучия есть счастье. Счастливый человек – это полноценный человек с любовью в сердце. Он живет в гармонии с самим с собой и с окружающим миром.

Проблеме духовного развития человека и становления образа настоящего человека посвящено исследование великого педагога В.А. Сухомлинского. Ученый также утверждает, что, несмотря на то, что мы рождены людьми, имеем человеческий образ, все-таки настоящим человеком нужно стать. С целью воспитания образа настоящего человека необходимо с детства в нем прививать «нравственные ценности – святынь нашей идеологии, нашего Отечества, нашей истории, нашего народа. Сущность духовной жизни маленького гражданина должна заключаться в изумлении, восхищении, одухотворении красотой человека и красотой идеи, в стремлении, в жажде стать настоящим патриотом, настоящим борцом» [5, с. 14]. Все перечисленные идеи в воспитании образа настоящего человека довольно актуальны в наши дни и требуют не только теоретического осмысления педагогами детских садов и школ, но и практического применения с целью формирования духовной личности в подрастающем поколении.

Отметим, что проблема образа настоящего человека является очень древней. Настоящий человек, его образ был очень хорошо описан в Библии. Так в ней сказано: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему [и] по подобию Нашему... И создал Бог человека из праха земного, и вдунул в лицо его дыхание жизни. И стал человек душою живое» [4].

Если проанализировать вышеизложенное Библейское сказание, можно сделать следующие выводы: во-первых, Бог создал человека по своему образу, значит, настоящий человек должен быть верующим, жить с надеждой и любовью к окружающим и бояться не себе подобных, а наказание Божье за безответственные поступки вредит обществу и природе, что очень актуально в наше время; во-вторых, создание Богом человека из праха земного означает, что человек состоит из жизненно необходимых органов – мозга и нервной системы; в-третьих, понятие «и вдунул в лицо его дыхание жизни», несет смысл вложения в человеческое тело души, то есть сердца, которое оживляет мозг и нервную систему, поэтому сердце-душа должно направлять наш мозг к познанию и духовному совершенствованию, а нервная система обеспечивать гармоничную жизнедеятельность. То есть образ настоящего человека – это божественный образ, который живет по закону природы и стремится к гармонизации своего внутреннего и внешнего мира.

Обратим внимание и на то, что когда мы месим тесто, процесс создания теста мы сравниваем с тем же библейским текстом: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему [и] по подобию Нашему... И создал Бог человека из праха земного, и вдунул в лицо его дыхание жизни. И стал человек душою живою» [4], и тут же в голову приходит мысль, а ведь тесто как человек, такой же живой организм: мука – «прах земной», молоко – символ жизни – «дыхание жизни», яйцо – «зарождения и развития жизни» – саморазвитие и духовное совершенствование, сметана и масло – соблазны жизни, сахар и соль – это выбор жизненного пути человеком, будет она горькой или сладкой, он решает сам. Вот смешали все ингредиенты, получилось тесто, а теперь его можно испечь, а нам всем нужно запомнить: человек – это тот же тестомес, а тестомес сродни алхимику, поэтому, какие жизненные ингредиенты смешаешь, такой и образ человеческий получишь.

Таким образом, можно сделать вывод: во-первых, сегодня очень мало настоящих людей среди молодежи; во-вторых, мы должны всем человечеством позаботиться о том, чтобы начать возрождать, формировать и развивать мысль, идеал, образ настоящего человека; в-третьих, образ настоящего человека воспитывается духовностью, а духовность – это ценности культуры и нравственности, ориентированные на благополучие, что подразумевает процесс совершать и делать благо для окружающего бытия, жить сообразно законам природы, иметь смысл жизни, стремиться к совершенствованию, к гармонии. Как гласит китайская мудрость: «просто тело человека – это не человек, человек с душой – это получеловек, человек с душой и высокоразвитым духом – это полноценный образ настоящего человека» [6, с. 12].

Литература:

1. Байков Э. Идеи единства общества и природы в философских воззрениях // Ватандаш. – 2006. - №4. – С. 152-164.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. Гл. 8. - М.: Мысль, 1990. – 176 с.

3. Галиуллина Г. Башкирская молодежь в современном мире // Ватандаш. – 2004. - №11. – С. 41-43.
4. Сотворение человека. Беседы на Книгу Бытия. 2: 1–25. Режим доступа: URL: <http://www.pravoslavie.ru/94542.html> (дата обращения: 18.06.2018).
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
6. 365 медитаций на каждый день / Сост. Далай-Лама. – М.: Яуза, Эксмо, 2007. – 384 с.

УДК 371.4:37.013.93

Ахметшина А. Р.

Студентка БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В НОРМАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В современном обществе, где все сферы жизнедеятельности стремительно меняются, вопросы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья актуализируются. Это связано с тем, что требования общества к гражданам возрастает. В нашей статье рассматриваются причины возникновения и пути решения проблем в воспитании слепых детей. Один из педагогически верных путей решения данного вопроса, мы нашли в трудах В.А. Сухомлинского.

Ключевые слова: семейное воспитание, незрячий ребёнок, развитие личности, дефективный ребёнок.

Появление в семье ребёнка с глубоким нарушением зрения, особенно с тотальной слепотой, создаёт особый психологический климат в жизни всех членов семьи. Они испытывают сильный стресс, так как на первый взгляд вопросы воспитания такого ребёнка как будто встают ребром. На самом деле в содержании воспитания устанавливаются иные задачи, чем в воспитании обычных детей. Семья в нашем обществе – первичная ячейка многогранных человеческих отношений – хозяйственных, нравственных, духовно-психологических, эстетических [6, с. 8].

В семье незрячий ребёнок больше всего находится в раннем и дошкольном возрасте. В школьном возрасте общение детей с родителями ограничено периодом каникул, так как большинство детей обучаются в специальных школах-интернатах, которые часто находятся вдалеке от родного дома.

Нередко родители незрячих детей ошибочно думают, что обучением, воспитанием и развитием их ребёнка должны заниматься только коррекционные школы и детские сады. Здесь важно понимать, что задачей

коррекционных образовательных учреждений является подготовка к успешной социализации посредством обучения и развития способностей. А воспитание и всестороннее развитие личности принципиально должно осуществляться совместно с родителями. Не нужно забывать, что стержень личности формируется в семье, а школа, общество лишь завершают дело [5]. Не случайно, В.А. Сухомлинский говорил, что первый и главный воспитатель ребёнка, первый педагог – это мать, это отец [8].

Безусловно, коррекционное воздействие имеет большое значение для формирования полноценной личности, но воспитание не должно сводиться только к посещению специального детского сада. Чем раньше целенаправленное воспитание будет организовано, тем более оно эффективно. Вторичные отклонения принципиально преодолимы, но этот процесс длительный и трудоёмкий. Тифлопедагоги убеждены, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить. Здесь имеют значение условия семейного воспитания и действия родителей. Направленность воспитательного воздействия во многом определяется позицией родителей по отношению к своему ребёнку [7, с. 5]. Так, Л.С. Выготский привёл хороший и очень точный пример. Он говорит, что физический дефект – это социальный вывих совершенно аналогичный телесному, когда повреждённая часть тела – рука или нога выходит из сустава, нарушается правильное питание и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами [5, с. 4]. Отсюда, при воспитании дефективного ребёнка, главной целью должна быть его «вправление» в нормальные социальные отношения. И семья для любого ребёнка первый социальный институт.

Ниже нами были выделены благоприятные и неблагоприятные условия семейного воспитания слепого ребёнка:

Первое и самое главное – постоянное сотрудничество ребёнка с окружающими его взрослыми во всех делах. Он не должен знать, что является причиной горя и переживаний родителей. Тем более он не должен чувствовать, что его выделяют среди других детей в семье. Такое выделение, например, «Отдай ему игрушку, он же не видит», «Помоги ему он сам не сможет», «Сделай быстрее за него ему же трудно» формирует отрицательное отношение зрячих братьев и сестёр, а также зрячих сверстников. Зрячий должен уступать или помогать такому ребёнку совсем не потому, что он слепой, а потому что так должны строиться взаимоотношения между людьми в обществе [7, с. 28]. Наиболее благоприятный вариант – родители принимают и ребёнка, и его дефект, а воспитывая его, стремятся помочь ему в полноценном развитии.

Для родителей как в раннем, дошкольном, так и школьном возрасте главным способом, обеспечивающим полноценное психическое развитие ребенка с нарушением зрения, должно быть воспитание интереса к «окружающему, создание полноценных образов объектов внешнего мира, людей, их личностных отношений и социально приемлемого поведения,

создание и усвоение детьми нравственных ценностей современного общества, осознание ценности человеческой личности. Слепота и слабовидение родившегося ребенка обостряют и осложняют процессы его воспитания, вносят специфику в семейные отношения. И эта специфика, в первую очередь, связана с тем, как и насколько родители признают, принимают факт зрительного дефекта ребенка, переживают о том, как это отразится на их жизненных планах, на их отношениях с окружающими людьми, не говоря уже о том, как будет развиваться их незрячий или слабовидящий ребенок.

В.Ф. Матвеев выделяет три типа неблагоприятных условий воспитания слепого или слабовидящего ребенка в семье:

1) Гиперопека, в ходе, которой ребенок растет в щадящей обстановке, огражден от трудностей, как правило, изолирован от своих сверстников. У него подавляется инициатива, стремление к самостоятельности;

2) «Кумир семьи» - в этом случае все внимание членов семьи сосредоточено на ребенке, от ребенка скрывается его физическая неполноценность (как и в первом случае его, изолируют от сверстников), ребенку внушаются представления о его высокой одаренности и т.п.;

3) Гипоопека и безнадзорность, проявляющиеся в равнодушии, безучастности к потребностям и интересам ребенка, жестокости, напоминаниях о его физической неполноценности. Таким образом, личность ребенка оказывается в зависимости от характера отношений в семье, ее особенностей (алкоголизм родителей, неполные семьи и т.п.) [5, с. 17].

Названные типы взаимоотношений хорошо проиллюстрированы и в художественной литературе. Например, в «Слепому музыканте» В.Г. Короленко, ребёнок действительно становится «кумиром семьи». Ему не дают возможность проявлять инициативу в познавательной деятельности. Всегда везде водят за руку. Ребёнок не чувствует самого главного – своего тела в пространстве. Позже такое отношение приведёт к полной зависимости слепого от других людей, независимо от возраста и статуса. Этот тип и второй наиболее распространены в семьях, где воспитывают незрячего ребёнка. А в повести «Я вижу солнце» Н. Думбадзе мы видим совсем иное отношение в семье, среди односельчан и её молодого человека к героине Хатие. Яркий пример полной социализации слепой девушки, которую воспитывали как всех остальных, учитывая только объективные особенности.

К сожалению, правильно организовать семейное воспитание незрячего ребенка до сих пор могут лишь немногие родители. Это обстоятельство связано с широко распространенными представлениями родителей о необходимости по-особому относиться к ребенку с нарушениями зрения.

В.А. Сухомлинский много работал над проблемами семейного воспитания. Решением важных вопросов в этой области стала книга «Родительская педагогика». В небольшой по объёму книге можно найти неожиданные, но глубоко продуманные ответы. Например, педагог предлагает ввести курс о культуре взаимоотношений в семье, о браке,

рождении и воспитании детей. Он пишет: «Дети знают основы всех наук, но ничего не знают о том, как человеку готовиться к семейной жизни, что это значит – быть женой и мужем, матерью и отцом своих детей. Не задумываемся мы – ни педагоги, ни родители, что важнейшая мудрость жизни, которую должен постигнуть каждый наш гражданин, - это человеческие взаимоотношения» [6, с. 3].

Рассуждая о воспитании детей с ограниченными возможностями, убеждаешься в важности и ценности вышесказанных мыслей и предложений великого педагога. Если заглянуть глазами В.А. Сухомлинского в специальную педагогику и проанализировать, то очевидно, что молодые родители, у которых родился незрячий ребёнок, не тратили бы важные для формирования ребёнка несколько лет на переживания стресса и на выяснение отношений между близкими, знакомыми в сложившейся ситуации в семье. Зная принципы, накопленные педагогической наукой и постигая мудрость семейных взаимоотношений, отец и мать более правильно относились бы к воспитанию своего особенного ребёнка.

Литература:

1. Аминов Т. М. Нескучная классика, или Ф.Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.
2. Аминов Т. М. Рецензия на книгу Ю.В. Андреевой «Справочник оптимиста: для педагогов и учащихся» // Вестник ВЭГУ. – 2013. – № 2 (64). – С. 218.
3. Аминов Т.М. Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - № 11. – С. 445-449.
4. Выготский Л. С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых: Сборник статей и материалов / под ред. Л. С. Выготского – М.: Издание отдела социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР, 1924. – 158 с.
5. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
6. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. – СПб.: Изд-во «Питер», 2017.
7. Солнцева Л. И. Современные проблемы тифлопедагогики // Дефектология. – 1991. - № 5. – С. 10-13.
8. <http://www.parents.ru/article/va-suxomlinskij-vydayushhijsya-pedagog-iego-vazhn/>

РОДИТЕЛЬСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: Представлена структура родительства как интегрального образования личности. Родительство в развитой форме включает ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские позиции, родительское отношение, родительские чувства, родительскую ответственность и стиль семейного воспитания. Все компоненты имеют три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые являются критериями реализации компонентов родительства.

Ключевые слова: родительство, ценностные ориентации, отношение, установки, позиции, стиль семейного воспитания.

Во всех трудах В.А. Сухомлинского красной нитью проходит мысль о роли родителей в воспитании подрастающего поколения, а также о воспитании самого родителя [2, 3, 4]. Однако феномен родительства как психологического явления в его трудах не был раскрыт. Работы, посвященные изучению данного явления, появились намного позже.

Родительство как психологический феномен детально рассмотрен Р.В. Овчаровой [1]. Она полагает, что родительство является интегральным психологическим образованием личности, которое в развитой форме включает *ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские позиции, родительское отношение, родительские чувства, родительскую ответственность и стиль семейного воспитания.*

Каждый компонент содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие [1, с. 22]:

– *когнитивный компонент* – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ ребенка);

– *эмоциональный* – это субъективное ощущение человека себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу как к родителю общего ребенка;

– *поведенческий* – это умения, навыки и деятельность родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой) как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания.

Рассмотрим каждый из выделенных Р.В. Овчаровой компонентов в совокупности всех составляющих, а также с точки зрения возможности их формирования и развития.

1. Ценностные ориентации родителей (семейные ценности). Их особенностью является то, что они представляют сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений родителей, отца и/или матери.

Когнитивная составляющая данного компонента характеризуется тем, что информация в ней находится на уровне убеждений: убеждения в приоритетности каких-либо целей, типов и форм поведения, а также убеждения в приоритетности каких-либо объектов, в их некоторой иерархии.

Эмоциональная составляющая семейных ценностей реализуется в эмоциональной окраске и оценочном отношении наблюдаемого явления. Эмоциональный аспект определяет переживания и чувства человека, показывает значимость той или иной ценности, является своеобразным маркером определения приоритетов.

Поведенческая составляющая может быть как рациональной, так и иррациональной; она направлена на реализацию ценностной ориентации, достижение значимой цели, защиту той или иной субъективной ценности.

Если говорить о формировании данного компонента, то важно помнить об относительной устойчивости ценностей как личностного образования. Поэтому необходимо делать акцент на осознании и переживании ценностей семьи в ходе психологической работы с родителями, демонстрировать передачу ценностей от поколения к поколению. А для осознания значимости той или иной ценности в некоторой иерархии для личности родителя нужно вести психологическую работу с опорой на эмоциональную составляющую ценностных ориентаций.

2. Родительские установки и ожидания являются установками на цели и средства деятельности в области родительства.

Когнитивный аспект касается знаний и представлений о репродуктивной норме общества, о распределении родительских ролей, а также включает реальный и идеальный образ ребенка.

Эмоциональный аспект представляет собой совокупность взглядов, суждений, оценок, а также доминирующий эмоциональный фон относительно реализации родительских установок и ожиданий.

Поведенческий аспект родительских установок и ожиданий реализуется в репродуктивном поведении, во взаимоотношениях с ребенком, родительском отношении, стиле семейного воспитания.

При формировании и развитии данного компонента, прежде всего, необходима коррекция идеальных и реальных образов ребенка и родителей.

3. Родительское отношение – это относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения. Родительское отношение реализуется, в частности, в регулировании эмоциональной дистанции, которое обычно осуществляется неосознанно.

Когнитивная составляющая данного компонента содержит представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители.

Эмоциональная составляющая включает оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения.

Поведенческая составляющая представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребенком, типы контроля, воспитание взаимоотношениями, т. е. путем определения дистанции общения.

При формировании данного компонента необходимо уделять особое внимание навыкам и формам общения родителей, анализу взаимодействия в семье, развитию уважения к личности ребенка. Развитие и коррекция родительского отношения должны основываться на осознании восприятия с точки зрения ребенка того или иного типа родительского отношения.

4. Родительские чувства – это особая группа чувств, занимающая важное место в жизни человека среди других эмоциональных связей. Одним из значимых чувств является родительская любовь. Она является источником и гарантией эмоционального благополучия человека, поддержания физического и психического здоровья.

Когнитивная составляющая проявляется на двух уровнях: 1) социально одобряемые знания и представления относительно того, какие чувства должны испытывать родители по отношению к своим детям; 2) знания и представления о том образе ребенка (идеальном и/ или реальном), который вызывает широкий спектр родительских чувств.

Эмоциональная составляющая представлена всей гаммой чувств и доминирующим эмоциональным фоном, сопровождающим оценки образа ребенка и себя как родителя.

Поведенческая составляющая включает доверительность, эмоциональную близость, заботу о ребенке, аффективные стереотипы контактирования с ребенком.

Формирование компонента родительских чувств должно опираться на развитие умения понимать чувства членов семьи, прежде всего, ребенка, и адекватно выражать свои чувства, а также развитие навыков рефлексии исполнения родительской роли.

5. Родительские позиции представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка.

Когнитивная составляющая включает представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции.

Эмоциональная составляющая представляет собой доминирующий эмоциональный фон, суждения и оценки относительно реального образа ребенка, своих родительских позиций и относительно взаимодействия «родители-дети».

Поведенческая составляющая содержит коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект (планирование) дальнейшего взаимодействия с ребенком. Родительские позиции реализуются в поведении отца и матери, в том или ином типе воспитания, т. е. в тех или иных способах воздействий и характере обращения с ребенком.

Формирование родительских позиций должно опираться на осознание и развитие прогностического аспекта форм взаимодействия с ребенком с использованием различных родительских позиций, а также коррекции уровня притязаний родителя по отношению к ребенку.

6. Родительская ответственность – это ответственность за других членов семьи (жену, мужа, детей) и за семью в целом, за социальную группу как целое.

Когнитивная составляющая включает представления об ответственном и безответственном поведении родителя, о распределении ответственности между супругами в других семьях и в своей семье.

Эмоциональная составляющая касается отношения к распределению ответственности в семье, эмоциональных переживаний, связанных с этим, и оценки себя как родителя с точки зрения ответственности.

Поведенческая составляющая представляет собой контроль своего поведения и происходящих событий, характеризуется занимаемой ролью в семье.

Формирование компонента ответственности должно опираться на ориентацию родителя именно на внутреннюю ответственность перед собственной совестью, а не перед обществом по отношению к собственной семье и ее членов.

7. Стиль семейного воспитания является выразителем взаимодействия перечисленных выше компонентов, его проявление наиболее очевидно. Стиль семейного воспитания в большей степени, по сравнению с другими компонентами родительства, детерминирует личностное становление и развитие ребенка.

Когнитивная составляющая основывается на родительских установках и ожиданиях в отношении образа ребенка и роли в воспитании супруга, а также эта составляющая включает общие представления родителей о возможных способах взаимодействия с ребенком и стилях воспитания. Кроме того, фундаментальным основанием когнитивной составляющей являются ценности родителей, которые детерминируют не только данную составляющую стиля воспитания, но и направленность личности родителя, в том числе и все его поведение.

Эмоциональную составляющую стиля семейного воспитания определяют родительские чувства, эмоциональный фон в общении с

ребенком, чувства к брачному партнеру, отношение к распределению ответственности и ролей в семье. Оценка себя как родителя в целом.

В *поведенческой* составляющей реализуется воспитательный аспект форм и способов взаимодействия с ребенком; предоставление ребенку относительной свободы; отношения зависимости/независимости; вмешательство в мир ребенка; акцент на ребенке и др.

Формирование стиля семейного воспитания как компонента родительства должно опираться на расширение поведенческого репертуара родителя, развитие комплементарности и согласованности поведенческой составляющей стиля семейного воспитания, коррекции идеальных и реальных образов ребенка и себя в роли родителя.

Таким образом, общими положениями, характеризующими компонентную структуру родительства, являются:

1. Все компоненты имеют три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые являются психологическими формами проявления родительства.

2. Компоненты родительства связаны друг с другом в единую структуру посредством взаимообуславливания составляющих элементов (когнитивного, эмоционального и поведенческого).

3. Квинтэссенцией, совокупным выражением всех компонентов, наиболее доступным для наблюдения является стиль семейного воспитания.

4. Каждый компонент содержит определенную формируемую часть – педагогический компонент, воздействуя на который возможно осуществлять коррекционно-развивающую работу.

Итак, родительство является сложной интегральной структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. Анализируя компонентную структуру родительства, следует отметить, что все компоненты имеют три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые являются критериями реализации компонентов родительства.

Литература:

1. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебн. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
2. Сухомлинский В.А. О педагогической культуре родителей // *Мудрость родительской любви* / Сост. А.И.Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 304 с., ил. – (Б-ка для родителей). – С. 37-61.
3. Сухомлинский В.А. Письмо к молодому отцу // *Мудрость родительской любви* / Сост. А.И.Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 304 с., ил. – (Б-ка для родителей). – С. 167-177.

4. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика // Мудрость родительской любви / Сост. А.И.Сухомлинская. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 304 с., ил. – (Б-ка для родителей). – С. 5-37.

УДК 371.8.06

Ашымбаева Т. А.

Аспирант КГУ им. И. Арабаева (Бишкек, Кыргызстан)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Ключевые слова: дети с трудными жизненными ситуациями (ТЖС), социально-педагогическая модель, внутреннее и внешнее взаимодействие, индикаторы эффективности, четыре уровня компетентности: формалист, исполнитель, профессионал, лидер.

Учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной организации должен быть построен на принципах законности, демократичности, обеспечения наилучших интересов ребенка, включающих: недопустимость дискриминации по любым признакам, уважение и обеспечение прав и свобод ребенка как равноправного члена общества, защиту ребенка от всех форм насилия, ответственность за нарушение прав, свобод и законных интересов несовершеннолетнего, причинение ему вреда.

Результаты нашего исследования показали, что в настоящее время в общеобразовательных организациях отсутствует пакет методических разработок для эффективной деятельности социального педагога. В пакет руководства охватывает квалификационные требования, нормативно - правовые акты, методическое руководство и механизмы работы социального педагога с другими государственными органами. В рамках нашего диссертационного исследования нами предлагается социально - педагогическая модель совершенствования содержания и методики деятельности социального педагога (см. Рис. №1).

Данная социально-педагогическая модель разработана с целью усиления социально-воспитательной и воспитательной работы в общеобразовательных организациях Кыргызской Республики по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, оперативного выявления случаев насилия в отношении детей, детей с трудными жизненными ситуациями (далее ТЖС) и обеспечения своевременного социально-педагогического и психологического сопровождения ребенка, повышения эффективности оказываемой помощи ребенку и семье.

Задачами общеобразовательной организации в указанном направлении являются:

- обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся;

- участие в разрешении конфликтных ситуаций;
- профилактика вредных привычек, пропаганда здорового образа жизни среди учащихся;
- взаимодействие с родителями, органами местного самоуправления и социальными службами в оказании помощи детям и подросткам;
- проведение консультативно-просветительской работы среди учащихся и родителей;
- выявление несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также систематически пропускающих занятия, принятие мер по их воспитанию и получению ими основного общего образования;
- оказание содействия в выявлении семей, находящихся в социально-опасном положении («группа риска»);
- организация досуга и привлечение детей к внешкольной деятельности.

Согласно предлагаемой модели деятельность социального педагога должен основываться на следующих педагогических **принципах**:

- гуманизм;
- защита прав и интересов учащихся;
- развитие индивидуальных интересов и потребностей учащихся, способствующих их нравственному становлению как социально-значимой личности;
- педагогическая поддержка;
- взаимодействие.

Взаимодействие. В процессе осуществления своей деятельности социальный педагог взаимодействует с органами государственной власти и органами местного самоуправления и это взаимодействие направлено на совместное решение как общегосударственных, так и местных задач. Для эффективного взаимодействия должны быть четко определены организационно-правовые формы и методы. В рамках нашего исследования мы акцентировали свое внимание на существующую ситуацию в стране, в реальности взаимодействие между государством и местным самоуправлением осуществляется одновременно по многим направлениям, но качество предоставленных услуг оставляет быть лучшим. Хотим отметить, что в деятельности социального педагога внутреннее и внешнее взаимодействие имеет особое значение и место в каждом этапе работы. Субъектам внутреннего взаимодействия относятся: классный руководитель, администрация школы и родительский комитет, психолог (если есть), а субъекты внешнего взаимодействия: органы местного самоуправления, управление социального развития, отдел внутренних дел, центр семейной медицины, неправительственные организации.

Этапы работы по выявлению учащихся и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС) или «группы риска».

Отметим, что выявление такой категории детей и родителей (семей) очень сложный процесс, поэтому кроме уполномоченного органа по защите детей в этом процессе участвуют и другие государственные органы. Чтобы

каждый этап работы был успешным важно взаимодействие всего педагогического коллектива общеобразовательной организации с другими субъектами. Работа по выявлению семей ТЖС состоит из нескольких этапов.

Первый этап - поступление сигнала / выявление. О детях ТЖС могут поступать сигналы от граждан, представителей гражданского общества, а также могут выявлены социальным педагогом, учителями, классным руководителем и другими лицами.

Второй этап - первичная оценка, обследование жилищных условий. Совместно с социальным работником социальный педагог, классные руководители знакомятся с жилищными условиями учащихся, в домашней обстановке проводят беседы с родителями, взрослыми членами семьи, при необходимости составляют акты обследования жилищных условий, выясняют положение ребенка в семье, его взаимоотношения с родителями.

Третий этап - работа с комиссиями. Работа с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации должна строиться в тесном контакте социального педагога с инспекторами по делам несовершеннолетних, Комиссией по делам детей, Комиссией по социальным вопросам органов местного самоуправления, органами социальной защиты, психологами, сотрудниками центров социально-психологической помощи, родительской общественностью.

Четвертый этап – оценка / диагностика. При обнаружении детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), факта жестокого обращения или насилия (физического и/или психологического) над несовершеннолетним или при подозрении на него, необходимо немедленно поставить в известность руководителя общеобразовательной организации. При необходимости несовершеннолетнего оставить на попечение уполномоченного органа по защите детей. Руководитель общеобразовательной организации/социальный педагог должен незамедлительно сообщить по телефону, факсу, др. средствам связи, а затем направить письменную информацию о выявленном случае насилия, жестокого обращения с несовершеннолетним или выявлении детей и семей в ТЖС в территориальные управления по защите детей не позднее 2 дней, а последний также не позднее 10 рабочих дней проводят всестороннюю оценку с органами внутренних дел, здравоохранения и социального педагога и других для дальнейшего разбирательства по существу и принятия мер (Согласно постановлению Правительства КР №391 от 22. 06. 2015). При пропуске детей учебных занятий без уважительной причины более 10 дней тоже необходимо информировать Комиссии по социальным вопросам органов МСУ для дальнейшего принятия решений (Согласно ППКР №388 от 19. 06. 2017).

Пятый этап – участие в составлении индивидуального плана защиты ребенка (ИПЗР). Социальный педагог, совместно с психологом или классным руководителем участвуют при разработке индивидуального план защиты ребенка (ИПЗР). Затем этот план ИПЗР утверждается на заседании

Комиссии по делам детей с целью повышения эффективности оказываемой помощи несовершеннолетнему и родителям (лицам, их заменяющим).

Шестой этап - реализация индивидуального плана защиты ребенка (ИПЗР). Каждый социальный педагог общеобразовательной организации должен знать и уметь вести документацию по детям ТЖС:

- журнал регистрации о детях находящихся ТЖС, фактов насилия и жестокого обращения в отношении несовершеннолетних (учащихся);
- информационную карточку на этих детей;
- досье на несовершеннолетнего (или информации, личное дело).

В тесном контакте с учителями, классным руководителем, социальными работниками, ИДН и родителями должны вести работу по выполнению плана ИПЗР.

Седьмой этап - мониторинг, пересмотр случая и закрытие случая.

В течение определенного срока проводится работа с этими детьми и семьей. При получении положительного результата мониторинга пересматривают данный случай. Если семья самостоятельно может, решит проблему, есть положительная динамика в социализации, адаптации детей в социуме, то закрывают случай. Каждый сотрудник общеобразовательной организации несет установленную законодательством Кыргызской Республики ответственность за сокрытие факта причинения насилия или жестокого обращения.

В ходе нашего исследования были определены **педагогические условия.** Педагогические условия - это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений. В ходе анализа нами предлагаются следующие педагогические условия:

- 1) Создание безопасной среды.
- 2) Осуществление контроля посещаемости учащимися учебных занятий.
- 3) Осуществление правового воспитания.
- 4) Организация досуга и внешкольной деятельности учащегося.
- 5) Пропаганда здорового образа жизни.

Попытаемся подробно остановиться на каждом педагогическом условии, в силу важности и необходимости их в совершенствовании содержания и методики деятельности социального педагога.

Создание безопасной среды. В целях обеспечения интересов учащихся на безопасный учебно-воспитательный процесс, занятия в общеобразовательной организации должны проводиться по учебному расписанию, которое утверждает директор школы. Расписание занятий должно быть размещено в общедоступном месте и доведено до сведения родителей и учащихся. Внесение изменений в расписание должно обеспечивать непрерывность образовательного процесса и исключать оставление учащихся без присмотра. В случае наличия причин, делающих невозможным проведение того или иного урока (отсутствие учителя, болезнь и т.п.), занятость учащихся обеспечивает дежурный администратор. Запрещается несанкционированный роспуск учащихся с уроков, снятие с

уроков для дежурства по школе или в столовой, уборки территории школы, участия на внеклассных мероприятиях, не включенных в учебный план общеобразовательной организации, а также оставление учителем учащихся вовремя занятий и воспитательных мероприятий без присмотра.

В случае острой необходимости (болезнь ученика, плохое самочувствие, наличие признаков насилия и т.п.), требующей оказания медицинской помощи или совершения иных действий, класс может быть оставлен под присмотром дежурного администратора, в случае если участие учителя не является необходимым, ученик (потерпевший, заболевший) передается дежурному администратору для принятия соответствующих мер. При этом, опоздание на урок или отсутствие школьной формы не должно являться основанием для не допуска учащегося к уроку. Удаление с уроков учащихся категорически запрещается. В целях обеспечения безопасности учащихся, администрация общеобразовательной организации вправе ввести пропускную систему на территории школы. Вход на территорию общеобразовательной организации посторонних лиц должен быть запрещен. В случае отсутствия материальной и финансовой возможности у общеобразовательной организации организовать и содержать службу безопасности школы, директору необходимо организовать дежурство по школе и охрану входа в школу техническим персоналом, дежурным учителем и/или дежурным администратором. Посторонние лица, не включенные в образовательный процесс, не должны находиться на территории общеобразовательной организации. В случае возникновения необходимости разрешения вопросов с администрацией школы посторонние лица должны обратиться к дежурному администратору.

Осуществление контроля посещаемости учащимися учебных занятий. Отсутствие ученика на уроке должно быть отмечено в классном журнале. Классный руководитель обязан в течение 2-х часов с момента отсутствия учащегося выяснить причину данного факта. Пропуск занятий без уважительных причин является основанием для своевременной информированности родителей (законных представителей) классным руководителем. Уважительная причина при пропуске уроков более 3-х дней должна быть подтверждена письменным заявлением родителя на имя директора общеобразовательной организации, либо соответствующей медицинской справкой.

В целях быстрого реагирования и информирования классный руководитель должен обладать полной и достоверной информацией: домашний адрес учащегося и контактные телефоны родителей (законных представителей). Данная информация также должна быть у социального педагога и у дежурного администратора.

В случае, когда прогулы носят систематический характер, администрации школы необходимо привлечь инспектора по делам несовершеннолетних с последующей постановкой учащегося на внутри школьный контроль. В случае выявления факта отказа родителей (лиц, их

заменяющих) от посещения их детьми учебных занятий, классный руководитель информирует социального педагога, а он должен информировать Комиссию по социальным вопросам при органах местного самоуправления. При этом, возможно подключение судов аксакалов для принятия мер к родителям, которые не обеспечивают должного контроля за обучением и воспитанием ребенка, а также ущемляют права ребенка на получение образования.

Осуществление правового воспитания. Широкая пропаганда среди учащихся, их родителей (лиц, из заменяющих) правовых знаний – необходимое звено в профилактике асоциального поведения. Классные руководители в обязательном порядке должны включать в тематику классных часов, родительских собраний разъяснительную работу о видах ответственности за те или иные противоправные поступки, характерные для подростковой среды, видах преступлений, совершаемых несовершеннолетними, понятия об административной, гражданско-правовой, уголовной ответственности несовершеннолетних и их родителей. Социальному педагогу на общеродительских собраниях необходимо информировать о нормах законодательства (ст. 68 Семейного кодекса, ст.7 Кодекса Кыргызской Республики о детях, ст.27 Закона Кыргызской Республики «Об образовании» и т.д.) с обязательным акцентированием внимания об обязанностях родителей воспитывать ребенка, заботиться получении им образования, создавать надлежащие условия для жизни, учебы и получения ими основного образования, а также об административной и уголовной ответственности взрослых лиц, особенно родителей (лиц их заменяющих) за вовлечение несовершеннолетних в противоправные действия, пьянство, наркоманию и т.д. При проведении вышеуказанных мероприятий следует привлекать сотрудников правоохранительных органов, а также органов здравоохранения и социальной защиты.

При проведении классных часов, встреч с родительской общественностью, общеродительских собраний руководители общеобразовательных организаций, социальные педагоги должны заострять внимание родителей (лиц, их заменяющих), что в соответствии с законодательством они несут полную ответственность за здоровье и жизнь детей, находящихся вне территории общеобразовательной организации и во вне учебное время.

Организация досуга и внешкольной деятельности учащегося. Одной из задач воспитательной работы общеобразовательной организации должна стать организация досуга учащихся с активным вовлечением детей во внеклассную и внешкольную работу. При наличии соответствующей материально-технической базы и квалифицированных специалистов, вне утвержденной в общеобразовательной организации кружковой работы, необходимо организовать работу по различным направлениям (спортивное, художественно-эстетическое, техническое и т.д.).

Пропаганда здорового образа жизни. В целях пропаганды здорового образа жизни, активного отдыха следует активно привлекать органы местного самоуправления, спонсоров и меценатов с обязательным участием на мероприятиях родителей, психологов, медиков, наркологов и т.д. При проведении классных часов, включать темы о вредных привычках, их последствиях для здоровья, о здоровом питании, рисках ранних сексуальных отношений и т.д. В библиотечном фонде должна быть специальная литература, направленная на пропаганду здорового образа жизни, а также сборник фильмов или видеороликов по данному вопросу.

Одним из важных аспектов в модели является определения уровня компетенций социального педагога.

Уровни компетенций социального педагога. А. К. Маркова дает следующее определение профессиональной компетентности: «Под профессиональной компетентностью понимается индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии и определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [3].

Профессиональная компетентность социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, профессиональные знания и умения. По мнению М.А. Галагузовой, компетентность обеспечивает качественное решение социальных проблем обратившегося за помощью человека, его социума, социальной среды в целом. Компетентность социального педагога, во-первых, обеспечивает принадлежность к профессиональной группе, во-вторых, определяет возможность быстрого профессионального роста, в-третьих, побуждает к постоянному повышению уровня профессионализма, освоению новых знаний [2].

С учетом характеристики личности и деятельности социального педагога нами выделяются четыре уровня компетентности: формалист, исполнитель, профессионал, лидер.

Формалист - воспроизведение готовых рекомендаций (элементарного взаимодействия с семьей ТЖС): социальный педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует формально «по шаблону», по опыту других социальных педагогов.

Исполнитель - использование социальным педагогом готовых приемов с привнесением личностного начала, соответствующего его индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню ребенка с ТЖС.

Профессионал - социальный педагог должен быть способным непременно действовать в актуальной ситуации по отношению к нуждающимся и без длительных размышлений подсказать ребёнку/подростку/взрослому подходящий метод. Действие может быть

мотивировано интуитивно или не вербально, но также быть основанным на теории и опыте, иначе говоря, социальный педагог должен уметь действовать, когда от него это требуется.

Лидер - большая открытость, высокий уровень профессионального внимания к ребёнку, профессиональная этика и мораль, и наконец, но не в последнюю очередь, способность различать личные отношения и профессиональные. Это требует большого сочувствия, добросовестности, этических размышлений, экстраверсии, приспособляемости и чувства ответственности, а также хорошего профессионального чутья.

Таким образом, социальный педагог для оптимальной и конструктивной работы с детьми ТЖС и родителями должен усовершенствовать свои профессиональные компетенции.

Социальный заказ

Цели:

усиления социально-воспитательной и воспитательной работы социального педагога в общеобразовательных организациях Кыргызской Республики с детьми трудной жизненной ситуации (ТЖС)

- оперативное выявление в отношении детей в трудной жизненной ситуации (ТЖС)
- обеспечение своевременного социально-педагогического и психологического сопровождение ребенка;
- повышения эффективности оказываемой помощи ребенку и семье.

ПРИНЦИПЫ:

- ✓ гуманизм
- ✓ защита прав и интересов учащихся;
- ✓ развитие индивидуальных интересов и потребностей учащихся, способствующих их нравственному становлению как социально-значимой личности;
- ✓ Педагогическая поддержка
- ✓ Взаимодействие

Этапы

работы по выявлению учащихся и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

1. Поступление сигнала/выявление
2. Первичная оценка
3. Работа с комиссиями
4. Участие в разработке индивидуального плана защиты ребенка (ИПЗР)
5. Утверждение (ИПЗР) в КДД
6. Реализация индивидуального плана защиты ребенка
7. Мониторинг, пересмотр случая и закрытие случая

Ученик

Социум

Внешкольный

-ОМСУ
-РОО
-РОВД
-УСР
-ЦСМ
-НПО

ВЗАИМОДЕЙСТ
ВИЕ

внутри школьный

-директор
-заместители дир. школы
-кл. руков./психолог
-родит. комитет

Социально - педагогические условия

1. Создание доброжелательной и безопасной среды.
2. Осуществление контроля посещаемости учащимися учебных занятий.
3. Осуществление правового воспитания.
4. Организация досуга и внешкольной деятельности учащегося.
5. Пропаганда здорового образа жизни.

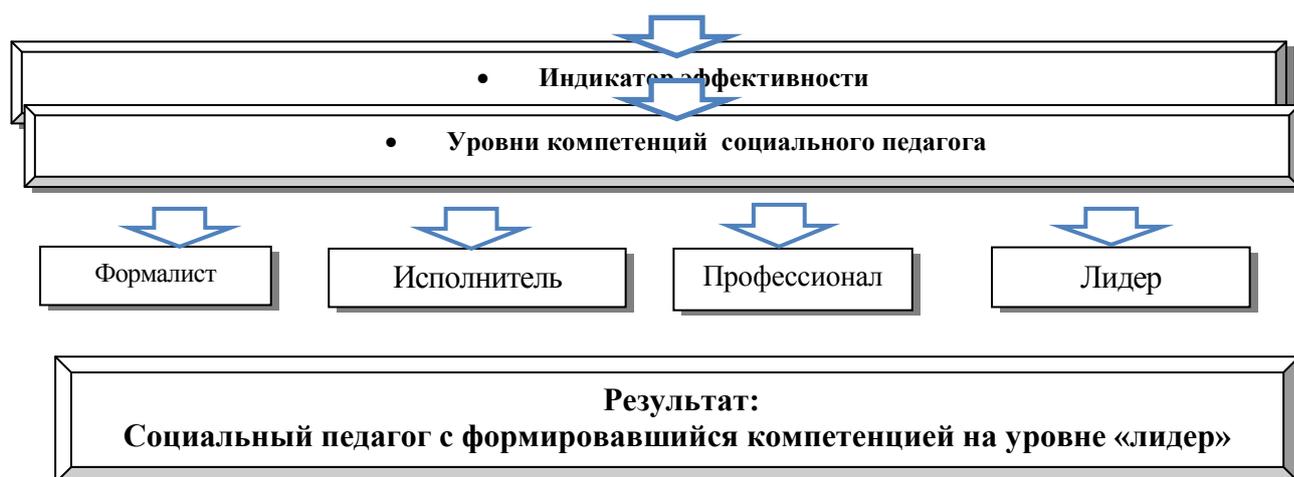


Рис. 1. Социально-педагогическая модель совершенствования содержания и методики деятельности социального педагога

Литература:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика. – М.: Владос, 2003. – 416 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, 1996. – 400 с.
4. Постановление Правительства КР №391 от 22. 06. 2015.
5. Постановление Правительства КР №388 от 19. 06. 2017.

УДК 37.01

Бадертдинова Д. Ф.

Студентка БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ОПЫТ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В КИТАЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлена картина распространения опыта и педагогических идей В. А. Сухомлинского в образовании Китая, приводится статистика его публикаций на китайском языке, образовательных учреждений, которые взяли за основу в обучении и воспитании подрастающего поколения опыт выдающегося педагога.

Ключевые слова: педагогические идеи В. А. Сухомлинского, образование в Китае, китайские педагоги и исследователи.

Василий Александрович Сухомлинский – советский педагог-гуманист, писатель, создатель народной педагогики. Он является автором оригинальной педагогической системы, которая основывается на принципах гуманизма и признает личность ребенка высшей ценностью. В.А. Сухомлинский – известный педагог не только в России, но и далеко за ее пределами.

Широко распространены идеи этого мыслителя в Китае: более одиннадцати миллионов китайских учителей считают его самым известным и уважаемым педагогом. И с каждым днем количество желающих исследовать труды Василия Александровича и применять их на практике возрастает. Влияние педагога приобретает большие масштабы, а его педагогические идеи изучаются более детально. Так, Пекинский педагогический институт является всекитайским центром по изучению и распространению наследия В. А. Сухомлинского.

Согласно исследованиям, самый ранний перевод произведений В.А. Сухомлинского в Китае – это две его статьи о трудовом воспитании, которые были опубликованы в конце 50-х годов прошлого века. В последующие 10 лет знакомство с Василием Александровичем было приостановлено в связи с ухудшением российско-китайских отношений. Но в 1979 году китайские учителя смогли продолжить изучение трудов педагога. По статистическим данным, с 1999 по 2010 год в Китае в свет вышло около 4767 статей об идеях В.А. Сухомлинского, а количество переведенных статей и монографий самого Василия Александровича составило более семидесяти тысяч экземпляров [3, с. 1]. Масштабные публикации его произведений начинаются с 1981 года, когда издательство «Педагогическая наука» выпускает первое издание редакционного перевода книги «Сто советов учителю». Она установила высший рекорд тиража среди педагогических произведений, переведенных на китайский язык. Книга занимает первое место по спросу, количеству переизданий и тиражу. Общее количество составило более 280 тысяч экземпляров. Образовательные и управленческие учреждения многих районов Китая включили этот труд в число обязательных книг для прочтения. «Сто советов учителю» и другие его произведения являются основными в педагогических университетах.

Китайские профессора отмечают, что подходы Сухомлинского к воспитанию и обучению подрастающего поколения очень современны и актуальны, поскольку позволяют растить не только образованных людей, но и настоящих патриотов своей Родины. Так, Павлышская средняя школа, которой посвятил всего себя В.А. Сухомлинский, стала примером для создания в Китае экспериментальной школы его имени в селе Хуаши восточной провинции Цзян-Су. В 2000 году ее руководители побывали в Павлыше и всего через одиннадцать месяцев построили у себя большой комплекс, который получил государственный статус исследовательского центра проблем обучения и воспитания детей.

В 2015 году в городе Уси Китайской Народной Республики прошла международная научно-практическая конференция, посвящённая проблемам формирования классных коллективов. В составе делегации от России принял участие Сергей Николаевич Даньшов (кандидат педагогических наук, директор Городецкой школы Оренбургской области). Он рассказал, что делегация посещала по пять школ в день в провинциях Уи, Уси и Нанкина. Сергей Николаевич увидел, что в каждой школе обучаются и воспитываются на идеях Сухомлинского от 1500 до 2800 учащихся. В классах четко разделены обязанности и ответственность каждого за их выполнение. Основные лозунги школ: «Нужно верить в книгу и много читать!», «Дисциплина – залог успеха!» [2].

Теория образования В.А. Сухомлинского основывается на опыте реальной жизни, на почве плодотворной практики, его язык простой, понятный, искренний и захватывающий, его мысли идут от сердца. Думаю, именно поэтому его труды легко читать, понимать, ведь многие его нравственные наставления оставляют неизгладимый след в душе.

Ведущий специалист по формированию классных коллективов в Китае, доктор философских наук, профессор Паньшен высказал мнение о том, что если бы снова пришлось выбирать для Китая педагога - иностранца, то вновь их выбор был бы сделан в пользу педагогических и воспитательных идей В.А. Сухомлинского. А профессор Восточно-китайского педагогического университета Тан сказал, что дух и вера китайского народа в сочетании с идеями Сухомлинского позволяют стране быть сильной и процветающей.

Интересно читать о том, как китайские профессора, учителя знакомились с В.А. Сухомлинским. Вот что пишет Сяо Су, профессор НИИ международной и сравнительной педагогики Пекинского педагогического университета о том, как она «открыла» для себя этого великого педагога: «В кабинете, на моем новом рабочем месте, складывались на столах исследователей недавно изданные книги. Любопытствуя, я наугад брала книгу и читала. И неожиданно обнаружила, что книги В.А. Сухомлинского являются самыми общедоступными, привлекательными и трогательными из всех известных мне иностранных педагогических книг. Перелистывая книги «Верьте в человека», «Сердце отдаю детям» и «Павлышская средняя школа», я как будто видела в саду Павлышской школы искренних и веселых детей, как они растут и наполняются здоровьем под руководством любящего их воспитателя. Я как будто видела готового посвятить себя детям, мыслящего и стремящегося к инновациям молодого директора, который упорно работал вместе со своим учительским коллективом» [3, с. 1].

Сейчас внедрение идей В.А. Сухомлинского в китайских школах перешло на новый уровень. Китайские учителя не только читают В.А. Сухомлинского, но и пишут о нем, стараются поступать и писать, как он. В свое время китайская делегация педагогов, побывавшая в музее этого педагога, отметила: «В.А. Сухомлинский навсегда останется в наших сердцах!»

Таким образом, педагогическая система В. А. Сухомлинского и по сей день вызывает интерес во всем мире. А наиболее широко опыт педагога изучается, внедряется в систему воспитания в Китае. Основанные на принципах гуманизма, идеи великого ученого призваны сформировать настоящего патриота, разностороннюю личность. Подходы В.А. Сухомлинского к обучению и воспитанию детей являются актуальными и в наши дни. Китайский народ по достоинству оценил вклад великого советского педагога в дело процветания своей страны.

Литература:

1. Воздействие В. А. Сухомлинского на педагогические поиски китайских учителей. – Историко-педагогический альманах. – Москва, 2010.
2. Китайцев воспитывают на идеях Сухомлинского: директор оренбургской школы рассказал о поездке за рубеж» - gia56.ru, 10. 06. 2015 г.
3. Распространение и влияние педагогических идей В.А. Сухомлинского в Китае. – Историко-педагогический альманах. – Москва, 2010.

УДК 37.01

Бенин В. Л.

Д. п. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ ВЧЕРА, СЕГОДНЯ... А ЗАВТРА?

Аннотация. Написанная в стиле научной публицистики статья продолжает осмысление основных идей В.А. Сухомлинского в ретроспективе прошлого, настоящего и будущего отечественного образования. Насколько гуманистический пафос ученого востребован современной педагогикой? Размышления над этим вопросом могут быть интересны не только историкам образования, но и широкой педагогической общественности.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, коммунистическое воспитание, гуманистическая педагогика, современное образование.

Год 100-летия со дня рождения В.А. Сухомлинского ожидаемо перевел его наследие из статуса вопроса в билете по истории педагогики в статус актуального и широко обсуждаемого. Основной рефрен многочисленных речей и публикаций можно выразить фразой «Идеи Сухомлинского живут и побеждают». Но думается, что в разные эпохи нашей истории «жили» эти идеи по-разному. Советское «вчера» и постсоветское «сегодня» выхватывали отдельные фрагменты мировоззрения педагога-гуманиста, сообразуясь с собственной логикой.

«Вчера» В.А. Сухомлинского точнее всего отражено Большой советской энциклопедией: «Сухомлинский Василий Александрович ..., советский педагог, заслуженный учитель школы УССР (1969), член-корреспондент АПН СССР (1968, АПН РСФСР с 1957), Герой

Социалистического Труда (1968). Из крестьян. Окончил Полтавский педагогический институт (1939). Участник Великой Отечественной войны 1941-45. С 1947 и до конца жизни директор Павлышской средней школы. Разрабатывал вопросы теории и методики коммунистического воспитания в школьном и семейном коллективах, всестороннего развития личности учащихся, педагогического мастерства, а также пропагандировал идеи советской гуманистической педагогики. Государственная премия УССР (1974) за книгу «Сердце отдаю детям» (1969). Награжден 2 орденами Ленина, орденом Красной Звезды, а также медалями К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко» [2].

Что в «сухом остатке»? Два пункта. Первый – «советский педагог». Второй – «разрабатывал вопросы теории и методики коммунистического воспитания и всестороннего развития личности учащихся». Но в контексте замены «красного дня календаря» седьмого ноября на маловразумительное четвертое, стыдливого замалчивания 100-летия события, установившего советскую власть, и всего, что за этим последовало, «советский педагог» сегодня вряд звучит как комплимент. Но тогда какой – российский? Это абсурдно. А сказать «украинский» теперь и вовсе язык не поворачивается. Так что «советский Сухомлинский» сегодня не нужен.

Не лучше и с «разработкой вопросов коммунистического воспитания». Что закладывалось в его фундамент? Во-первых, традиционная для социалистов установка на то, что воспитание должно быть исключительно общественным [6, с. 543]. Тяга к равенству мешала увидеть потенциальную опасность идеи обучения, одинакового для всех и уже в силу этого чреватого обезличиванием и нивелировкой учащихся.

Во-вторых, поскольку советский строй основывался «на началах коллективизма» [5, с. 18], высшей ценностью в нем провозглашались интересы общества и коллектива как представителя этого общества. Интересы личности безоговорочно подчинялись интересам коллектива. Тем самым цель и средство менялись местами. Н.А. Бердяев подчеркивал [1, с. 149], что в такой системе ценностей целью становится не новый человек, не полнота человечности, а лишь новая организация общества. Человек есть средство для этой новой организации общества, а не новая организация общества – средство для развития человека. Таким образом, предопределялся императивный характер и авторитарный тип школы. Превратно понятая идея коллективизма, коллективистского сознания как высшей добродетели, воплотилась в единстве однообразного.

Третьим принципиальным постулатом коммунистического воспитания было утверждение о неразрывности образования с политической агитацией и пропагандой. Вспомним знаменитую фразу В.И.Ленина: «Мы говорим, что наша нравственность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата. Наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата» [4, с. 309]. Тем самым педагогическая позиция учителя фактически подменялась его политической позицией и полностью ей

подчинялась. Выведенный Б. Васильевым в повести «Завтра была война» образ Валентины Андроновны, прозванной учениками «Валендра», – страшный и трагический пример подобной подмены.

Наша страна на собственном горьком опыте буквально выстрадала понимание того, что школа не должна становиться «кузницей политических кадров». Она должна способствовать становлению грамотных, свободно и самостоятельно мыслящих людей, формируя тем самым политическую культуру новых поколений граждан демократического общества.

Что же остается от коммунистического воспитания? Идея всесторонне развитой творческой личности. Идея, конечно же, красива и эмоционально не может вызвать ничего, кроме сочувствия. Но в какой мере она реальна?

Мир культуры безграничен. Ежегодно в культурный оборот вводятся тысячи новых произведений... И это не говоря о сфере научной деятельности, где приращение знания в последнее время осуществляется по экспоненте. Поэтому на уровне реального человека огромное количество культурных ценностей остается невостребованным. И эта невостребованность носит объективный характер. Следовательно, гармонично и всесторонне развитая личность – утопия. Не случайно вот уже двадцать лет мы «болеем» компетентностным подходом.

Возможно, сняв идею всесторонности, можно оставить идею формирования творческой личности? Но достижимо ли в принципе формирование всех и каждого как неповторимой творческой личности? Социальное существование людей повседневно подтверждает, что жизнедеятельность индивида выступает возмущающим моментом по отношению к общественному укладу. Это касается не только различных антиобщественных проявлений. Не менее конфликтным оказывается любое творческое деяние личности, потому что оно вносит перебои в налаженный ритм общественных технологий, будь то производственные процессы, устоявшиеся общественные взаимодействия или даже принятые формы общения. И это вполне объяснимо, ведь налаженная организация деятельности между сотрудничающими людьми выступает едва ли не самой эффективной производительной силой. При этом, чем выше организация, тем сильнее ее консервативное воздействие на индивида.

Поэтому определенное ограничение творческой свободы личности имеет объективный характер и в той или иной мере присуще любой системе как средство обеспечения собственной безопасности. Следовательно, попытка сделать творцом каждого человека для общества была бы если не самоубийственна, то, по меньшей мере, разрушительна.

Промежуточный вывод таков. Коммунистическое воспитание, вкупе со всеми его разработчиками, современной российской школе не нужно. И сколько бы кто ни говорил, что «Сухомлинским был не такой», люди, жившие в те времена, понимают: будь он «не такой», не быть бы ему заслуженным учителем и Героем соцтруда.

«Сегодня» В.А. Сухомлинского точнее всего отражено Педагогическим энциклопедическим словарем»: «...создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, признании личности ребёнка высшей ценностью процессов воспитания и образования, творческой деятельности сплочённого коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Коммунистическое воспитание С. понимал как формирование «мыслящих личностей», а не послушных исполнителей партийных команд. С. строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание уделял формированию мировоззрения учащихся; важную роль в обучении отводил слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений и пр. («Сердце отдаю детям», 1969). Разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». Система С. противостояла авторитарному воспитанию и критиковалась официальными педагогическими кругами за «абстрактный гуманизм»» [9, с. 410].

Что в «сухом остатке»? Два пункта. Первый – не был Сухомлинский «коммунистическим воспитателем», а «противостоял авторитарному воспитанию». Второй – «создал педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма». И это, пожалуй, ближе к истине. Но как сегодня востребована гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского?

Напомним, если в том есть необходимость, что возникшая в середине XX в. и с 90-х годов считающаяся официальной образовательной политикой в России, гуманистическая педагогика – это педагогика, в центре внимания которой стоит уникальная целостная личность обучающегося, стремящегося к максимальной самореализации. Абсолютно значимыми для этой педагогической доктрины признаются социально ответственная личная свобода и умение индивида прогнозировать и контролировать собственную творческую жизнь. И В.А. Сухомлинский по праву стоит в ряду классиков гуманистической педагогики.

Однако достижение названных целей сегодня сталкивается с противоречащими тенденциями, как на социальном, так и на собственно педагогическом уровнях. В частности, настораживает заявление Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о том, что «Сегодня мы говорим о глобальной ереси человекопоклонничества, нового идолопоклонства, исторгающего Бога из человеческой жизни. ... Именно на преодоление этой ереси современности, последствия которой могут иметь апокалиптические события, Церковь должна направлять силу своей защиты, своего слова, своей мысли» [8]. Нет надобности доказывать, что озвученная позиция Патриарха непримирима с идеями гуманистической педагогики. И хотя де-юре это всего лишь мнение лидера одной из общественных организаций, де-факто оно претендует на нечто большее. Не случайно российские власти оставили это высказывание без комментариев, поскольку оно соответствует идеологии «духовных скреп».

По мнению Н.К. Чапаева, современное образование, «строящееся, с одной стороны, на идеологии удовлетворения всех субъективных желаний и потребностей (крайнего индивидуализма), с другой, – на идеологии тестового технократизма (крайнего функционализма), инициируя дезинтеграционные процессы в развитии человека, перестает отвечать потребностям развития, как самого человека, так и общества в целом» [11, с. 12]. Сложно спорить с этой характеристикой, в которой гуманистической педагогике В.А. Сухомлинского нет места.

Но еще масштабнее изменения, привносимые в образование извне. Его ускоренная и непродуманная коммерциализация – общая тенденция, которая объективно привела к снижению качества подготовки и ряду других пока плохо прогнозируемых негативных последствий. В результате причисленное к сфере услуг образование минимизирует внутрикультурные функции, выпадая из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно их определять [3, с. 86]. Образование в обществе потребления отражает специфику современной аксиологии. Определяющей тенденцией его развития в настоящее время все более становится ориентация на потребителя. Оно трансформируется из гуманистического акта безвозмездной трансляции от поколения к поколению накопленного культурного опыта в возмездную потребительскую услугу. Какое уж тут «Сердце отдаю детям»?!

Остается еще один пункт – слово учителя и его художественный стиль изложения. Как обстоит дело с этой частью наследия В.А. Сухомлинского?

Что есть ученик – сосуд, который надо наполнить, или факел, который следует зажечь? Этот древний педагогический диспут казался однозначно решенным. Но сегодня он вновь актуализируется не в последнюю очередь благодаря идеологии компьютерно-дистанционных технологий образования, всерьез предлагающих идею «автоматизированной конвейерной разливки» знаний. В основе этой идее лежит утверждение, что у названных технологий должны быть некие инвариантные основания, поскольку «люди во многом и психологически, и физиологически одинаковы» [12, с. 3]. Но если люди одинаковы, то индивидуальный (гуманистический) подход к ним излишен.

Возражая многочисленным сторонникам педагогических технологий, А.П. Усольцев справедливо отмечает: «Педагогические технологии оказываются эффективными лишь в статистических отчетах. Тот ученик, которому не повезло и для которого в связи с какими-то его личностными особенностями используемая учителем технология принципиально не подходит, попадает в «брак». Однако его личный отрицательный результат никак не влияет на благостную картину общего улучшения. Ответственный учитель обязательно выйдет за рамки технологии и будет индивидуально работать с этим учеником, пока у него не накопятся усталость и профессиональный цинизм. Потом он просто перестанет замечать «нестандартных» детей – вот что, собственно, и происходит в массовых

масштабах» [10, с. 23]. Отметим, что А.П. Усольцев не одинок в критике компьютерно-дистанционных технологий образования.

Образовательные технологии – это педагогика без личности, поскольку само понятие «технология» означает «совокупность методов, способов и приемов получения, обработки или переработки сырья и полуфабрикатов с целью изготовления продукции» [7, с. 720]. Они представляют собой средство достижения минимально необходимого уровня педагогического профессионализма, т.е. обезличенного образования, из которого удалено личностное начало педагога. Их целесообразно использовать, но видеть в них средство гуманизации образования бесосновательно. Не ждите от них появления новых Сухомлинских. Они альтернативны «художественному стилю изложения» учителя.

Итак, «вчерашний» Сухомлинский, выдающийся советский педагог и разработчик идей коммунистического (значит и атеистического) воспитания, не нужен явно. «Сегодняшний» Сухомлинский-гуманист не удобен, он мешает и потому не нужен скрытно. А завтра?

А завтра пройдет юбилей. Отзвучат речи. Уйдут на дальние полки библиотек журналы с ритуальными статьями. И Василий Александрович вновь займет почетное место среди иных вспоминаемых «по случаю» классиков, которых надо помнить, но перечитывать их труды, а тем более реализовывать их идеи, увы, некогда. Да и незачем – новые времена, господа!

Литература:

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
2. Большая советская энциклопедия (3-е изд.). - Т. 25: Струнино-Тихорецк [Электронный документ] // <http://bse.sci-lib.com/article107913.html> (дата обращения 04.08. 2018).
3. Жукова Е.Д. Мозаичность как культурная характеристика современного образования // Философия образования: всероссийский научный журнал. –2013. – № 2. – С. 85-90.
4. Ленин В.И. Полн. собр. Соч. – Т. 41. – М.: Политиздат, 1981. – 695 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – Т. 2. – М.: Политиздат, 1955. – 651 с.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – Т. 19. – М.: Политиздат, 1961. – 670 с.
7. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 912 с.
8. Патриарх о правах человека [Электронный ресурс] // <http://christ-civ.livejournal.com/550595.html>. (Дата обращения 12.06.1016).
9. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
10. Усольцев А.П. Бюрократизм как индикатор системных противоречий системы образования // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 3. – С.

9-32.

11. Чапаев Н.К. Фромм и компетентностный подход: в поисках философии образования целостного человека XXI века // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы V Всерос. научн.-практич. конф. – Екатеринбург: РГППУ, 2009. Ч.1. – С.12-14.
12. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Инварианты дистантного образования // Педагогические технологии. – 2017. – № 2. – С. 3-12.

УДК 81.811

Болотова Е. В.,

Доцент СФ БашГУ (Стерлитамак, Россия)

Матвеева К. А.

Студентка СФ БашГУ (Стерлитамак, Россия)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные черты лексических инноваций в немецком языке. Особое внимание уделено изучению способов образования данных лексических единиц. В ходе исследования выявлены сферы жизни общества, в которых наиболее часто встречаются неологизмы.

Ключевые слова: лексические инновации, неологизмы, немецкий язык, способы образования.

Язык – сложный общественный феномен и зеркало общества. Он является средством человеческой коммуникации и находится в постоянном движении. В связи с этим, развитие общества отражается в многочисленных лексических единицах. В настоящее время немецкий наряду с другими языками переживает настоящий неологический взрыв, поскольку в общественно-политической жизни, науке, технике, культуре Германии происходят серьезные изменения.

Лексические инновации – это лексические единицы, появляющиеся в определенный языковой период, но отсутствующие какое-то время в активной речевой практике. Как правило, наблюдаемый период составляет 25 лет. Это связано с интенсивностью обновления словарного запаса языка. К тому же, двадцатипятилетний период является временем активной жизни одного поколения.

Лексические инновации могут стать частью разговорного языка на долгие годы, а могут выйти из употребления и потерять свою актуальность через короткий промежуток времени. Исследования лексических инноваций в немецком языке проводятся специалистами Института немецкого языка (Institut für deutsche Sprache, IDS) в Мангейме с девяностых годов прошлого столетия. На основании обработки текстов и аудиоматериалов, а также анализа научной литературы в Институте немецкого языка составляется список слов – кандидатов в неологизмы (порядка тысячи единиц). В рамках

этих исследований были подготовлены два словаря неологизмов немецкого языка периода 90-х годов и последнего десятилетия, которые сейчас существуют также в онлайн версии.

Неологизмы - это лексемы, время возникновения которых известно и которые как раз в данный промежуток времени принимаются большинством представителей языкового сообщества и воспринимаются ими в качестве новых. У новых слов обычно выделяется от одного до нескольких признаков: новизна; принадлежность к лексическому уровню; как минимум трехразовая фиксация разными письменными источниками; знание и понимание данного слова носителями языка.

Неологизмы вызывают особую трудность при переводе. В связи с этим переводчикам нужно знать, как они образуются.

Наиболее распространенными способами образования неологизмов в немецком языке на сегодняшний день являются аффиксальный способ, словосложение, конверсия, образование акронимов и аббревиатур, структура которых включает в себе семантику новизны.

Что касается суффиксации, то среди неологизмов в немецком языке наиболее продуктивными являются следующие суффиксы: -bar, -keit, -er, -in, -ierung. Например: **Internetdienstleister** или **Internetdienstleister** поставщик услуг интернета – “Anbieter von Diensten, Inhalten oder technischen Leistungen, die für die Nutzung oder den Betrieb von Inhalten und Diensten im Internet erforderlich sind” – поставщики услуг, контента или технических услуг, необходимых для использования или использования контента и услуг в Интернете, **der Netzplaner** проектировщик сети, **der Multimediaentwickler, Leadgenerierung** – “im Onlinemarketing die erfolgreiche Generierung von Kontakten zwischen potenziellen Kunden und Anbietern aufgrund einer umgesetzten Onlinemarketingmaßnahme” в онлайн-маркетинге, успешное создание контактов между потенциальными клиентами и провайдерами в результате внедрения онлайн-маркетинговой меры.

Среди наиболее активных префиксов, свойственных неологизмам немецкого языка, – следующие: de-, ent-, re. Следует отметить, что большую часть таких неологизмов составляют имена существительные, например, **der Re-Powering** – “Erneuerung, Wiederherstellung” обновление, восстановление.

Для немецкого языка характерно использование заимствований для создания новых слов. Так, сокращение App (от англ. application) все больше вытесняет слово der Anhang, а Homepage используется вместо немецкого варианта Startseite. Заимствованное слово IT – “Informationstechnologie” часто служит для организации новых слов: die ITFortbildungsverordnung – “Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations-und Telekommunikationstechnik” Положение о профессиональном развитии в области информационных и телекоммуникационных технологий; der IT-Spezialist – “Spezialist auf dem Gebiet der Informationstechnologie”. Следует отметить, что основа существительных Netz и Online/Offline участвует в образовании сложных существительных в качестве определяющего

компонента, употребительных в области сетевых технологий, например: Netzdienst сетевая служба – “eine Bedienung durch ein Netz” операция через сеть, Netzbürger/betreiber оператор – “ein Benutzer des Netzes”, Onlinebanking – “eine Reihe verschiedener Methoden, um Bankgeschäfte unabhängig von Bankfilialen und Banköffnungszeiten durchführen zu können” ряд различных методов ведения банковских операций независимо от банковских отделений и часов работы банка, Offlinesurfer – “Ein Benutzer des Netzes, der nicht online ist”.

Свыше 40% немецких инновационных глаголов являются заимствованиями из английского языка и относятся к различным сферам общественной, культурной и экономической жизни, в частности:

а) интерактивная коммуникация, например: twittern (англ. to twitter) ‘посылать и получать короткие сообщения по Интернету’ ‘чирикать’ или Twitter ‘обслуживающая программа’); mailen ‘посылать электронное сообщение’ (англ. to mail ‘посылать сообщение электронной почтой/в виде E-Mail’);

б) кино, телевидение, например: casten ‘выбирать на определенную роль в телефильме’, ‘проводить пробную съемку’ (англ. to cast ‘занимать’);

в) экономика, биржа, например: traden (англ. to trade ‘торговать’) ‘торговать на бирже’).

В немецком языке новейшего периода существует тенденция к постепенному вытеснению новозаимствованных англицизмов немецкими новообразованными словами. При этом немецкие слова, вступающие в конкуренцию с уже заимствованными англоязычными лексемами, могут появляться спонтанно в качестве «защитной» реакции языка. «Англизация» современного немецкого языка воспринимается как угроза его независимости, как подавление его самобытности. Таким образом, по мнению пуристически настроенных филологов, проникают нежелательные образцы англоамериканского мышления. Например, 1) англицизм **Anchorman** - постоянный ведущий программы на радио или телевидении. Ankerman- спонтанно появившееся немецкое слово, Hauptnachrichtesprecher- искусственно созданное немецкое слово. 2) Англицизм **Anchorman** - человек, проводящий большую часть времени на диване перед телевизором и поедающий при этом сладости, выпечку. Couchkartoffel – спонтанно появившееся слово в немецком, Fernsehhocker – искусственно созданное немецкое слово. 3) Англицизм Flagshipstore – репрезентативный магазин торговой сети с высоким уровнем обслуживания и богатым ассортиментом. Flaggschiffgeschäft – спонтанно появившееся немецкое слово. 4) Vorzeigeladen – искусственно созданное немецкое слово.

Приведенные примеры показывают, что спонтанно возникающие в немецком языке слова образованы преимущественно путем покомпонентного перевода англицизма и сохраняют внутреннюю форму и семантическую связь компонентов по образцу заимствованного слова. Искусственно созданные немецкие новообразования, напротив, отталкиваются от

понятийного значения соответствующего англицизма, их мотивация отличается большей частью от мотивации заимствованного слова.

Конверсия как способ создания новых слов уступает всем другим видам словообразования в английском языке, в то время как в немецком языке конверсия активно используется для создания новых слов. Чаще всего по конверсии образуются существительные от глагольных основ: Dudel – “ein Empfänger, ein Player”(происходит от глагола “dudeln”, что значит “дудеть”), computern – “mit dem Computer arbeiten, umgehen”. Но, так же как и в английском, наблюдается увеличение числа глаголов, образованных по конверсии от именных основ: verlinken ссылаться (от «der/das Link» – ссылка). Главная особенность образований по конверсии в современном немецком языке – это то, что в процессе словопроизводства кроме изменений парадигмы производная основа подвергается дополнительным изменениям в семантической структуре. Так, Computer имеет следующие синонимы: Büchse/Dose – первое значение “банка”, Box – первое значение “коробка”; Pfeil – первое значение “стрела” – “стрелка”.

В немецком языке растет число сокращений. Наиболее распространены инициальные и финальные сокращения: Demo(aufnahme) запись. Финальные контрактуры могут служить причиной появления омонимии: (Lampen)schirm абажур – “eine Abblendkappe” затемнение и (Bild)schirm экран – “ein Display”. Большое место занимают аббревиатуры и акронимы. MTV – Materiell-technische Versorgung материально-техническое снабжение, der EDV-Dienstleister – “ein Telekommunikationsnetzbetreiber, der eine elektronische Datenverarbeitung realisiert” оператор телекоммуникационной сети, который осуществляет электронную обработку данных. Иногда встречаются акронимы, состоящие из одной буквы. Обычно они сочетаются с полными словами, образуя композит, например: E-Wahl – “die Elektronenwahlen” электронные выборы. Для замены длинных официальных слов или названий прибегают к слоговым аббревиатурам, так как они экономичны и могут заменить многочисленное наименование (сложное слово или сочетание слов), ср.: der Compi (от “Computer”).

В немецком языке большое количество неологизмов связано с социально-политической жизнью.

1) **Generation Kopf unten** (поколение с наклоненной головой) - речь идет не о конкретном поколении, а о тех, кто склонил свои головы над экранами смартфонов, планшетов.

2) **Terror-Tourismus** (террористический туризм) – обозначает явление, когда некоторые жители Германии уезжают в Сирию для участия в военных действиях по собственным убеждениям, а возвращающиеся радикально настроенные граждане очень пугают общество.

3) **Russlandversther** (понимающий Россию) – так называют граждан Германии, поддерживающих нынешнюю политику России.

4) **Götzseidank** (игра слов – благодаря Гетце, исходное выражение – Gottseidank–слава Богу) - здесь фигурирует фамилия футболиста, забившего

решающий гол на 113 минуте в финале чемпионата мира по футболу 2014 – Марио Гётце, благодаря этому голу Германия вновь стала победителем чемпионата мира.

5) **Wutbürger** (граждане, разочарованные политикой правительства и активно протестующие против нее) закрепилось в активном лексиконе, употребляется до сих пор.

6) **Wende** — бескровная, мирная революция 1989 года, свержение существующего строя без применения силы, эпоха радикальных общественно-политических перемен, открытие (отмена) границ между двумя государствами. Таким образом, ряд вышеназванных синонимов характеризует концепт *Wende* с разных сторон.

Таким образом, неологизмы – это свидетели прогресса общества. Они представляют собой новую лексику, ориентированную на проблемы международной политической жизни, а также новую общественно-политическую лексику и фразеологизмы, ориентированные на реалии Германии.

Литература:

1. Басыров Ш.Р. Инновации в лексической системе современного немецкого языка // Лингвистика и лингводидактика: традиции и инновации. – Изд-во: Южный Федеральный Университет, 2016. – С. 124-129.
2. Никитина О.А. О конкуренции англицизмов и новообразованных слов в современном немецком языке // Известия Российского Государственного Педагогического университета им. А.И. Герцена. - Изд-во: Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (Санкт-Петербург), 2011. – С.119-129.
3. Сишук Ю.М. Лексические инновации в проекте: «Слова 2014 года в Германии» // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин. – Изд-во: Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2015. – С. 116-122.

УДК 378.147

Бульц М. В.

Студентка БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ВЫПУСКНИКОВ-ОТЛИЧНИКОВ ШКОЛ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема несформированности умений и навыков учеников, оканчивающих школу с «красным» аттестатом. На основе полученных в ходе опроса данных, автором определены факторы снижения учебной мотивации выпускников-отличников и технологии их преодоления.

Ключевые слова: формирование умений и навыков, формирование компетенций, выпускники-отличники школ.

Стремительно преобразующиеся реалии современного мира требуют от образовательного процесса результат, который способен решать насущные глобальные проблемы при помощи инновационных технологий. Таким результатом становится ученик, обладающий набором ключевых компетенций и глубоких знаний, необходимых для плодотворной деятельности и полноценной жизни. Однако, выполнение предъявляемого требования ведет за собой проблемную ситуацию, которая имеется на всех уровнях образования. Оценки «отлично» по всем предметам для нынешних школьников является лишь шансом обойти конкурентов и поступить на заветное место в ВУЗ. В Положении о медалях «За особые успехи в учении» предусматривается, что золотой медалью награждаются выпускники, «имеющие полугодовые, годовые и итоговые отметки «отлично» по всем предметам учебного плана, изучавшимся на ступени среднего (полного) образования» [3]. При этом забывается основная идея о том, что медаль, которая полагается выпускнику с красным аттестатом, в первую очередь, это награда за добросовестный труд и полученные основательные знания ученика, применимые на практике, которые, как показывает опыт, не подтверждаются при сдаче государственных экзаменов и поступлении в ВУЗы.

Уровень знаний сегодняшних медалистов весьма низок и поэтому большинство из них проваливается уже на первом экзамене. Так, например, в Белгородской области в 2017 году медаль получили **875** выпускников и только **30%** набрали в среднем за экзамен по **75 баллов** (достойный для медалиста) [2]. Сегодняшние выпускники ориентируются не столько на формирование ключевых компетенций, сколько на показатели успешности в изучении школьных предметов.

С целью проверки нашей гипотезы был проведен опрос среди учащихся 10-11 классов на определение ориентации в учебной деятельности. Выборка состояла из 40 человек – учащихся 10-11 классов школ г. Уфа, имеющих годовые и полугодовые оценки «отлично» преимущественно по всем предметам. Были получены следующие результаты:

Ваша главная цель к моменту окончания школы?	
Иметь аттестат с хорошими оценками / медаль и высокие баллы по ЕГЭ	50% опрошенных
Получение знаний, которые помогут вам поступить в учебные заведения	50% опрошенных
Вам предстоит решить сложную контрольную работу, однако представится возможность списать. Как вы поступите?	
Найдете решение в интернете / спишите у одноклассников, чтобы получить "отлично"	64% опрошенных
Попробуете решить самостоятельно, несмотря на риск получить "4" или даже "3"	36% опрошенных

В старших классах главной ценностью для вас являются?	
Хорошие оценки	64% опрошенных
Формирование компетенций	36% опрошенных
Что бы Вы выбрали?	
Поступать в ВУЗы на основе оценок в аттестате	31% опрошенных
Поступать в ВУЗы по баллам ЕГЭ	52% опрошенных
Поступать в ВУЗы по результатам вступительных испытаний	17% опрошенных
Чувствуете ли вы потерю интереса к учебе, главное – получить отметку?	
Да	76% опрошенных
Нет	24% опрошенных

Можно говорить о том, что в школах ученики гонятся за высокими оценками и статусом отличника, тогда как учебная деятельность во всех ее проявлениях не рассматривается как процесс расширения и углубления своих знаний, а на их основе – формирования необходимых практических умений и навыков [1, с. 171]. Развитию данного явления способствуют несколько факторов:

- Шаблонность заданий;
- Ориентация учеников на маркетинговую;
- Вера учащихся в то, что необходимую информацию всегда можно найти в интернет-ресурсах;
- Использование прошлых достижений в настоящем;
- Усталость, снижение активности и мотивации к учению;
- Наличие авторитета, роли «любимчика» у учителей;
- Эмоциональное выгорание.

Совокупность перечисленных факторов формирует у выпускника поверхностные знания, которые он не способен применить на практике.

Чтобы решить данную проблему, необходимо изменить существующий в сознании старшеклассников ориентир на оценки, используя следующие технологии решения проблемы:

1. Преобразование метода упражнений. Учащиеся производят многократные действия, т.е. тренируются (упражняются) в применении усвоенного материала на практике и таким путем углубляют свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, а также развивают свое мышление и творческие способности. Однако, следует учесть, что упражнения, во-первых, должны носить сознательный характер и проводиться только тогда, когда учащиеся хорошо осмыслили и усвоили изучаемый материал, во-вторых, они должны способствовать дальнейшему углублению знаний и, в-третьих, содействовать развитию творческих способностей школьников. Важно уйти от шаблонов решения задач и показать множество способов применения теоретических знаний.

2. Профориентационные занятия. Организация уроков профориентации, на которых учащиеся могли бы посещать ВУЗы, различные организации и учреждения, где они хотели бы работать. Такие экскурсии

дают выпускникам реальное представление о будущей профессии, а также повышают мотивацию к достижению цели поступить в тот или иной ВУЗ. Соответственно повышается мотивация к получению тех знаний, которые необходимы для работы в выбранной профессии.

Важно организовать во всех школах профессиональные пробы. Профессиональная проба является наиболее важным этапом в процессе предпрофильной подготовки школьников, так как в ходе ее выполнения учащиеся приобретают реальный опыт профессионального труда и возможность соотнесения характера профессиональной деятельности с собственными способностями, возможностями, предпочтениями [4, с. 232].

3. Курсы медиаобразования. Интернет – не способ поиска правильного решения домашнего задания, а способ получения новых знаний, источник полезной информации. Курс медиаобразования был назван идеальной учебной программой, потому что он вобрал в себя самые современные достижения педагогической практики, носит междисциплинарный характер, развивает критическое мышление, ориентирован на учащихся и уделяет особое внимание поиску и анализу информации, а также самостоятельному изучению предмета. Курс медиаобразования не ставит целью дать правильные ответы, а стремится научить задавать правильные вопросы для расширения прав и возможностей учащегося и гражданина на протяжении всей жизни. По завершении курса учащиеся приобретают знания, необходимые для грамотного и критического прочтения информационных, развлекательных и рекламных материалов, ежедневно публикуемых в средствах массовой информации [5, с.168].

4. Здоровьесберегающие технологии. В современной школе, наряду с ослабленным физическим здоровьем, школьники страдают психологическими проблемами (дезадаптационными нарушениями), которые могут вызвать сдвиг ценности знаний на получение оценок. Данные нарушения обусловлены влиянием стрессогенной системы организации образовательного процесса. В решении этой проблемы большую роль играет школьная психологическая служба. В рабочем арсенале педагога-психолога находятся методики, способные вывести ребенка из стрессового состояния, снять внутреннее напряжение, выявить возможности появления более оптимистического взгляда на жизненную ситуацию и т.д.

Психологическая деятельность подразумевает применение таких методик, как: музыкотерапия, ароматерапия, цветотерапия, танцевальная терапия, телесная терапия, арт-терапия.

Совокупность перечисленных технологий даст выпускникам-отличникам понимание того, что важно не то, какую оценку ты получаешь, а то, насколько основательны твои знания и применимы на практике, есть ли представление о новом материале в целом, а не только об отрезке текста, за которую ты получишь «отлично».

Изменение ориентира с оценки на результат будет способствовать рождению компетентных рабочих кадров, следовательно, развитию современного общества.

Литература:

1. Константинов А.С. Можно ли «Поставить в палки» за плагиат современного российского студента // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. - №6. – С. 171-175.
2. Мельникова Е.А. Цена пятерки в аттестате. Как медалисты должны будут доказывать знания. – Белпресса: выпуск 23.11.2017. URL: [https://www.belpressa.ru/news/news/cena-pyatyorki-v-attestate-kak-medalisty-dolzhny-budut-dokazyvat-znaniya19315/]. Дата обращения: 23.06.2018.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 25 февраля 2010 г. N 140 «Об утверждении Положения о медалях «За особые успехи в учении».
4. Рябцева И.В. Профессиональные пробы как средство предпрофильной подготовки школьников в отечественном и зарубежном опыте // Сибирский педагогический журнал. – 2011. - № 4. – С. 232-240.
5. Уинг Кэти. Что такое Интернет-грамотность. – Просвещение и повышение уровня интернет-грамотности. – С. 167-179.

УДК 37.013

Бурлакова И. И.

Профессор МГППУ (Москва, Россия)

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. Отказавшись с началом перестройки от идеологического наполнения, российская система образования лишилась возможности использовать традиционную, отлаженную и хорошо зарекомендовавшую себя в советской высшей школе систему воспитания через объединения молодежи. Сегодня произошли коренные изменения в мотивации обучающихся. Выпускнику любого вуза нужно овладеть системой личностных качеств, которые позволят ему адаптироваться к требованиям современного общества и занять достойное место в глобальном мире. Естественно, что подобные изменения общественного сознания коренным образом изменили цели воспитания, для реализации которой и предложен компетентностный подход.

Ключевые слова: качество образования, педагог, воспитательная система, компетентностный портрет выпускника.

Вхождение России в европейское образовательное пространство через подписание и реализацию Болонских соглашений являются важным этапом реформирования современной образованной системы. При обсуждении проблем, связанных с выполнением обозначенной задачи, основное внимание уделяется вопросам качества образования и организации учебного процесса. К сожалению, за рамками обсуждения остаются вопросы, связанные с развитием личностных качеств студентов, их готовности к самообразованию в течение жизни, подготовки и планированию карьеры и многие другие, которые традиционно решались в процессе воспитательной работы [1, с. 195].

В течение последних двух десятилетий в вузе практически отсутствовала единая общепринятая система воспитательной работы. Сегодня воспитательная деятельность образовательной организации включена в перечень аккредитационных показателей вуза и является одним из основных критериев успешности и эффективности вуза в образовательном пространстве страны. В связи с этим, многим вузам пришлось обратить более пристальное внимание на выработку определенных стандартов воспитательной составляющей образовательного процесса. Каждый вуз теперь имеет собственные программы воспитания. Однако, реализуются эти программы часто во время участия в массовых мероприятиях и PR-компаниях собственных alma-mater.

К сожалению, до сих пор отсутствуют единые требования к уровню и результатам воспитательной работы, четкие методические и практические рекомендации по составу и функционированию воспитательной системы в вузе. Отказавшись с началом перестройки от идеологического наполнения, российская система образования лишилась возможности использовать традиционную, отлаженную и хорошо зарекомендовавшую себя в советской высшей школе систему воспитания через комсомол, спортивные объединения молодежи, ДОСААФ. Не случайно и В. А. Сухомлинский во многих своих бесценных произведениях писал об этом, подчёркивая положительные аспекты советской системы воспитания. Произошли и коренные изменения в мотивации обучающихся: если в постсоветской высшей школе, наряду с желанием получить профессию, у студента присутствовал страх быть отчисленным, то сегодня молодого человека нельзя запугать угрозами отчисления или принудить к деятельности. Он часто знает свои права и забывает о своих обязанностях, ссылаясь на безденежье, как причину вынужденного отсутствия на занятиях. Унижен в глазах обучающихся и их родителей сам педагог. Современный студент прагматичен и самостоятелен, как правило, не принимает на веру наставления преподавателей, требует уважения к себе, не приемлет авторитетов. Для успеха в жизни мало просто получить диплом, что в советские времена гарантировало трудоустройство, социальные льготы и стабильную заработную плату.

Сегодня выпускнику любого вуза нужно, прежде всего, стать профессионалом, овладев системой личностных качеств, которые позволят ему адаптироваться к требованиям современного общества, занять достойное место в глобальном мире, раскрыть и реализовать свой творческий потенциал. Изменилось и само восприятие слова «карьера». Во времена В.А.Сухомлинского оно имело ярко выраженный негативный стилистический оттенок. Сегодня это слово означает умение добиться успеха в профессиональной жизни, выстраивая индивидуальную профессиональную траекторию.

Естественно, что подобные изменения общественного сознания коренным образом изменили цели воспитания. Перед современным вузом, как и раньше, ставится цель – развитие личности нравственной, интеллигентной, высокодуховной, способной разрешать сложные жизненные ситуации. В то же время, выпускник должен быть конкурентоспособным профессионалом, проектирующим траекторию собственной карьеры и участвующим в непрерывном процессе самообразования для того, чтобы творчески самореализоваться и добиться успеха в жизни [2 с.57].

Для реализации поставленной цели предложен и компетентностный подход. Для того, чтобы воплотить цели в жизнь представляется уместным и необходимым составить компетентностный портрет современного выпускника. Обучающимся такой портрет преподносится как некий эталон, к которому необходимо стремиться. Не стоит забывать еще один существенный аспект, касающийся организации воспитательной работы именно в педагогическом вузе. Будущий педагог зачастую изначально не обладает такими личностными качествами, которые не позволяют ему легко адаптироваться к внешним условиям, коммуницировать, разрешать конфликты, ориентироваться в мире гуманитарных ценностей. Следовательно, необходимо развивать указанные качества обучающихся в часы внеаудиторной работы, что предъявляет повышенные требования к возможной организации работы тьюторов в студенческих группах [1, с. 196].

В качестве ключевой идеи, способной объединить весь коллектив педагогического вуза и побудить его эффективно работать в области воспитательной работы можно выбрать идею развития корпоративного единства, которая предполагает создание условий для творческой активности и самореализации студентов и сотрудников. Это возможно достичь путем установления партнёрских отношений при реализации разнообразных проектов (начиная от аудиторных занятий и заканчивая научно-исследовательскими проектами, молодёжными объединениями).

Таким образом, будет сформирована двухуровневая система [3] методов и средств воспитательной работы в педагогическом вузе.

Первый уровень является наиболее общим и включает в себя разнообразные методы и средства воспитательной работы. Здесь видятся следующие направления работы, каждое из которых включает совокупность форм, методов и средств:

- развитие разнообразных направлений деятельности студентов и сотрудников с целью стимулирования их творческой и профессиональной активности, инициативности, возможности самореализации за счет участия в инновационных проектах вуза, в работе СМИ, в организации и проведении масштабных акций и мероприятий, требующих общего участия всего коллектива;

- развитие студенческого самоуправления с целью развития умения адекватно оценивать ситуацию, находить пути решения проблем и нести ответственность за них;

- развитие всех форм межкультурной, межнациональной, конфессиональной, исторической толерантности;

- пропаганда здорового образа жизни через спортивно-массовую, культурную, патриотическую работу;

- развитие готовности и умения получать новые знания, овладевать новыми профессиями и расширять сферы деятельности;

- развитие аутопсихологических способностей и навыков информационной безопасности личности;

- развитие корпоративного единства и корпоративного стиля;

- использование мониторинга (принцип feedback) с целью оценки и коррекции направлений, средств, форм, методов воспитательной работы.

Второй уровень содержит формы, методы и средства, нацеленные на совершенствование личности преподавателя, так как партнёрские отношения студентов и преподавателей в образовательном пространстве вуза предъявляют к самому преподавателю высокие требования. Указанный уровень является актуальным для современного вуза в связи с тем, что в нем сегодня работают преподаватели разных возрастных категорий: преподаватели, имеющие профессиональный опыт и большой стаж преподавательской работы, воспитанные в традициях советской высшей школы, не всегда понимающие и принимающие современные тенденции воспитания; молодые преподаватели, не имеющие профессионального и педагогического опыта, закончившую вузы 5-6 лет назад с прогрессивными и часто либеральными взглядами на воспитание, понимающие личностные запросы современного студента.

Для создания подобной двухуровневой системы целесообразно применять методы педагогического проектирования, а ее развитие и успешное функционирование возможно постоянной рефлексии, предусматривающей анализ проделанной работы, мониторинг и коррекцию форм и методов воспитательной работы. Описанный подход позволяет обеспечить эффективное развитие социально-активной личности, обладающей высокими нравственными качествами, профессионализмом, способной к развитию и самообразованию, что не противоречит, а наоборот подтверждает актуальность идей В.А. Сухомлинского для современной педагогики.

В центре воспитательной системы, созданной В.А. Сухомлинским, находится ученик с интересами, индивидуальными способностями, а главной задачей педагогического коллектива является создание благоприятных условий для формирования и развития Личности. Воспитание, по В.А. Сухомлинскому заключается не в устранении недостатков ученика, а в развитии его лучших качеств. Не властные требования к подчиненным, а уважение являются основой образования. Будучи директором сельской школы В. А. Сухомлинский написал и издал 40 монографий и брошюр, более 600 статей, 1200 рассказов. Общий тираж его книг составил около 4 миллионов экземпляров на различных языках. В его трудах прослеживается линия гуманного отношения к воспитанникам.

Особенностью педагогической системы В.А. Сухомлинского является создание самоуправляемых воспитательных коллективов с широкими возможностями для самореализации и саморазвития каждой личности. Важное место в его деятельности занимала и проблема творческого отношения педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей огромное социальное значение. Успех работы педагога возможен только через сочетание профессионального мастерства и глубоких знаний духовной жизни воспитанника, а наибольшее воспитательное значение имеет целостный коллектив, в котором коллективы учащихся и педагогов объединены стремлением к общественно-значимым целям и нравственным идеалам. «Мудрая власть коллектива» по В. А. Сухомлинскому помогает личности преодолеть эгоизм, равнодушие и включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей.

Литература:

1. Бурлакова И.И. Деятельность педагога в воспитательном пространстве современного вуза [Текст] / И.И. Бурлакова // Вестник Российского нового университета. Изд-во Рос НОУ, 2011. №1. С. 194 -196.
2. Бурлакова И.И. Творческая активность студентов – начало профессиональной карьеры [Текст] / И.И. Бурлакова // СПО. М.: Редакция журнала «Среднее профессионального образование», 2011. №6. С.57-59.
3. Цатурова И.А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе. Диссерт. в виде научного доклада ... докт. педагог. наук. Таганрог, 1998.

РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья освещает понятие «мотивация» в педагогике, а также раскрывает основные идеи педагога-новатора В. А. Сухомлинского о положительной мотивации обучающихся как одной из проблем современного образования. Актуальность работы определяется появлением новых аспектов теорий мотивации в ее исследовании, а также важностью мотивации при работе с людьми, особенно со студентами. Отдельную роль мотивация играет при работе со студентами-лингвистами, поскольку переводческая деятельность не перестает развиваться, а положительная мотивация способствует повышению качества знаний и увеличению заинтересованности студентов в образовательном процессе.

Ключевые слова: положительная мотивация, студенты-лингвисты, иностранный язык, качество знаний, цель обучения, учебная деятельность.

В современном мире обилие информационных потоков не перестает расти, а крупные организации стремятся выходить на международные рынки. Поэтому роль профессионалов-переводчиков с каждым годом становится все значимее. Поэтому проблема мотивации студентов-лингвистов приобретает особую актуальность.

На сегодняшний день перед высшими учебными заведениями до сих пор стоит проблема нахождения эффективных путей развития мотивации студентов-лингвистов. Но что представляет собой мотивация?

Под мотивацией мы понимаем совокупность или систему мотивов [1, с. 61], которая организует деятельность человека таким образом, что достигаются ее максимальные результаты.

Существует несколько основных классификаций мотивации, одной из которых является подразделение мотивации на два вида: положительная и отрицательная мотивация (строится на отрицательных стимулах). Многие педагоги считают, что положительная мотивация благотворно влияет на процесс обучения. Изучив труды В. А. Сухомлинского, мы пришли к выводу, что педагог-новатор много говорил о повышении результативности процесса обучения. Так, в своих работах В. А. Сухомлинский уделял огромное внимание положительным стимулам.

В первую очередь, Василий Александрович был уверен в том, что интерес к учебной деятельности выступает как один из самых важных стимулов учиться и добывать новые знания: «усвоение знаний и приобретение практических навыков представляет собой сложную познавательную деятельность детей... Важным стимулом этой деятельности

является страстное желание учиться, овладевать знаниями», поскольку «...положительные эмоции детей, возникающие в процессе обучения, играют огромную роль в воспитании желания учиться...» [4, с. 7]. Педагог-новатор подчеркивал, что если занятие действительно интересно, то «...это значит, ...мышлению способствуют чувства приподнятости..., удивление, осознание и чувствование своих умственных сил, радость творчества...» [2, с. 511]. Изучение иностранных языков никогда не дается так просто студентам-лингвистам. Оно требует полную отдачу сил, кропотливую работу ума и памяти. Для достижения результатов нужно проделать множество повторяющихся упражнений, чтобы прочно закрепить знания. Однако монотонность заданий не способствует повышению интереса. Грамотное использование творческих заданий поможет разнообразить занятия на иностранном языке. Например, создание проектов по одной из тем на практическом курсе выступает универсальным методом формирования положительной мотивации у студентов. Если тема занятий «Студенческая жизнь», то предложите лингвистам разработать проект по открытию своего учебного заведения со своей формой, традициями, набором изучаемых дисциплин и так далее. Каждый студент захочет представить свой уникальный проект. Так, интерес к теме занятия заметно повысится.

В. А. Сухомлинский также отмечал, что необходимо «учить так, чтобы знания добывались с помощью уже имеющихся знаний» [2, с. 485]. В мире непрерывных информационных потоков сложно распределять данные на категории «нужное» и «не нужное», а также «правдивое» и «ложное». Преподавателю иностранных языков желательно сразу научить студентов пользоваться онлайн-словарями, в которых помимо синонимов к искомому слову можно найти эквиваленты понятий из разных регионов, говорящих на том или ином иностранном языке, а также из разных сфер жизни, профессий и так далее.

Также В. А. Сухомлинский полагал, что «одна из важнейших задач...обучения – не допускать равнодушного, безразличного отношения...к приобретаемым знаниям, когда ему нет никакого дела для них» [3, с. 222]. Такая ситуация возможна, если студент выбрал себе будущую профессию согласно наставлениям извне, нежели согласно своим убеждениям. Тем не менее, студентам следует понимать, что ожидает их в будущем, к чему они стремятся, их цели. Студенты-лингвисты не так отчетливо представляют требования к переводу (письменному или устному) со стороны заказчика. Для этого важно проводить профориентационные занятия (например, проведение мероприятия «Переводчик на один день»), показывать мастер-классы, посещать вебинары. Будущие переводчики должны ясно видеть, какими они должны быть, чтобы быть пригодными для выбранной профессии, адекватно оценивать свои способности и возможности, понимать, какие знания и умения необходимо приобрести, чтобы стать успешными профессионалами своего дела. Поэтому преподавателю также следует создавать на уроках дружелюбную атмосферу, располагающую идти на

контакт и стремиться получать знания. Для того чтобы научиться придерживаться «жизнерадостному тону», американский журналист Кармин Галло предлагает использовать «правило трех», в котором говорится, что для достижения цели коммуникации каждая речь должна быть воодушевленной, запоминающейся и эмоциональной [6]. Если преподаватель подходит к работе с энтузиазмом, то он моментально заражает студентов своим настроением и стремлением к изучению нового, они начинают любить иностранный язык, которому их обучают. Также использование простых слов для объяснения или описания какого-либо материала (особенно на занятиях по грамматике), визуальных незагроможденных деталями компьютерных средств помогут привлечь внимание студентов, которые уже чувствуют себя уверенно, находясь среди технологий. Кармин Галло предлагает использовать также юмор для привлечения внимания. В. А. Сухомлинский также считал юмор важной составляющей учебного процесса: «Самую напряженную ситуацию...можно разрядить, если вы обладаете чувством юмора...», поскольку «...веселого, не унывающего, не впадающего в отчаяние учителя дети любят и уважают...» [2, с. 457-458]. Мы придерживаемся этой точки зрения, так как юмор снижает напряженность и располагает к контакту.

В своих работах Василий Александрович особенно подчеркивал, что «...осознание цели учения – важнейший стимул учебной деятельности» для студентов. Данная мысль созвучна с теорией постановки целей Эдвина Локка [5]. Поставленные цели определяют поведение человека, так как действия направлены на достижение желаемого результата. Необходимость набора определенных дисциплин не всегда понятна студентам. Они поставлены перед фактом, что без них профессию не получить. Однако понимание возможностей будущего применения полученных знаний на данных дисциплинах позволит сделать процесс выбора стратегии дальнейших действий осознанным в полной мере. Мы предлагаем указать на возможность практического применения знаний по данной теме, которые будут получены на том или ином занятии. Так, у студентов не возникнет вопроса, зачем им нужна та или иная дисциплина или тема занятия. Например, раздел «Синтаксис» в грамматике английского языка не всегда воспринимается студентами как необходимый. Однако простые примеры продемонстрируют, что осознание причин построения предложений или тех или иных фраз поможет студентам применять правила не только на механическом уровне, но и поспособствует лучшему пониманию самого языка.

Из вышесказанного следует, что положительная мотивация на занятиях иностранного языка играет немаловажную роль для обучения студентов-лингвистов. Сухомлинский В. А. уверен, что воодушевление студентов – ключ к успешному овладению знаниями. Его можно достигнуть не только при помощи различных мероприятий (квестов или с применением современных технологий), однако при помощи правильной организации учебной деятельности, потому что все в итоге зависит от преподавателя: его готовности всегда развиваться, проводить эксперименты, окунаться в

творчество и эффективная разработка своей методики обучения и системы работы в целом.

Поэтому, для создания положительной мотивации студентов-лингвистов на занятиях иностранных языков следует придерживаться следующих правил, которые, на наш взгляд, помогут повысить эффективность учебной деятельности.

1. Преподаватель должен продумать методику организации учебной деятельности, которая была бы направлена на выработку положительных эмоций у студентов для повышения заинтересованности в учебном процессе.

2. Преподаватель может время от времени предлагать студентам выполнять творческие задания в зависимости от темы занятий.

3. Преподаватель должен получать удовольствие от того, что он делает. Энтузиазм в работе всегда заразителен. Применение визуальной наглядности, простоты объяснений сложных конструкций или процессов в языке и использование юмора привлекут внимание студентов, создадут дружескую атмосферу и поспособствуют закреплению изложенного материала.

4. Преподавателю следует проводить профориентационные занятия, на которых будет продемонстрировано применение знаний, которые студенты получают на занятиях или которые им еще необходимо приобрести.

5. Преподаватель должен научить студентов, как реализовать свои идеи в выполнение какого-либо задания, как найти необходимую информацию для его выполнения, чтобы лингвистам хотелось представить свою работу.

Таким образом, высокий уровень качества знаний студентов зависит от положительной мотивации, которая формируется в основном преподавателем. Об этом много говорил педагог-новатор В. А. Сухомлинский. Его идеи были тщательно изучены и подкорректированы согласно современным веяниям развития общества. Они помогли сформулировать основные правила, направленные на развитие положительной мотивации студентов-лингвистов и повышение эффективности учебного процесса. Данные правила показывают важность работы над повышением положительной мотивации, как студентов, так и самого учителя, поскольку именно он организует учебную деятельность.

Литература:

1. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Том 2. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего человека. Сто советов учителю. – Киев: Радянська школа, 1979. – 725 с.
3. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Том 4. В 5 т. - Киев: Радянська школа, 1979. – 686 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Том 5. Педагогические статьи. – Киев: Радянська школа, 1980. – 683 с.

5. Covington M. V. (2000) Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review //Annual Review of Psychology. Vol. 51. P. 171–200
6. <https://www.youtube.com/watch?v=DRtXJ2ih0AI&app=desktop>

УДК 37.035.6

Васильева А. И.

Аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ В ИСТОРИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Аннотация. Воспитание детей с учетом принципов толерантности является важнейшей задачей семьи и педагогов, что предвосхищает поиск эффективных механизмов, которые способствуют ее становлению. Присутствие в мировоззрении ребенка основ толерантности обогащает его личность теми характерологическими особенностями личности, посредством которых ребенок учится взаимодействовать в обществе, а также теми, которые позволяют осуществлять взаиморазвитие в рамках диалога культур, учета этнических особенностей, признания индивидуальности и уникальности каждого человека, будь то уровень здоровья, способ мышления или социально-средовой статус.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, формирование личности, дети, образование, толерантность, ценности.

Отечественная и зарубежная педагогика имеет огромный опыт методологических концепций и подходов формирования основ толерантного сознания у детей. Ценность идей формирования толерантности у детей находит свое яркое отражение в трудах Л. Н. Толстого. Являясь сторонником идеологии универсального гуманизма, Л. Н. Толстой обращал особое внимание на то, что воспитание толерантного сознания ребенка должно непременно сопровождаться толерантным отношением к нему самому, что всецело отвечало принципам гуманной педагогики. В этой связи Л. Н. Толстым была обоснована концепция интеграции педагогических подходов, методов, приемов и средств, которые должны были быть непременно пронизаны учетом индивидуальных особенностей личности ребенка, ее самобытностью, видением ее творческого потенциала и путей его реализации в жизни теми возможностями, которые были заложены природой в этой личности. Таким образом, толерантное отношение к ребенку на жизненных примерах позволяло формировать у него основы толерантного сознания и поведенческие реакции в отношении окружающей среды [3, с.139].

Становление основ толерантного отношения через регулятивы принципа гуманизма вошло в историю педагогической мысли от понимания функции образования как от способа передачи теоретического знания, способного сформировать этический и гражданский потенциал личности до постепенного эволюционирования к признанию за образованием

неотъемлемой функции формирования в личности ребенка достаточно глубоких смыслообразующих экзистенциальных ценностей.

С именами Н. И. Новикова, Г. С. Сковороды, А. Н. Радищева и др. в педагогику вошли задачи воспитания и образования, коренным образом пресекающие насаждение каких-либо идеологий, а, напротив, утверждающих принципы свободы и ответственности личности в выборе, взглядах, жизненных ситуациях.

Таким образом, научная область педагогических изысканий, направленных на зарождение истоков воспитания толерантности обозначила собой начало этапа тех научных тенденций, которые обозначили рубеж XIX и XX вв. Именно в данный исторический период была наглядно выявлена рудиментарность и неполноценность принципа авторитарности в педагогических подходах к обучению и воспитанию и обозначился коренной переход к идеям гуманной (толерантной) педагогики [2].

С точки зрения гуманистов, к которым мы сегодня относим такие имена как Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий и др., принципы гуманной педагогики заложили в науке своеобразные педагогические императивы оформления толерантного сознания, которые регулировались на основе принципа индивидуализации.

Ряд педагогических деятелей обращали свое внимание на принцип уважения прав и свобод личности без учета ее пола, возраста и социально-средовой принадлежности. К таким именам мы можем ~~сегодня~~ отнести Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, П. Г. Редькина и др., обогативших опыт педагогической науки прошлого фундаментальными теоретическими подходами к обоснованию понятия толерантности.

Немногим позже педагогическая научная отрасль обогатилась концепциями практико-ориентированной направленности актуализации самооценности каждой личности. Теоретико-методологические основания педагогики стали обогащаться практико-ориентированными подходами, методами, технологическими находками и решениями, в основании которых были отражены идеи толерантности через спектр гуманистических идей. К таким педагогам следует отнести К. Д. Ушинского, Д. Д. Семенова, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова и др., которые были ориентированы на принципы улучшения системы воспитания и обучения в контексте коренного изменения отношений между субъектами процесса, которые, с их точки зрения, должны были базироваться на взаимоуважении, личностной ценности, сотрудничества и гуманного авторитета педагога [1, с. 141].

Позднее истоки идей толерантности были концептуально расширены императивами свободы выбора личности и свободы творчества всех субъектов образовательного процесса. Личность как уникальная индивидуальность стала рассматриваться как исключительно неповторимое образование, наделенное присущим только ей потенциалом, который может раскрыт и реализован, исходя из опосредования именно личностных индивидуальных свойств и характерологических черт.

Формирование толерантности у детей является на сегодняшний день очень актуальной проблемой, решение которой должно реализовываться на всех ступенях образования. Особую значимость в формировании толерантного сознания и воспитания толерантности у детей отводится системе дополнительного образования, реализующей в процессе образовательной деятельности мощный культурообразующий потенциал развития толерантности как фактора гуманизации социума. Исторический аспект становления основ воспитания толерантности у детей на протяжении многих лет развития педагогической науки предвосхищал теоретическую разработку, оформление и поиск практических решений в установлении связей между системой усваиваемых знаний и мировоззренческой направленностью личности ребенка. Мировоззренческие устои и паттерны поведения выделялись на основе ценного именно для личности знания, а также связывали воедино личностную уникальность человека, его социализацию и жизненное становление на основе приобретаемых умений и навыков, определяя их поступками и поведением в различных областях жизнедеятельности. Размышления о человеке и обществе в течение многих веков задают вектор осмысления тех связей и взаимоотношений, которые человек, будучи уникальным элементом системы коллективного сосуществования, создает своей деятельностью во взаимоотношении с другими людьми. Каждое новое поколение ученых предлагает свои грани осмысления проблем, связанных с сущностью человека, его соприкосновений с обществом, отталкиваясь от природной реальности, воплощенной в физической жизненной сущности, и, углубляясь в его общественное бытие, социальную реальность, основанную на закономерностях общественно-исторического развития.

Литература:

1. Володина О. В. Развитие идей гуманистической педагогики в России / О. В. Володина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – №7 (82). – С. 139-142.
2. Кудишина А. А. Основные принципы гуманистической педагогики. Интернет-ресурс: <http://www.humanism.ru/education/cours/pedagogika/152-pedagogika4.html> (Дата обращения 14.04.2018).
3. Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие школьника / С. В. Тарасов. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 139 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье отражены некоторые педагогические идеи В.А. Сухомлинского, актуальные при решении проблем современного воспитания, которое понимается выдающимся педагогом, как постоянное духовное обогащение, обновление и воспитанников, и воспитателей. В основе – нравственный стержень, человечность. Доказательством значимости на современном этапе педагогических идей В. А. Сухомлинского служат приведенные воспитательные мероприятия в контексте многоплановой воспитательной, образовательной работы в ВГПУ.

Ключевые слова: образование, воспитание, духовно-нравственное становление личности, педагог, воспитанник.

Значительный вклад в развитие воспитания, образования внес выдающийся отечественный ученый В. А. Сухомлинский. Многие поколения воспитаны на его педагогических идеях, отраженных в таких произведениях как: «Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа», «Разговор с молодым директором школы» и др. Решение проблем современного воспитания невозможно без учета педагогического опыта, накопленного культурой в целом, где особое почетное место отведено крупному отечественному ученому педагогу и мыслителю.

Что такое воспитание, каковы основы эффективного руководства школой, каким быть современному педагогу, школьнику, каковы цель и задачи воспитания в наши дни – эти и многие другие проблемы решаются современной педагогической наукой, опираясь на опыт, в том числе, В. А. Сухомлинского.

На современном этапе актуальными являются раздумья ученого о руководстве школой, где особое место занимает искусство воспитывать. В своем труде «Павлышская средняя школа» он раскрывает наряду с другими идеями, что значит хорошо руководить школой – это значит в совершенстве знать науку воспитания, быть мастером образовательного процесса, уметь взаимодействовать с воспитанниками. Воспитание в широком смысле слова, по мнению педагога, – это постоянное духовное обогащение, обновление и тех, кого воспитывают, и тех, кто воспитывает. Этот процесс глубоко индивидуален, так как та или иная педагогическая истина, актуальная для одного случая, при рассмотрении второго и третьего случая может быть нейтральной или не иметь смысла вовсе [1, с. 25].

Духовное обогащение, обновление на современном этапе тесно связано с таким понятием, как духовно-нравственное становление личности, под

которым понимается процесс целенаправленного создания условий, способствующих человеку в ходе духовного саморазвития, самореализации в различных социальных, жизненных сферах.

Духовное обогащение личности педагога невозможно без знания и реализации в деятельности такого педагогического принципа, как вера в силы ребенка. В. А. Сухомлинский отмечает здесь такое важное свойство человека, как познание мира сердцем – понимание радости другого, умение сочувствовать, откликаться на просьбу о помощи, что, в свою очередь, невозможно без любви, в нашем случае, к детям.

Великий мастер отмечает, что нельзя научиться любить ни по каким книгам, ни в каком учебном заведении, но только, развивая данную способность в ходе общения, взаимодействия с людьми в социальной жизни [1, с. 26].

При воспитании гармоничной, всесторонне развитой личности, что является целью образования в целом, важно наличие прочного, нравственного стержня, по В. А. Сухомлинскому. Человечность – основополагающее качество. Без нравственной чистоты теряет смысл и духовное богатство, и образование, и физическое совершенство, и трудовое мастерство.

В. А. Сухомлинский развивает в своем творчестве многие идеи другого выдающегося педагога – А. С. Макаренко, среди которых значимой является идея перспективных линий. Отмечен один из самых распространенных недостатков практики воспитательной работы школ, такой, как неумение учитывать учителями мудрую истину: наш воспитанник не вечно остается ребенком, развиваясь, он становится подростком, мужем, отцом, гражданином. Потому и воспитание надо строить в детстве, рассчитывая на дальнейшее взросление человека, на перспективу [2, с. 124].

При подготовке современных учителей нами учитываются отмеченные выше и многие другие педагогические идеи В. А. Сухомлинского, без которых невозможно решение проблем современного воспитания. В Воронежском государственном педагогическом университете ведется огромная воспитательная работа, нацеленная на создание условий для духовно-нравственного становления личности, развитие мастерства и профессионализма будущих учителей.

В контексте многопланового воспитания осуществляется работа на факультетах. Одна из форм – воспитательное мероприятие, особенно плодотворно, когда студенты чувствуют ответственность, удовлетворение от проделанной работы. Например, в марте 2018 г. было проведено воспитательное мероприятие для слушателей «Школы начинающего библиотекаря» на тему: «Мир науки глазами студентов» (по материалам поездки в город Москву в РУДН на XXVI Международные образовательные чтения). Студенты естественно-географического факультета не только рассказали о своих научных изысканиях, но и с удовольствием ответили на

вопросы начинающих библиотекарей, высветили проблемы, попытались найти пути решения.

В апреле 2018 г. студентами факультета иностранных языков было проведено профориентационное мероприятие для школьников на тему: «ВГПУ: вчера, сегодня, завтра». О выборе факультета, о перспективах развития собственных, а также вуза, о том, как добиться поставленных задач, увлеченно рассказывали будущие учителя. Данными примерами не исчерпывается воспитательная работа, проводимая в ВГПУ, с учетом педагогического опыта В. А. Сухомлинского.

Таким образом, педагогические идеи В. А. Сухомлинского являются актуальными в решении проблем современного воспитания. Творческую личность может развить только творческий педагог, гуманный, человечный, с нравственным стержнем, верящий в силы ребенка, способный прийти на помощь в любую минуту. Нет готовых формул рецептов относительно воспитания личности. Фундаментом для поиска решений проблем современного воспитания является педагогический опыт выдающихся ученых, к числу которых относится В. А. Сухомлинский.

Литература:

1. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969. – 400 с.
2. Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / Ред.- сост. Д. Л. Брудный. – М.: Политиздат, 1991. – 350 с.

УДК 371.4:37.013.21

Гареева Л. И.

Магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА»

В Гражданском кодексе РФ (ст. 2, 2.1) предпринимательство характеризуется следующим образом: «предпринимательской является самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг» [7]. В настоящее время существует немалое количество определений понятий «предприниматель» и «предпринимательство», что не удивительно. Исследователи отмечают: «несмотря на то, что термин "предпринимательство" рассматривался еще в римском праве, до настоящего времени нет какой-то общепризнанной теории предпринимательства» [15, с. 13]. Условно его признаки группируются по трем ключевым критериям [5, с. 52], на наш взгляд, выделяющим не столько объективные, сколько

субъективно-личностные характеристики – поведение предпринимателя и его навыки; предпринимательский процесс и события, являющиеся его частью; результаты предпринимательской деятельности.

Понятие «предпринимательская культура» активно вводится в научный оборот со второй половины XX века, но его содержание (как и иные видовые проявления родового понятия «культура») толкуется весьма разноречиво:

«климат, стиль взаимоотношений, ценности предприятия, которые определяют место организационной структуры, ее внутренние и внешние отношения являются как бы образцом» [6, с. 328];

«определенная, сложившаяся совокупность принципов, приемов, методов осуществления предпринимательской деятельности субъектами в соответствии с действующими в стране (обществе) правовыми нормами (законодательными, нормативными актами), обычаями делового оборота, этическими и нравственными правилами, нормами поведения при осуществлении цивилизованного бизнеса» [12, с. 353];

«экономическая культура того социального слоя, который представляют предприниматели» [15, с. 21];

конкретизация предпринимательской этики [17];

«система формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения работников данной организационной структуры, стиля руководства, показаний удовлетворенности работников условиями труда, уровня взаимного сотрудничества, идентификации работников с предприятиями и перспективами развития» [18, с.327];

«мастерство исполнения предпринимательской деятельности, условие ее успеха и цивилизованности» [19, с.194].

Разумеется, это далеко не полный перечень. В публикациях экономического характера как синонимичные предпринимательской культуре бытуют упоминания «хозяйственной культуры», «корпоративной культуры», «культуры предпринимательства», «культуры предприятия (фирмы)» и даже «организационной культуры». Как подчеркивают авторы учебника «Культура организации: проблемы формирования и управления», «это все аналогичные понятия, под которыми понимается жизнь людей в предпринимательской среде, их ощущения, действия, идейное и нравственное состояние» [2]. Систематизируя существующие подходы к определению предпринимательской культуры, социологи П.Л. Глухих, Л.В. Воронина и А.В. Иванова выделили три уровня данного понятия: в качестве элемента предпринимательской экосистемы (на макроуровне); на уровне предприятия (многие зарубежные исследователи идентифицируют предпринимательскую культуру с организационной культурой предприятия); на уровне индивида [5, с. 54]. В последнем случае ряд исследователей определяет предпринимательскую культуру в этическом контексте, как нормы и правила поведения при ведении предпринимательской деятельности

[11]. Отметим кстати, что отождествление понятий «культурный» и «хорошо воспитанный» широко распространено в обыденном сознании россиян.

Мы не разделяем субъективно-личностное толкование предпринимательской культуры, которое представляется крайне зауженным, и солидаризируемся с теми исследователями, которые рассматривают его как явление:

во-первых, профессиональное («профессиональная экономическая деятельность, направленная на расширенное воспроизводство собственного капитала с целью получения прибыли безотносительно к конкретной сфере производства, материального или духовного» [14, с.13-14.]);

во-вторых, социально-историческое («проекция социальной культуры (базовых социальных ценностей и норм) на сферу социально-экономических отношений выступает непосредственным регулятором предпринимательской деятельности, обеспечивая ее мотивацию и легитимизацию, передачу накопленного социального опыта, а также способствует ее устойчивости как особого типа социального действия» [22, с.155]).

Первым исследователем предпринимательской культуры был М. Вебер. В классической работе «Протестантская этика и дух капитализма» [4] он показал, что предпринимательская активность формируется под влиянием традиций и установок, принятых в социальной группе. Аналогичное видение мы встречаем у современных российских исследователей:

О.Б. Александрова: «Культура предпринимательства формируется под воздействием ряда факторов: политических, технологических, образовательных, религиозных, языковых, правовых, социальных, пространственных факторов и воплощается в носителях, образуя определенные институциональные структурные единицы» [1, с. 227].

Е.В. Орлова: «Субъектом предпринимательской культуры не может быть отдельная личность или общность, ее субъектом может быть только социум» [16, с. 135].

Е.В. Ширнина: «Можно сказать, что культура – это неэкономическая составляющая экономической деятельности, но именно она делает невозможным произвольный выбор моделей предпринимательской деятельности» [22, с. 155].

Солидаризируясь с подобным видением, мы считаем, что предпринимательская культура представляет собой интегративную характеристику процесса и результата профессиональной предпринимательской деятельности, закреплённую в виде принципов, норм и ценностей, регулирующих основы этой деятельности, и передаваемых от поколения к поколению под контролем специфических социальных институтов.

В основе предпринимательской культуры лежит общая экономическая культура социума. За их очевидностью, нет необходимости доказывать различие описанной М. Вебером предпринимательской культуры протестантов и, например, японских предпринимателей. Если в основе

первой лежит убеждение в том, что «честным быть выгодно», то вторая связана с ключевым значением, придаваемым человеческим ресурсам. «От европейских фирм их отличает широкое развитие горизонтальной координации между подразделениями, основанной на обмене компетенциями, а не на специализации, организационной гибкости и прагматизме» [13, с. 39].

Уникальный, ни на кого не похожий, вариант предпринимательской культуры демонстрировали североамериканские индейцы. Показателен пример, описанный И. Ильфом и Е. Петровым в «Одноэтажной Америке». Старый ковбой рассказал им историю об индейце из племени навахо, который решил заняться торговлей. Он отправился из пустыни в ближайший городок, закупил разных товаров и привез их в свое родное кочевье. Но продавал свои товары ровно за такую же цену, какую заплатил за них сам. «Тут я принялся втолковывать другу, что так торговать нельзя, что он разорится, что товары надо продавать дороже их цены. "То есть как это дороже? – спросил меня индеец... – Это обман, купить за доллар, а продать за доллар двадцать. Ты советуешь мне обманывать людей". И он продолжал торговать так же, как и начал, а вскоре и совсем бросил это занятие» [10, с. 260-262].

Специфическим социокультурным феноменом выступала предпринимательская культура русских старообрядцев. С одной стороны, свыше 60% представителей торгово-промышленного класса дореволюционной России составляли старообрядцы, в чьих руках было сосредоточено 64% всего российского капитала [9, с. 171]. С другой стороны, как отмечает Ю.В. Боровиков, «хозяйственная деятельность и ее результаты для старообрядцев были средством нравственного самосовершенствования и поддержания жизни, но никогда не становились самоцелью или показателем "богоизбранничества", как это было в протестантизме» [3, с. 279].

«Поколение за поколением, – отмечает американский исследователь старообрядчества Джеймс Л. Уэст, – фундаменталистские нормы старообрядчества служили рассадником привычек и взглядов, отличных от окружающей крестьянской культуры: стремление к избытку вместо минимума, необходимого для пропитания, постоянный труд вместо сезонных ритмов, долгосрочный расчет вместо моментальной выгоды» [8, с. 136]. И это отличает старообрядчество от традиционной предпринимательской культуры России.

Для национального российского мировосприятия, отмечает А.С. Франц, оказалась нехарактерна ориентация на «успех»: нет этого понятия в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, следовательно, в XIX веке проблемы успеха не была обсуждаемой. В России обычно «успех не планируется, не предусматривается, а является скорее случайным результатом внутренней потребности человека» [20, с. 34]. В России, подчеркивает тот же автор, проявление прагматизма никогда не вызывало уважительного отношения ни у каких слоев населения, поэтому деловое

поведение предпринимателей долгое время всеми этими слоями населения подвергалось осуждению [21, с. 142].

Исходя из сказанного, можно утверждать, что предпринимательская культура представляет собой социально-типологическую характеристику профессиональной деятельности предпринимателя.

Литература:

1. Александрова О.Б. Предпринимательская культура в лизинговом секторе экономики // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века. Сборник научных трудов. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского ун-та управления и экономики, 2015. С. 225-228.
2. Асаул А.Н. Культура организации: проблемы формирования и управления: Учеб. / А.Н. Асаул, М.А. Асаул, П.Ю. Ерофеев, М.П. Ерофеев. – СПб.: Гуманистика, 2006. – 201 с.
3. Боровиков Ю.В. Предпринимательская культура старообрядчества // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 1. - № 1. – С. 278-282.
4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 61-272.
5. Глухих П.Л., Воронина Л.В., Иванова А.В. Предпринимательская культура молодежи и факторы ее развития: социокультурный подход // Управленец. – 2016. - № 3 (61). – С. 52-61.
6. Горфинкель, В. Я. Предпринимательство: учебник для вузов / В. Я. Горфинкель, Г. Б. Поляк, В. А. Швандар. – изд. 4. – М. : Изд-во Юнити-Дана, 2005. – 735 с.
7. Гражданский кодекс РФ. Актуальная редакция от 23.05.2018 с изменениями, вступившими в силу с 03.06.2018 [Электронный документ] http://kodeks.systems.ru/gk_rf/ (Дата обращения 12.07.2018).
8. Джеймс Л. Уэст. Старообрядцы и предпринимательская культура в царской России // Современная конкуренция. – 2009. - № 3 (15). – С. 130-143.
9. Зарубина, Н. Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства [Текст] / Н. Н. Зарубина. – М.: Магистр, 1998. – 217 с.
10. Ильф, И. Одноэтажная Америка [Текст] / И. Ильф, Е.Петров / Собрание сочинений в 5-ти т. – Т. 4. – М.: ГИХЛ, 1961. – С.5-448.
11. Красулина В.В. Культура предпринимательской деятельности и нравственный порядок в обществе // Регионоведение. – 2015. - № 2 (91). – С. 137-143.
12. Лапуста, М. Г. Предпринимательство: учебник / М. Г. Лапуста [и др.]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА – М, 2003. – 534 с.
13. Минервин И.Г. Предпринимательская культура и деловая этика // Экономические и социальные проблемы России. – 2008. - № 1. – С. 6-43.
14. Модель И.М., Модель Б.С. Профессиональная культура предпринимателя

// Социс. – 2007. - №10.

15. Орлов В.Б., Мизерова О.Г., Орлова Е.В. Предпринимательская культура: сущность и содержание понятия // Вестник Югорского государственного университета. – 2009. - № 4. – С. 13-25.
16. Орлова Е.В. Современное российское предпринимательство: Экономико-социологический анализ. Саратов, 2002.
17. Петрунин, Ю. Ю. Этика бизнеса / Ю. Ю. Петрунин, В. К. Борисов. – М.: Дело, 2001
18. Социально-экономическое управление : учеб. пособ. для вузов / под ред. Н. В. Родионовой, О. О. Читанавы. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 383 с.
19. Теория управления: социально-технологический подход: энцикл. словарь / под ред. В. Н. Иванова, В. И. Патрушева; Акад. наук социал. технологий и местного самоуправления. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Муниципальный мир, 2004. – 672 с.
20. Франц А.С. О русской модели блага и его будущем // Этика успеха. 1994. № 3.
21. Франц А.С. Российская предпринимательская культура: исторический экскурс // Известия Уральского государственного экономического университета. – 2005. - № 12. – С.142-148.
22. Ширнина Е.В. Предпринимательская культура как модель социального действия // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2012. - № 1. – С. 154-165.

УДК 371 4:37 013.93

Гейт М. В.

Студентка БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ИСКУССТВО ПРОНИКНОВЕНИЯ ВО ВНУТРЕННИЙ МИР РЕБЕНКА

Аннотация. В статье раскрывается сущность правильного пути воспитания в педагогической теории и практики выдающегося советского педагога Василия Александровича Сухомлинского.

Ключевые слова: воспитание, педагог, духовное общение, ребенок, доброта, труд.

Воспитание – самый важный процесс развития в жизни человека. Воспитание начинается с семьи, где закладываются основные качества поведения ребенка. С течением времени главным источником формирования личности становится школа.

«Воспитание – это, прежде всего постоянное духовное общение учителя и ребенка», – пишет советский педагог Василий Александрович Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям». Что он подразумевает под

«духовным общением»? Настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом и товарищем ученику в общем деле. Только при этом условии между ними происходит богатый духовный обмен.

Как стать хорошим другом своему воспитаннику? Прежде всего, необходимо обладать такими качествами, как доброта, честность, вежливость, терпеливость, любовь к детям, умение сострадать. Ведь дети, как губка, впитывают все что видят и слышат. Поведение, поступки учителя становятся образцом подражания того, как им вести себя в обществе. Допустим, если педагог не создает красоту, ученику не удастся увидеть ее и сотворить красоту самому. Оказывается, личный пример – это оружие, с помощью которого учителю удастся «слепить» настоящего, доброго человека.

Говоря о нравственных чертах характера, гениальный педагог утверждает, что есть еще одно качество души, без которого человек не может стать настоящим воспитателем и другом ученику – без умения проникнуть в детский внутренний мир. Следует ставить себя на место ребенка, и тогда мы поймем чувства маленького человека, потому что в этот момент вспоминаем, как нам, будучи детьми, было порой нелегко понять то, о чем говорит и какой ответ хочет услышать учитель. Это умение приобретает не каждый. Для проникновения в мир бесконечной фантазии детей необходимо тщательное изучение каждого, его интересы, способности, взгляд на мир, характер, состояние физического и психического здоровья. Конечно же, для получения информации о состоянии ученика, педагог не будет изучать детей как врач. Познание воспитанника заключается в том, чтобы знать особенности его развития, на каком из качеств сделать больший акцент. По мнению мыслителя, человек, который встречается с учеником только во время уроков, не сможет познать детской души. И урок, и развитие разносторонних интересов учеников вне урока, и взаимоотношения в коллективе – это то, без чего не может происходить воспитательный процесс. Должно быть живое, непосредственное, повседневное общение воспитателя с воспитанниками и за пределами школьных стен.

Василий Александрович выступает за познание не только дитя, но и его семьи в целом. В одной семье нет атмосферы дружбы между родителями и детьми, отцом и матерью, в другой – царит беззаботность. «Слепая материнская любовь так же опасна, как и равнодушие» – убеждает В.А. Сухомлинский. Чрезмерная опека, выполнение всех капризов ребенка, может превратить шестилетнего ребенка в «маленького тирана». Если старшие делают все, что просит ребенок, то он перестает к чему-либо стремиться: не видит стратегию, не ставит цель, не находит пути решения проблем. Этому стоит уделить особое внимание.

Сегодня на полках магазинов мы видим большое количество ярких разноцветных игрушек, на прилавках супермаркетов лежат лакомства в блестящих обертках, на уличных стендах и в СМИ различная реклама... У маленьких детей рождается желание взять в руки, съесть, потрогать то, что

показали в телевизоре, поиграть. Телефоны, компьютеры, планшеты... Но детям нужно давать не то, что хочется, а то, что им действительно пригодится сейчас и в будущем. Необходимо понимать и знать, что в детской душе, уметь помогать словом, делом, личным примером, в меру поощрять за старания, ненужное запрещать, подходить к воспитанию ответственно и трепетно. Следует давать только полезное.

Процесс обучения неразрывно связан с трудовым воспитанием. Всем известная поговорка «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда» должна стать для детей девизом жизни. С первых дней пребывания в школе обучающийся должен уважительно относиться к труду. По мнению Василия Александровича, непрерывный умственный и физический труд, развитие эстетических и духовных качеств, патриотизма, расширение кругозора – это радость в глазах ребенка. «Чувство радости доступно лишь тому, кто умеет напрягать силы, знает, что такое пот и усталость. Детство не должно быть постоянным праздником, если нет трудового напряжения, посильного для детей, для ребенка останется недоступным и счастье труда... В труде раскрывается богатство человеческих отношений», размышляет педагог. Учить детей через труд, воспитывать в них доброту, трудолюбие, патриотизм – одна из главных задач учителя.

Таким образом, воспитание состоит в работе не «по шаблону», а в тесном общении учителя с учеником, с выявлением определенных задатков ребенка и дальнейшего их развития, в понимании детей, в любви, патриотизме, труде. Работа педагога состоит не в обучении детей своему предмету, а в нахождении «ключика» к сердцу и уму каждого ученика, создании условий для развития его способностей. Ведь очень важно кто вел за руку человека в детские годы, что вошло в его разум и сердце от окружающего мира, ведь от этого, зависит будущее. Как говорил древнекитайский философ Конфуций: «Самое прекрасное зрелище на свете – вид ребенка, уверенно идущего по жизненной дороге после того, как вы показали ему путь».

Литература:

1. Аминов Т. М., Алексеева В. В. Концепции образования детей дошкольного возраста в педагогической науке России конца XIX – начала XX века // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. - № 3 (64). – С. 113-120.
2. Аминов Т. М. История образования и педагогической мысли: Учебно-методическое пособие. – Уфа: Изд-во «Восточный университет», 2003. – 60 с.
3. Аминов Т.М. The Structure and Logic of the Pedagogical Process as the Basis of the Conception of Historical and Actual Pedagogical Research // Life Science Journal. – 2014. – 11 (11). – С. 544-547.
4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Киев.: Радянська школа, 1971. – 242 с.

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ КАК ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье на основе анализа деятельности В.А. Сухомлинского и педагогического коллектива Павлышской средней общеобразовательной школы раскрывается сущность полифункциональной деятельности педагога сельской школы в её современной интерпретации.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, сельская школа, полифункциональная деятельность, полифункциональный педагог.

Отмечая 100-летний юбилей со дня рождения В.А. Сухомлинского, мы можем с уверенностью утверждать, что он – наш современник. Да как же иначе, если на протяжении всех лет обучения автора этих строк в общеобразовательной школе, недалеко от этих мест в Павлышской сельской школе директорствовал, обучал, воспитывал, творил В.А. Сухомлинский.

Родившись практически одновременно с новой страной (советской Россией, а затем СССР), В.А. Сухомлинский до мозга костей был советским человеком, патриотом своей социалистической Родины. Однако, работая практически всю свою жизнь в сельской школе, организуя и управляя реальным педагогическим процессом, исследуя интересы, потребности и особенности конкретных детей, он в своем развитии ученого-педагога эволюционировал от чисто идеологических коммунистических постулатов и догм к логике общечеловеческого развития и общечеловеческих ценностей, заложив тем самым гуманистическое направление в рамках коммунистического воспитания.

В.А. Сухомлинский – один из тех редких людей, о которых можно сказать, что «не место красит человека, а человек – место». Благодаря своему энтузиазму, искренней вере в доброе начало Человека, в безграничные возможности развивающегося Ребенка, он заставил весь образованный мир ездить к нему в Павлыш для изучения драгоценного опыта, который всего за полтора десятилетия был наработан педагогическим коллективом Павлышской средней школы под руководством В.А. Сухомлинского. И именно поэтому В.А. Сухомлинский встал в один ряд с самыми выдающимися педагогами всех времен и народов, реализующими гуманистическую тенденцию в образовании, именно поэтому его педагогика востребована в настоящее время и будет востребована в будущем не только в России, но и в мировом образовательном пространстве. Можно утверждать, что, будучи по форме коммунистической, по своей сути педагогика В.А. Сухомлинского носит общечеловеческий характер.

На Международном образовательном форуме в Инчхоне (Республика Корея) в мае 2015 г. глобальное Образовательное сообщество под руководством ЮНЕСКО сформулировало приоритеты общей образовательной повестки дня в рамках Целей устойчивого развития (ЦУР) на следующие 15 лет до 2030 года. Участники Форума настояли на включение в перечень Целей устойчивого развития Образовательной цели (ЦУР 4), направленной на *«Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и создание возможностей для обучения на протяжении всей жизни для всех»*. Участники единогласно признали важную роль учителей и их педагогической практики для организации эффективного обучения на всех уровнях образования [1, 3]. Отсюда вытекает, что проблема подготовки педагогических кадров является одной из самых актуальных в мировом образовательном пространстве и важной составляющей обеспечения качественного образования для всех на протяжении всей жизни как одной из целей устойчивого развития, провозглашаемых ЮНЕСКО.

В рамках реализации этой цели на базе БГПУ им. М. Акмуллы была создана кафедра ЮНЕСКО, международной темой которой является «Подготовка полифункционального педагога для современной сельской школы». В рамках этой темы изучение и анализ деятельности педагогического коллектива Павлышской сельской школы под руководством В.А. Сухомлинского является актуальным и необходимым.

Методологической основой деятельности кафедры ЮНЕСКО являются такие программы ЮНЕСКО как «Образование для устойчивого развития», «Открытое образование», «Образование для всех». Основной целью кафедры является продвижение интегрированной системы и сравнительных научных исследований, обучения, информации и документации в сфере подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы, утверждение статуса вуза в российском и мировом сообществе как ведущего в сфере образования, педагогической науки и культуры. Важной задачей кафедры является разработка и апробация интернациональных моделей подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы в контексте сравнительного анализа основных образовательных программ компетентностного формата, интеграция исследовательского потенциала профессорско-преподавательского состава университета, а также ученых мира по проблеме профессиональной подготовки полифункционального педагога, адаптация опыта программы УНИТВИН / междуниверситетской сети кафедр ЮНЕСКО как стимула академической и социальной мобильности, обмена знаниями посредством установления международного сотрудничества.

Современные реалии образовательного процесса в сельской школе выдвигают перед педагогическими вузами настоятельную необходимость подготовки полифункционального педагога, каким, смеем это утверждать, и был В.А. Сухомлинский. В своей многогранной деятельности он совмещал

не только традиционные функции воспитания, обучения и развития детей, но также блестяще реализовывал управленческую, социально-педагогическую, научно-исследовательскую, научно-методическую и целый ряд других функций, что позволило ему в рамках отдельно взятой сельской школы создать высокопрофессиональный коллектив учителей, способный ставить перед собой и решать самые сложные проблемы образования.

В настоящее время в нашей стране реализуется федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), общий для всех школ, как городских, так и сельских. Но необходимо признать, что современная сельская школа по своим условиям и возможностям пока ещё значительно отличается от городской школы. И необходимость качественной реализации ФГОС сельскими школами требует значительной корректировки условий, как финансовых, организационных, учебно-методических, так, прежде всего, кадровых. Анализ состояния современной сельской школы и особенностей её образовательного процесса в условиях введения ФГОС второго поколения, теоретического обоснования и практической реализации процесса подготовки полифункционального педагога в педагогическом вузе позволили выделить следующие противоречия:

- между необходимостью реализации современной сельской школой федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения и недостаточностью профессионально подготовленных педагогических кадров, способных эффективно осуществлять полифункциональную педагогическую деятельность в условиях сельской школы;

- между потребностью подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы и недостаточной теоретической разработкой содержания понятий «полифункциональная деятельность» «полифункциональный педагог» в свете требований «Профессионального стандарта педагога» и особенностей современной сельской школы;

- между необходимостью выстраивать модель подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы в образовательном процессе педагогического вуза и недостаточным обоснованием необходимых педагогических условий такой подготовки.

Анализируя теоретические наработки в области полифункциональной деятельности педагога, мы пришли к выводу, что «полифункциональный педагог» – это профессионально подготовленный специалист в области педагогической деятельности, овладевший всей совокупностью профессионально значимых компетенций, позволяющих не только выполнять все требуемые «Профессиональным стандартом педагога» трудовые функции, но и быть способным к саморазвитию, к постоянному самообразованию, чтобы уметь мобильно перестраиваться в условиях рыночной экономики, в условиях неопределенности. Таким образом, в основе понимания сущности полифункциональности педагога лежит

компетентностный подход, обеспечивающий овладение универсальными способами педагогической деятельности.

Обобщая опыт деятельности педагогического коллектива Павлышской средней общеобразовательной сельской школы под руководством В.А. Сухомлинского, а также опыт подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы в образовательном процессе нашего университета, мы пришли к выводу, что данная подготовка будет эффективной при реализации ряда условий, а именно:

- будет строиться на основе компетентностного, личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов;

- будут учитываться особенности образовательного процесса в современной сельской школе и требования «Профессионального стандарта педагога» и ФГОС второго поколения;

- профессиональная подготовка будет строиться на основе интегративных возможностей учебных дисциплин, обеспечивающих овладение основными компетенциями, лежащими в основе полифункциональной деятельности педагога;

- будут созданы такие педагогические условия в образовательном процессе вуза как целевая подготовка педагогических кадров (учет запросов работодателя), возможность выбора второго профиля и дополнительной специальности, создание системы Центров развития компетенций, развитие самостоятельности студентов в процессе дистанционного электронного обучения, возможность выбора индивидуальной траектории образования.

Опыт Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы показал, что реализация данных условий в образовательном процессе педагогического вуза обеспечивает эффективную подготовку полифункционального педагога для сельской школы. И мы уверены, что решение кадровой проблемы сельских школ на основе подготовки полифункционального педагога обеспечит качественное образование школьников в целях устойчивого развития общества.

Литература:

1. Руководство по разработке политики в отношении учителей. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, UNESCO, 2015.

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ О РОЛИ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта мысль о семейном воспитании. Рассматривается как своеобразное пособие для родителей. Роль матери и отца в воспитании детей и формировании человека. Ребенок начинает познавать мир с родителей. Каждый может оставить след, утвердить себя в обществе, воспитав хороших детей.

Ключевые слова: ребенок, семья, В.А. Сухомлинский, семейное воспитание, советы, учебное пособие для родителей.

Семейное воспитание не теряет своей актуальности и в современном мире. Семья играет большую роль в воспитании детей, в формировании личности. Развитие речи, первоначальных умений и навыков, обогащение представлений об окружающем мире в самом начале жизни происходят под руководством матери. Об этом пишет Ян Амос Коменский в «Материнской школе», где рассматривает реализацию дошкольного воспитания при помощи родителей. Благодаря им, ребенок понимает, что такое хорошо и что такое плохо, как нужно вести себя в обществе, а как не подобает. Именно в окружении близких ему людей дитя познает тайны жизни, учится делать правильные шаги. Но даже если он где-нибудь отступится, родные помогут ему не упасть, и протянут руку помощи.

Одним из основных мыслей в творчестве Василия Александровича Сухомлинского является семейное воспитание. На первый взгляд может показаться, что он пишет о самых простых вещах. Семья, как семья, семейное воспитание – ничего в этом, казалось бы, нового нет. Но, нельзя не отметить, что, хоть все и повсюду об этом говорят, никто об этом глубоко не задумывается, а надо бы. Ведь именно в кругу родных, отчасти родителей, ребенок начинает знакомство с миром, который окружает его. Выдающийся педагог хотел донести это до читателя, чтобы он понял всю важность семьи и семейного воспитания. Здесь и скрывается вся гениальность новатора.

Как уже отмечалось выше, в том, каким станет ребенок, каким человеком он станет в будущем, неоценима роль родителей. Именно они являются первыми учителями, путеводителями в этом сложном и трудном пути, под названием жизнь. Но, как отмечал великий педагог, к большому сожалению, нет такой школы мудрости, которая бы учила людей жить, научила бы всем тонкостям семейной жизни. В «Родительской педагогике» новатор пробует раскрыть тему полноценного воспитания человека и именно этим привлекает к себе внимание многих читателей. В этой книге можно найти следующий пример: юноша и девушка связывают свои судьбы. Но, в конечном счете, разводятся. Объяснение этому можно найти очень просто:

многие не знают, как это, быть мужем и женой. Никто не объяснял им, как нужно вести себя в семье и относиться друг к другу. Может и объясняли, но в недостаточной степени. Дети узнают обо всем этом на примере взаимоотношений своих родителей. Если они постоянно ссорились или частенько любили выпивать, то ребенок не видит никакой радости, он иногда даже не хочет идти домой. Ему комфортнее гулять на улице, чем выслушивать ругательства и крики дома. Бывают даже случаи, когда дети сбегают из дома, а родители замечают это только спустя несколько дней. Им как бы без разницы, есть ребенок или нет. Отсюда отдаленность от сверстников и скрытость детей, потому что ему стыдно за родителей. Печально, что такие случаи все еще живут.

Приведя в пример этот случай, можно подчеркнуть важность семейного воспитания. Ведь именно родители, как никто другой, должны подготавливать детей к жизни. В этом и заключается миссия человека: оставить после себя достойное поколение. Как уже говорилось, ребенок начинает познавать мир с родителей, из их отношений друг к другу, поэтому очень важно, чтобы в доме господствовали приятный микроклимат, который будет способствовать сохранению в детях веры в хорошее.

В книге «Родительская педагогика» великий мыслитель отмечает несколько советов молодым родителям, придерживаясь которых, можно воспитать хороших детей, которые могут при необходимости постоять за себя и способные продвинуть нашу жизнь вперед, например, сделать открытия в науке. Во-первых, необходимо учить ребенка мыслить, воспитывая и углубляя при этом его ум, от чего во многом зависит будущее. Духовный мир будет тем богаче, чем больше вопросов будет задано. Если не развивать в ребенке мышление, то перед ним станут большие трудности. Потому что он не будет знать, чего хочет в будущем, кем хочет стать, какие у него цели, не сможет научиться планировать будущее.

Во-вторых, не следует наказывать ребенка. Потому что это потрясение ослабляет силы в его душе, которые изначально предназначены для самовоспитания. Излишнее наказание формирует в ребенке замкнутость, отделенность от коллектива, ему в какой-то степени некомфортно в окружении людей. Он чувствует себя изгоем. Раз родители наказывают его, то ему кажется, что он хуже других. В этот же разряд можно отнести наказание духовными розгами и палками. Физическая рана может зажить, а слова ранят глубоко и их забыть не так уж легко, они остаются в памяти надолго.

В-третьих, нужно общаться с ребенком. Следует начать с того времени, когда ребенок еще находится в утробе матери. Слушая голос самого родного человека, еще не родившийся ребенок чувствует покой, ему хорошо. Потом, когда он уже сам начинает разговаривать, общение начинает участвовать в развитии ума. Эмоции становятся глубже и искреннее, потому что можно выразить свои чувства при помощи слов. Не следует забывать, что слово обладает волшебством. Похвалив ребенка или просто сказав что-то

приятное, можно растопить даже самое ледяное сердце. Но не забывать о том, что сказав приятное можно вылечить человека от страшного недуга, а сказав плохую вещь, можно стать причиной этого недуга.

В-четвертых, нужно уважать в ребенке человека и формировать его, как самостоятельную личность. Относитесь к нему как к взрослому, просите советы при выборе одежды, интерьера, учитывая все индивидуальные особенности каждого. И просто любите своих детей. Человеческая любовь – могучая сила воспитания. С его помощью можно придать человеку уверенность. Любить означает чувствовать тончайшие духовные потребности человека.

Семья, в условиях глобальных социальных изменений, постепенно трансформируется в институт воспитания. Изменения в реализации семейных функций не означают ее распад или вымирание, а свидетельствуют о приспособлении семьи к новым жизненным реалиям. Эту мысль можно найти в статье И.Ф. Дементьевой. Несомненно, именно в кругу самых близких людей в первые годы жизни происходит закладывание всего прекрасного и гуманного в человеке.

Хорошие дети – счастье отца и матери, их достоинство, результат нелегкого труда. От материнской и отцовской мудрости зависит поддерживание в ребенке бережного, заботливого, восторженного отношения к жизни. Воспитание человека – не только важнейший общественный долг, но и долг каждого гражданина. В этом высшее счастье и смысл жизни. Неслучайно В.А. Сухомлинский говорил: «Общественное воспитание складывается из семейного и школьного». И это правда. Ведь то, каким вырастет молодое поколение, зависит от того, что происходит в окружающем мире в момент его взросления. Чтобы дети достойно выдержали все испытания, приготовленные судьбой, немало должны потрудиться родители, поскольку они являются самым близкими людьми, с которых, бесспорно, берут пример их потомки.

Проблема современного мира в том, что многие молодые люди многого не знают о воспитании детей. Отсюда и жизненные, в том числе и семейные проблемы. Ведь как говорил Цицерон «Основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества». Само по себе чтение книг – это общение с самыми мудрыми людьми. «Родительскую педагогику» в этом отношении можно назвать своеобразным учебным пособием для родителей. Дети – отражение взрослых. Как гласит народная пословица, яблоко от яблони недалеко падает. В том, какой цветок распустится, лежит упорное старание родителей. Если они своим примером будут показывать все хорошее, что можно только найти в человечестве, то и дети вырастут достойными людьми, на которых будет держаться страна. А если же родители относятся к воспитанию детей безответственно, то, соответственно, и дети будут такими, на которых нельзя положиться.

Литература:

1. Аминов Т. М. и др. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы: 50 лет созидания. – Уфа: Изд-во «Лето», 2017. – 296 с.
2. Аминов Т. М. Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 445-449.
3. Аминов Т. М. История образования и педагогической мысли: Учебно-методическое пособие. – Уфа: Изд-во «Восточный университет», 2003. – 60 с.
4. Дементьева И. Ф. Трансформация семьи как института воспитания // Педагогика. – 2017. - № 1. – С. 70-76.
5. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пос. для педаг. учеб. зав. / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 2004. – 512 с.
6. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. – М.: Знание, 1978. – 96 с.

УДК 373/5(075.8)

Гусева В. А.

Старший преподаватель ПсковГУ (Псков, Россия)

ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕОРИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического осмысления проблемы воспитания милосердия у детей на основе анализа педагогических работ В.А. Сухомлинского; описание педагогических условий развития милосердия у младших школьников в образовательной деятельности.

Ключевые слова: милосердие, воспитание, педагогические условия.

В настоящее время теории и практики педагогической науки единогласны во мнении о том, что приоритетным направлением в образовании школьников является воспитание (нравственного, доброго и др.), так как «жизнь устраивает человеку экзамен на каждом шагу, и выдерживает он его своим поведением, своей деятельностью» [10, с. 178].

Воспитание милосердия у школьников, на наш взгляд, составляет тот нравственный «фундамент», который позволяет ученикам достойно выдержать разные жизненные испытания. Проанализировав педагогические произведения В.А. Сухомлинского, мы пришли к выводу, что идеи автора о важности оказания детьми помощи нуждающимся, о проявлении ими добрых чувств, о воспитании у учеников основ «помогающего поведения» (Я. Рейковский) сохраняют свою актуальность в современной педагогике.

Рассмотрим ряд теоретических положений о воспитании милосердия у детей, зафиксированных в работах В.А. Сухомлинского.

Основополагающей, по нашему мнению, является мысль педагога о том, что милосердие, проявляющееся в оказании помощи нуждающимся, должно стать моральной привычкой для обучающихся. Так, Василий Александрович писал, что «если ученик хотя бы на протяжении месяца не сделал ничего для других, – это уже ненормальное воспитание» [10, с. 198].

Думается, что неоднократный опыт милосердных практик сможет помочь школьнику в формировании у него основ помогающего поведения, способствующего в дальнейшем выработке у него соответствующей «моральной привычки». Уместно провести аналогию с известной фразой: «Посеешь поступок – пожнёшь привычку; Посеешь привычку – пожнёшь характер...».

Предпримем попытку развить тезис В.А. Сухомлинского о том, что человеческое милосердие не должно ограничиваться какими-либо рамками и может проявляться в помощи разным людям: «старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие» [10, с. 229].

В дополнение к сказанному, педагог указывает на поэтапность проявления милосердия школьниками и непосредственную роль учителя в этом процессе: «от помощи своим одноклассникам учитель должен постепенно вести учащихся к помощи труженикам, не имеющим непосредственно взаимоотношений со школой, – старикам, инвалидам и другим» [10, с. 198]. Говоря современным научным языком, происходит постепенное усложнение акта оказания помощи за счёт расширения круга нуждающихся и интенсивности приложенных волевых усилий со стороны ребёнка (ведь гораздо легче помочь другу, чем незнакомому человеку).

Интересна мысль выдающегося педагога о том, что ребёнка необходимо обучать замечать состояние другого человека, развивать его эмпатийность, уметь определять, нужна ли человеку помощь в какой-либо ситуации: «самое главное – нужно уметь видеть и чувствовать в глазах своего ближнего потребность в человеческом сочувствии, помощи...» [10, с. 185].

Особо отметим идею педагога о правильной мотивировке милосердного поступка школьника, выражающегося в бескорыстности его добрых дел, о наличии тонкой грани между доброй волей ребёнка при совершении милосердного поступка и преследованием им мотива похвалы, награды. Так, по словам практикующего педагога «очень важно не превращать добрые чувства и добрые дела в показательные «мероприятия», «самое опасное то, что человеческие поступки ребёнок мысленно ставит себе в заслугу, считает чуть ли не доблестью» [10, с. 228].

Тезис В.А. Сухомлинского о том, что отличительной чертой милосердного школьника является способность «сделать добро людям, расценивая это не как жертву, а как потребность» нашёл научное подтверждение в экспериментальных исследованиях [6, с. 16]. Зарубежные учёные Грин и Шнейдер (1974 г.) обнаружили у детей 5-14-летнего возраста

существование положительной динамики в желании проявить милосердие по отношению к нуждающимся [5].

Нельзя ни согласиться с мнением педагога о важности детства как периода «средоточия человечности». Ведь «если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь» [10, с. 227]. В силу сказанного, думается, что воспитание милосердия у детей приобретает особую актуальность именно в начальной школе и учителю начальных классов, говоря словами В.А. Сухомлинского, необходимо «закладывать в человеке сегодня те зёрна, которые взойдут через десятилетия» [10, с. 14].

Руководствуясь в своей статье теоретико-методологическим положением Ш.А. Амонашвили о том, что младшешкольное детство «есть наиболее благоприятный период для развития; <...> то, что не будет достигнуто на протяжении этого периода, в дальнейшем не будет доведено до совершенства или даже, может быть, будет утеряно», мыслится, что учитель начальных классов должен быть ориентирован на создание специальных условий в образовательной деятельности младших школьников, направленных на развитие милосердия в каждом ребёнке [1, с. 16].

В связи со сказанным возникает вопрос, при каких педагогических условиях у младшего школьника будет развиваться милосердие?

В педагогическом аспекте условия рассматриваются как совокупность требований, влияющих на развитие, воспитание, обучение школьника, способствующие ускорению или замедлению процессов, на их динамику и конечный результат (Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова).

В ряде наших статей [3, 4, 8] выявлены педагогические условия, способствующие развитию милосердия у младших школьников в образовательной деятельности:

- осознание педагогами начальной школы социальной ответственности за своё поведение перед воспитанниками как педагогическое условие развития милосердия у младших школьников;

- учёт психологических типов младших школьников при развитии у них милосердия в образовательной деятельности;

- использование в образовательной деятельности компенсаторно-нейтрализующих педагогических техник, ослабляющих агрессивность младших школьников.

Предпримем попытку кратко охарактеризовать каждое педагогическое условие развития милосердия у младших школьников в образовательной деятельности и обосновать их с точки зрения развития идей педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского.

Осознание педагогами социальной ответственности вырастает из позиции Василия Александровича. По его мнению, воспитание есть «великое творчество повторения себя в Человеке», то есть «повторение» учителя в своём ученике посредством подражания ему [10, с. 11].

Подражание – это постоянно действующий механизм, имеющий в своей основе врождённые предпосылки для развития различных личностных

качеств ребёнка (и хороших, и плохих), работающий на бессознательном и сознательном уровнях, это один из путей произвольного и непроизвольного усвоения младшими школьниками опыта.

С позиций психологической социально-когнитивной теории А. Бандуры, у ученика в процессе наблюдения за учителями «формируется представление о том, каким образом должно реализовываться новое поведение, и в дальнейшем такая закодированная информация служит для него руководством к действию» [цит. по 8, с. 189].

Зная об этой особенности младших школьников, на наш взгляд, учителя начальной школы должны осознавать социальную ответственность за своё поведение перед воспитанниками, которому подражают дети. Подтверждением сказанному, является тезис В.А. Сухомлинского о моральном праве педагога учить и воспитывать детей, о том, что без нравственной чистоты и благородства сила личного положительного примера учителя не действует, ведь наиболее значимо «влияние одного человека на другого при раскрытии лучших человеческих черт» [6, с. 40].

Значимой для нашего исследования является мысль педагога-гуманиста о том, что «самая желанная и дорогая для ребёнка помощь – это сочувствие, сострадание, сердечное участие» взрослого [10 с. 21]. Отсюда следует, что педагог как образец подражания сам должен являть собою милосердие, сочувствие в течение всей своей образовательной практики (педагогическое милосердие).

Таким образом, проявляя социальную ответственность за своё поведение перед воспитанниками, учитель начальных классов должен осознавать, что он является образцом непроизвольного и произвольного подражания (на бессознательном и сознательном уровнях) для детей и от его этической позиции зависит их будущее поведение.

Второе педагогическое условие – учёт психологических типов младших школьников при развитии у них милосердия в образовательной деятельности – согласуется с идеей В.А. Сухомлинского о том, что «педагогическая теория должна быть проникнута психологией» [10, с. 34].

На значимость данного условия для развития у младших школьников милосердия нас «натолкнуло» включённое нестандартизированное педагогическое наблюдение за ответными действиями младших школьников на различные воспитательные воздействия со стороны учителя.

Мы заметили, что использование определённого педагогического средства, направленного на развитие милосердия у младших школьников, оказывает влияние на одну группу детей, а у других детей ожидаемой реакции не происходит.

Размышляя над высказыванием В.А. Сухомлинского о том, что «хороший учитель – это человек, знающий психологию и педагогику», мы обратились к изучению психологической литературы и нашли ответ у создателя первой типологии характера К.Г. Юнга [10, с. 106-107].

Развивая его идеи, исследователи К. Бриггс, И. Майерс-Бриггс и П. Майерс разработали теорию о психологических типах (МВТИ), правомерность которой нашла подтверждение в практике начальной школы.

Так, учителя начальных классов постоянно наблюдают различия в поведении младших школьников в образовательной деятельности, которые на первый взгляд кажутся им совершенно случайными. Однако они не случайны, а являются логическим следствием индивидуально-характерных черт личности обучающихся начальной школы.

Отсюда следует, что «каждый педагог должен глубоко знать, знать до тонкостей индивидуальность каждого ученика» [12, с. 127], что, несомненно, учитывает антропологический принцип К.Д. Ушинского, положенный в основу данного условия.

Соглашаясь с высказыванием педагога-практика В.А. Сухомлинского о том, что «...педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия» [12, с. 207], нам видится, что эффективность воздействия педагогических средств развития милосердия у младших школьников будет зависеть от учёта педагогом в образовательной деятельности преобладающей направленности типа характера ученика: «экстраверты» и «интроверты», «логики» и «эмоционалы», «сенсоры» и «интуиты», «тактики» и «персиверы» (по классификации И. Майерс-Бриггс и К. Бриггс).

У каждого человека есть естественная, врождённая склонность к той или иной направленности, проявляющаяся уже в раннем возрасте и сохраняющаяся на протяжении всей жизни. Младший школьный возраст есть период формирования типа личности у ребёнка, «твёрдой почвы» под ногами ученика.

Анализ вопросов дифференцированного и индивидуального подходов, описанных В.А. Сухомлинским, позволяют сделать вывод о том, что, учитывая индивидуально-характерные черты личности младшего школьника, учитель может изменить свои методики воспитания так, чтобы подчеркнуть позитивные и конструктивные аспекты индивидуальной природы ребёнка, её самобытности.

Таким образом, в процессе развития милосердия у обучающихся начальной школы на учителя возлагается огромная ответственность, связанная с созданием комплексных учебных заданий («индивидуальных тропинок») [9], учитывающих предпочтения каждой отдельной направленности ученика.

Суждение В.А. Сухомлинского о том, что «если ребёнок живёт во вражде, он учится агрессии», что отсутствие у ребёнка «жалости ко всему живому и красивому» приводит к абсолютному равнодушию «к духовному миру другого человека» послужило предпосылкой обнаружения следующего педагогического условия развития милосердия у младших школьников в образовательной деятельности [6, с. 21].

Изучение результатов лабораторного эксперимента психологов Р. Либерта, Р. Бэрона, установивших опытным путём зависимость влияния агрессии на проявление детьми милосердия, подтвердили наше предположение о том, что агрессивность является сдерживающим фактором при развитии милосердия у детей за счёт снижения их уровня эмпатических способностей [2].

Мы допустили, что использование в образовательной деятельности неких педагогических средств, ослабляющих агрессивность у младших школьников, неминуемо должно сказаться на их личностной готовности доброжелательно, заботливо и сострадательно относиться к другим, бескорыстно делая добро.

Проанализировав литературные источники, посвященные изучению агрессии, агрессивности у детей (Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Бандура, Р. Уолтерс, Е.П. Ильин и др.) и, проведя широкомасштабное анкетирование детей младшего школьного возраста [3], мы убедились в правомерности данной идеи.

В дополнение сказанному, приведём точку зрения В.А. Сухомлинского, считающего, что сущность воспитания заключается в том, чтобы подавлять в человеке «животные инстинкты и развивать все человеческое» [11, с. 64].

Используя алгоритм сравнительного анализа несовместимых понятий «милосердие» и «агрессивность», мы пришли к выводу, что данные понятия находятся в отношении противоположности (контрарности), их признаки противоречат друг другу.

На основании проведенного сравнения и воспользовавшись континуальной теорией эмоций В. Вунда (1896 г.), позднее развитой Г. Шлоссбергом (1955 г.), мы пришли к выводу, что лежащие в основании рассматриваемых личностных качеств эмоциональные процессы находятся в одной сфере – сфере неудовольствия, но на противоположных сторонах одной и той же оси «принятие – отталкивание».

Следовательно, опираясь на психологическую модель оппонентных эмоциональных процессов Р. Соломона (1980 г.), можно сделать важный педагогический вывод, что при ослаблении (нейтрализации) лежащих в основе агрессивности школьника эмоций (гнев, злость), усиливаются эмоции, лежащие в основе милосердия школьника (жалость и сострадание).

Итак, для развития у младших школьников милосердия в образовательной деятельности следует использовать педагогические техники, нейтрализующие их агрессивность (компенсаторно-нейтрализующие техники). Под которыми мы, вслед за профессором Т.А. Соловьёвой, будем понимать методические приёмы, которые в своей совокупности ослабляют негативные чувства воспитанников, сдерживают их порывы к деструктивному поведению, снижают создавшийся психологический дискомфорт, уменьшают возникшее неприятие чего-либо, сглаживают остроту в межличностных отношениях, направлены на

восполнение дефицита потребности в заботе, на сознательное создание у школьников «добрых» мыслей [7].

Таким образом, мы можем заключить, что изучение процесса развития милосердия у младших школьников не может ни опираться на ряд позиций выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2014. – 416 с.
3. Гусева В.А. Изучение эмпатических способностей и форм агрессивных реакций у младших школьников в образовательной деятельности // Педагогическое образование: вызовы XXI века. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – С.136-138.
4. Гусева В.А. Педагогический инструментарий развития милосердия у обучающихся начальной школы с учётом их психологических типов // Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th-27th, 2017. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2017. – P.265-280.
5. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
6. Любичина М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании детей. – Л.: «Знание», 1974. – 32 с.
7. Соловьёва Т.А. Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию. – Псков: Логос, 2016. – 176 с.
8. Соловьёва Т.А., Гусева В.А. Экспериментальное обоснование возможности психологического подражания младших школьников милосердному поведению педагогов // Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 22nd-23rd, 2015. Rezekne: Rezeknes Augstskola, 2015. – P. 186-195.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.1. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и автор вступительных очерков С. Соловейчик. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
11. Сухомлинский В.А. Письма к сыну: Кн. для учащихся. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2018. – 320 с.

Денисова Е. А. к. пс. н., доцент
Батарова Т. М. к. п. н., доцент
Поволжский православный институт
им. Святителя Алексия, митрополита Московского
(Тольятти, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена краткому обзору результатов исследования нравственных представлений, сформированных у современных младших школьников.

Ключевые слова: духовность, нравственность, нравственные представления, нравственные знания, нравственные категории, воспитанность.

Проблема формирования духовной личности школьника весьма актуальна и требует новых научно-педагогических и методических решений. Особенно остро эта проблема стоит в области начального школьного образования, где закладываются основы духовности. Актуальность проблемы связана со следующими некоторыми положениями:

- наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и высоконравственными чертами личности, такими как милосердие, доброта, понимание и уважение;

- воспитанность – это качество личности, которое необходимо дать ребёнку с самого рождения, заключающееся в поведении человека относиться доброжелательно к каждому человеку. Именно поэтому педагог должен уметь различными приёмами развить в ребёнке потребность в духовных потребностях;

- вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представление о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, А.С. Хомяков в духовности усматривали основу бытия человека и результат человеческого совершенства. Духовность философы связывали в большей степени с нравственным развитием человека и его совершенствованием. Определение нравственности даётся и в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова [1, с. 38]: «нравственность – это особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью

норм. В отличие от простых норм или традиций, нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, справедливости ...нравственность – это система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь».

Гуманная педагогика В.А. Сухомлинского во главу угла ставила личность ребенка. Нравственность и духовность которого предполагается воспитывать с помощью труда, природы, коллектива, слова и красоты.

Выдающийся педагог считал, что жизнь ребенка будет успешной, если будет нравственной. Главными средствами педагогического воздействия выступает природа, язык, творчество, труд: «...Ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть передним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям», - писал он [2, с. 35-36].

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. В этом возрасте происходит интенсивное формирование нравственных чувств: товарищества, добра, справедливости, долга, чести. Это становится возможным, если ученик способен дифференцировать нравственные понятия, если у него сформированы нравственные представления.

К содержанию нравственных представлений, формируемых в детстве, относятся представления о явлениях общественной жизни, о труде людей, его общественной значимости и коллективном характере, о патриотизме и гражданственности, о нормах поведения в коллективе сверстников (почему надо делиться игрушками, как надо договариваться друг с другом, как заботиться о младших и т.д.), об уважительном отношении к взрослым, а также о традициях, нравственных и духовных ценностях народов нашей страны.

Итак, в соответствии с требованиями ФГОС НОО решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование у младших школьников личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными представлениями, ценностями и нормами.

Студентами 2 курса АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Направленность (профиль) Начальное образование были изучены нравственные представления учащихся младшего школьного возраста МБОУ школы № 26 г. Тольятти (3 «Б» класс, 27 учеников).

Были использованы следующие диагностические методики: «Методика неоконченных предложений» (М. Ньютона в модификации А.Б. Орлова); «Ранжирование понятий» (Фанталовой Е. Б.).

«Методика неоконченных предложений» (М. Ньюттена в модификации А.Б. Орлова) позволила выявить понимание детьми сущности основных нравственных категорий.

Проведя анализ результатов исследования по данной методике, студенты сделали вывод о том, что:

- категория «добро» в представлении отвечающих - это нечто хорошее, это помощь», «любовь», «мир», «щедрость», описание понятий зачастую ведется с применением примеров из жизни. При описании понятия «зло» дети отчётливо понимают, что это нехорошие поступки, плохое отношение друг к другу, негативные эмоции и ненависть к окружающему миру. Один ученик написал, что «зло – это грех».

В толковании категории зла можно выделить две группы ответов. Первая, наиболее многочисленная, связана с действием – «когда человек делает что-то плохое», «когда человек кого-то обижает, недолюбливает». Вторая группа ответов связана с характеристикой другого человека («...это, когда человек не помогает»).

Раскрывая смысл нравственной категории «дружба», учащиеся указывали, что это «помощь ближнему», «помощь другу», «хорошие дела». Учащимся проще всего было дать объяснение таких нравственных понятий как «добро, зло, любовь, дружба, честность, хитрость».

Дети различают понятия добра и зла, любви и ненависти, что свидетельствует о наличии основных нравственных представлений о моральных категориях, которые закладывались в семье и школе. Данные представления у детей младшего школьного возраста носят стихийно-эмпирический характер, что соответствует возрастным особенностям младший школьников.

Результаты «Методики неоконченных предложений» выявили сложности, возникшие у учащихся при объяснении таких слов, как «ненависть, открытость, наглость, порядочность».

Наименьшее количество определений дано учениками термину «наглость». Хочется верить, что дети просто не сталкиваются с данным понятием и не знают, что оно из себя представляет.

Проанализировав результаты исследования по методике «Неоконченные предложения», студенты сделали вывод о том, что ученики 3 «Б» класса обладают сформированными нравственными представлениями, способны мыслить логически. Их чувства достаточно осознанны, действенны. Ученики, в своих ответах, делали акцент на хорошем отношении к людям, дружбе, товариществе, доброте.

Диагностическая методика «Ранжирование понятий» (Фанталовой Е. Б.) была направлена на выявление личной значимости понятий, необходимых в жизни каждого человека.

На основе анализа результатов проведенного студентами исследования можно сделать следующий вывод: ведущие позиции у большинства респондентов занимают такие понятия как «семья», «друзья» и «Родина».

Напротив, понятия «здоровье», «богатство» и «квартира» большинство ребят поставили на последнее место.

Радует, что категория «семья» у детей младшего школьного возраста занимает первое место, что детерминировано эмоционально-ценностным критерием нравственных понятий, а «материальные блага» и «слава» стоят на последних местах по рангу.

Необходимо отметить, что у большинства ребят уже сформирована четкая система приоритетов. Побеседовав с учителем и познакомившись с планом воспитательной работы с учениками данного класса, мы склонны заключить, что это может свидетельствовать о качественной организации воспитательной работы педагогов учебного заведения.

На формирование нравственных представлений, а затем и ценностных ориентаций оказывают существенное влияние три компонента: знания, эмоции и воля.

На основе знаний у ученика складываются определенные представления о нравственных качествах.

Становление ценностных ориентаций невозможно охарактеризовать вне связи интеллектуального и эмоционального в личностной сфере. Появление чувств, эмоционального состояния может не только повлечь за собой достаточно сильное переживание, но и превратиться в побудительную силу действий, определяющих мотивацию поведения человека. Появление новых, стойких видов эмоционального отношения и переживаний меняет внутренний мир человека.

Третий элемент при становлении ценностных ориентаций – внутренняя созидательная сила, воля – это высший уровень регуляции личности, который позволяет ей противостоять неприемлемым для нее формам поведения.

Вышеизложенное позволяет рассматривать нравственные ценностные ориентации личности как сложное структурное образование, состоящее из следующих компонентов:

- когнитивный, включающий осознание нравственных идеалов общества, принятых норм поведения и встраивание их во внутренний план;
- мотивационный, подразумевающий переживание нравственных идеалов общества как внутренней потребности;
- эмоциональный, предполагающий принятие нравственных идеалов общества на позитивном уровне;
- деятельностный, в процессе которого происходит освоение нравственных идеалов общества в различных видах социально значимой деятельности.

Учитывая данные положения, учитель может строить свою работу, включающую все стороны жизни школьника: учебную, внеучебную и его жизнь в семье. Главное: не навязывать ученику нравственные идеалы в процессе обучения и воспитания, а создать условия для того, чтобы он ориентировался в ценностях общества. Вводил их в свой внутренний мир или

отвергал, т.е. умел рефлексировать свое поведение с позиции усвоенных им правил, поступать в соответствии с этими правилами и убеждениями. Таким образом, в современном педагогическом процессе необходима позиция педагога – «учитель - организатор», что возможно в контексте педагогики сотрудничества, на основе идей гуманной педагогики, основные положения которой были разработаны В.А. Сухомлинским.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
2. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 288 с.

УДК 373.1

Дякиева Б. Б.

Д. п. н., доцент КГУ им. Б.Б. Городовикова (Элиста, Россия)

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЛМЫКИЯ)

Аннотация. В статье подробно изучены этапы и причины сокращения сельских малокомплектных школ в России, сделан анализ деятельности малокомплектных школ на примере Республики Калмыкия, рассмотрены вопросы тесной взаимосвязи сельских школ и сельских территорий. Прослежены традиции и инновации сельской школы в условиях регионального образования, рассмотрены условия их успешного функционирования в сельской местности, выявлены объективные и субъективные факторы, влияющие на качество образования в сельской школе.

Ключевые слова: Республика Калмыкия, малокомплектная школа, содержание образования, развитие села, модернизация сельской школы, традиции, инновации.

Сельская школа и сегодня остается самым массовым общеобразовательным учреждением страны, *активно влияющим на социальную ситуацию на селе*. В образовательном пространстве России 68,9 % школ – сельские, их доля в региональных системах образования гораздо выше, чем городских. К примеру, в Курганской области они составляют – 82 %, в Амурской – 87,7%, в Якутии – 72,6 %.

В Республике Калмыкия также высока доля сельских МКШ – они составляют более 80% от общего числа школ. Сельские общеобразовательные школы республики по своим базовым характеристикам очень разные: пригородные и расположенные в отдаленных населенных пунктах, малочисленные и не уступающие по численности крупным

городским школам, расположенные в поселках городского типа (крупные районные центры) и в маленьких поселках. По содержанию образования - начальные, основные, средние; школы-комплексы и школы с группами продленного дня по месту жительства, школы с углубленным изучением отдельных предметов и школы полного дня.

С начала 90-х гг. XX в. российская сельская школа функционирует в новых экономических условиях развития общества, характеризующихся переходом к рыночной экономике. Кардинальные изменения, происходившие в тот период в нашем обществе, не могли не затронуть школу. После распада СССР в России было закрыто более 19 тыс. сельских школ. По данным Минобрнауки РФ, в 1995 году их насчитывалось почти 69 тыс., в 2000 году – около 67 тыс., в 2010-2011 годах — уже менее 49 тысяч [1]. Процесс закрытия школ происходит достаточно активно и в последние годы. В условиях демографического кризиса, миграции сельской молодежи, наиболее образованной и перспективной части сельского социума, в город и нестабильной работы сельхозпредприятий, совершенно очевидно, что сеть общеобразовательных школ не может оставаться прежней. *Сегодня продолжается процесс сокращения численности сельских школ, их реорганизации, укрупнения.* В целом в нашей стране за последние 10 лет число школ сократилось на 16-17 %. К сожалению, такая ситуация и в Калмыкии.

В СССР до начала 70-х гг. термин МКШ применялся к начальной школе, в которой несколько классов, насчитывавших вместе менее 15 учеников, они объединялись в один класс-комплект, с которым работал один учитель. Для школы разрабатывались специальные дидактические материалы, позволяющие организовать самостоятельную работу учащихся одного класса в то время, пока учитель занят с другим классом. В 70- гг. в понятие МКШ стали включать неполные средние и средние школы с малой наполняемостью классов. «Несмотря на известные недостатки и высокие экономические затраты на содержание МКШ, их наличие в системе образования считается обязательным, поскольку они являются важным социальным фактором» [2, с. 136]. Позже «Педагогический словарь» дает такое определение МКШ: «...школа, в которой из-за недостаточного количества детей создаются разновозрастные, с малой наполняемостью (по 2-3 человека в каждом) класс, и один учитель одновременно работает с несколькими классами по учебным планам, соответствующим возрастным группам. Могут быть: начальные, неполные средние, средние» [3, с. 164].

В соответствии с наиболее устоявшимися и общепризнанными в отечественной педагогике подходами к трактовке термина под малокомплектной надо понимать школу, которую характеризует одна или несколько указанных особенностей: отсутствие параллельных классов; отсутствие одного или нескольких классов; объединение начальных классов в один или два класса комплекта; безальтернативность образовательного пространства [4, с. 107-109]. Малочисленность в последние годы коснулась

уже начальных классов, и необходимо отметить, что сокращение количества детей в сельских школах и в целом малочисленность сельской школы стало составлять специфическую особенность российского образования.

Необходимо отметить, что российская сельская школа пережила различные подходы к построению содержания сельского образования. В конце XIX века правительство пыталось подменить общеобразовательную подготовку в сельской школе сельскохозяйственным образованием, против чего резко выступали прогрессивные педагоги того времени. В годы советской власти многим сельским школам удалось достичь разумного баланса общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся, хотя не удалось избежать и перегибов. К примеру, в Законе РФ «Об образовании» декларировалось, что СМКШ финансируется независимо от числа учащихся. Однако после введения подушевого финансирования и «новой системы оплаты труда» учителям процесс ликвидации школ активизировался. Ведь если финансирование зависит только от численности детей, сельская школа себя окупить не сможет. Поэтому в подавляющем большинстве сегодняшних сельских школ преобладает только общеобразовательная подготовка учащихся.

Для сельской школы Калмыкии на нынешнем этапе ее развития на первый план выходят вопросы, связанные именно с малокомплектной школой. Все проблемы, которые определяют дальнейшую жизнь сельской школы республики, могут быть выделены в 4 группы: экономические, демографические, структурные (социальные, социально-поселенческие, управленческие, организационные и т.д.) и педагогические.

Какие *концептуальные* идеи могут быть положены в основу развития сельской школы региона как фактора социально-экономического и духовно-нравственного развития села? Выделим наиболее главные:

1. Равноценность предметно-профильной и профессионально-профильной подготовки сельских школьников составляет особенность профильного обучения на селе.

2. Сельская школа рассматривается как базовое звено в жизни сельского поселения, как духовно-нравственный, социокультурный центр сельской жизни.

3. Модернизацию содержания школьного образования на селе необходимо осуществлять во взаимосвязи с развитием агропромышленного комплекса и социальной сферы села.

4. Сельскохозяйственное образование (пусть в минимальном объеме) является неотъемлемой частью общего среднего образования на селе.

5. *Особая роль школы* в социально-экономическом и социально-культурном развитии села очевидна и обусловлена *экономическими, педагогическими, культурными, социальными и ментальными причинами.*

В новых условиях происходит трансформация школы из его образовательного центра в *социокультурный центр*, углубляется тенденция к расширению социально-педагогических функций школы. Через среднюю

общеобразовательную школу можно решать также задачи *организации досуга молодежи и взрослых*, развивать социальные инициативы граждан, включать население в решение социальных проблем села. Общеобразовательное учреждение, оснащенное компьютерной техникой, имеющее выход в Интернет, может стать *базой создания информационно-развивающей среды в сельском социуме*. Это направление его деятельности следует рассматривать также как важнейшую составляющую социального развития села.

Ключевой фигурой сельского образовательного социума является учитель и для сельской малокомплектной школы нужен учитель с принципиально иным набором профессиональных компетенций и главное среди них – умение сопровождать ребенка в образовательном процессе – и дистанционно, и в профильном обучении, и в плане ориентации выбора профессионального образования. Это предполагает принципиально иные технологии обучения и воспитания.

К примеру, в Республике Калмыкия накоплен положительный опыт создания и функционирования агроклассов в нескольких районах – Целинном, Приютненском, Городовиковском, Сарпинском. Но необходима целевая программа, предусматривающая решение комплекса вопросов, связанных с дальнейшим развитием сельской школы в степном регионе.

Школа, имеющая в своем составе инициативных учителей, может из общеобразовательного звена превратиться в *центр непрерывного образования сельского населения*. Достижение этой цели требует продуманной работы по интеграции различных видов образования: от дошкольного до высшего и дополнительного (на основе дистанционного образования и курсов образования для взрослых) на базе общеобразовательной школы. Эта задача актуальна не только для школы, но и для сельского сообщества, выступая в качестве важного фактора его развития и модернизации системы образования на селе.

Исторический и современный опыт функционирования российской сельской школы позволяет сделать вывод: стать фактором социально-экономического и духовно-нравственного развития села общеобразовательная школа может лишь при создании определенных условий.

В организации деятельности современной сельской школы приоритетными должны стать:

- создание на базе школы (в зависимости от ее возможностей) различных центров - социокультурного, производственно-трудового, дополнительного образования детей и взрослых, социально-педагогического и др.;

- взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования, профессионального образования детей, учреждениями культуры, физкультуры и спорта.

Вместе с тем, одним из препятствий в развитии сельской школы является отсутствие координации научных исследований по проблемам

образования на селе, осуществляемых совместно научно-исследовательскими институтами Министерства сельского хозяйства РФ, Министерства здравоохранения и социального развития РФ, Министерства просвещения РФ, Министерства культуры РФ. Объединение научных сил в реализации крупных инновационных проектов должно стать одним из перспективных направлений в области государственной образовательной политики.

Государство и общество обязаны ответить на вызовы времени и достойно решить проблему прогрессивного функционирования сельской школы XXI века, обуславливающей дальнейшее развитие российского села.

Современная сельская школа должна стать целостной образовательной системой, включающей в себя все образовательные и культурные учреждения села – школу, библиотеку, клуб, учреждения дополнительного образования. Она должна быть нацелена на обучение, развитие, воспитание, оздоровление, социализацию и просвещение населения села.

Вместе с тем, проблемы сельской школы – это не столько вопрос сохранения одного из типов образовательных учреждений, сколько это общенациональная проблема, связанная с судьбой самого государства. Поэтому программа развития сельской малокомплектной школы должна носить общенациональный, государственный характер. Это направление должно стать одним из центральных элементов в национальной доктрине образования.

Осуществляя свою образовательную деятельность в условиях модернизации российского образования, реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных на селе, профилизации старшей школы, сельская школа нуждается в особом внимании, в стратегии ее развития как фактора влияния на социальные процессы не только на селе, но в целом на страну.

В настоящее время на федеральном уровне планируется реализация 9 проектов в сфере общего образования, включая сельские школы, направленные на поддержку всех участников образовательного процесса, независимо от места нахождения общеобразовательной организации. В их числе такие проекты, как «Успех каждого ребенка», в рамках которого планируется создание в каждом регионе детских технопарков «Кванториум», во всех субъектах будут созданы Центры выявления и поддержки талантов. Другой проект «Билет в будущее» рассчитан для школьников 6-11 классов и будет направлен на раннюю профориентацию. Также будет запущен специальный проект «Современные родители», для которых будет создан единый федеральный портал консультирования и получения психолого-педагогической помощи. «Учитель будущего» - проект для педагогов и его считают ключевым, разработанным для поддержки российского учителя в его продвижении в профессии и карьерного роста. Это также проекты «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Социальная активность», «Новые возможности для каждого». В целом на

все девять федеральных проектов под общим названием «Образование» из федерального бюджета будет выделено 674 миллиарда рублей.

Как будут распределены деньги? По словам министра просвещения РФ средства будут направлены «...в каждый субъект единой субсидией. И регион уже будет использовать ее для реализации всех девяти перечисленных федеральных проектов. Конкретные формы участия в проекте будет оговариваться с каждым регионом отдельно» [5]. Кроме того, чтобы сохранить село, образование в сельской местности должно соответствовать социальным ожиданиям людей, социально-ценностному заказу сельского сообщества, каждой семьи и конкретного человека.

Литература:

2. Доклад Министерства сельского хозяйства РФ «Развитие сельской школы как фактора социально-экономического и духовно-нравственного развития села». 29.04.2008. msx.ru/documents/documents/show/htm4232.136.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Щербакова Е. В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 107-109. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2841/> (дата обращения: 03.08.2018).
5. Российская газета, 2018, 1 августа.

УДК 37.01 (470.57)

Ерёмина А. И.

Аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ БИБЛИОТЕЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРСКОЙ АССР В 1917-1941 ГОДЫ

Аннотация. В статье, на основе архивных материалов, представлена целостная картина развития системы библиотечного образования в Башкирской АССР в 1917-1941 годы. Охарактеризованы уровни образования (начальное, среднее, высшее). Выявлены основные тенденции и особенности развития этой системы, обусловленные культурно-историческими, политическими, экономическими и этнокультурными условиями. Выделен позитивный опыт, накопленный библиотечным образованием, имеющий значимость для современной системы образования.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, система библиотечного образования, Башкирская АССР.

Происходящие реформы в сфере библиотечного образования: переход к электронным технологиям, создание комплексных автоматизированных систем, формирование и использование электронных баз данных и многое другое, коренным образом изменили роль библиотек в обществе и всю систему подготовки библиотечного работника. В связи с этим возникает необходимость пересмотра места и роли библиотечного образования в системе профессионального образования. На наш взгляд, накопленный опыт в организации библиотечной работы в советский период может быть актуален в настоящее время [11, с. 179]. Так, по мнению Б. М. Бим-Бада: «То, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (наследия), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих тенденций). История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их решений» [7, с. 12]. Обращение к истории библиотечного образования советской Башкирии, накопившей богатый опыт в организации и деятельности работы учебных заведений, органов их управления, будет способствовать более полному, глубокому пониманию и выявлению особенностей развития края, позволит критически осмыслить и заимствовать положительный опыт прошлого для дальнейшего развития и совершенствования современной системы профессионального образования.

Проблемы библиотечного образования, как в общероссийском, так региональном масштабе, освещены в работах К. И. Абрамова [6], Р. А. Гильмияновой [8], М. Н. Глазкова [9], И. И. Гранкиной [10], Н. К. Крупской [12, 13], И. И. Махмутова [17], Ю. П. Мелентьевой [15], Е. С. Романцовой [14], И. В. Ураевой [16] и др. Общеметодологические и теоретические проблемы развития всей системы профессионального образования в Башкирии рассмотрены в исследованиях Т. М. Аминова. Среди них концепция историко-педагогического исследования, периодизация и признаки профессионального образования, а также множество других [1 - 5].

В работе К. И. Абрамова «Библиотечное дело в период нэпа (1921-1929)» [6] на основе широкого круга архивных материалов представлена целостная картина становления и развития системы библиотечного образования. Большое внимание автор уделяет анализу деятельности библиотек, а также проблеме подготовки библиотечных работников.

Исследование М. Н. Глазкова «Массовые библиотеки России в контексте партийно-государственной библиотечной политики (середина 1920-х гг. – май 1941 г.)» посвящено рассмотрению библиотек, а также различных типов библиотечных учебных заведений. Из этой работы мы узнаем, что подготовка специалистов осуществлялась через систему краткосрочных курсов, техникумов и институтов [9].

Среди исследователей есть те, которые занимались историей становления и развития библиотечного образования в отдельных регионах Р. А. Гильмиянова [8], И. И. Махмутов [17], Е. С. Романцова [14], И. В. Ураева [16]. Авторы приводят богатый фактический материал, включая статистические данные о библиотеках, учебных заведениях, педагогах и многое другое. Особое внимание исследователи уделяют региональным особенностям развития библиотечного образования.

Проведенный анализ позволил установить, что система библиотечного образования Башкирской АССР в рассматриваемый период прошла несколько этапов: 1) 1917-1920 гг. – организационный период (становление) новой, советской системы библиотечного образования; 2) 1921-1933 гг. – период развития рассматриваемого образования; 3) 1933-1941 гг. – период формирования системы библиотечного образования. В результате в республике были открыты различные типы библиотечных учебных заведений.

Библиотечное образование было представлено двумя уровнями. Систему начального образования формировали курсы и школа: 1) библиотечные курсы, 2) областная политико-просветительная школа. В систему среднего образования входили: 1) Стерлитамакский библиотечный техникум, 2) политпросветительское отделение педагогических техникумов.

Анализ источников показывает, что этапы развития библиотечного образования внутри Башкирской АССР в целом совпадают с теми процессами, которые происходили по всей стране. Но, в довоенный период в республике так и не были открыты высшие учебные заведения в рассматриваемой области.

Целью учебных заведений являлась подготовка библиотечных работников для обслуживания села, края, области (инструкторов для домов социальной культуры, заведующих библиотеками, читальными клубами передвижными фондами, избами-читальнями).

В учебные заведения принимались лица обоего пола, в возрасте от 15 до 25 лет. При поступлении абитуриентам необходимо было сдать следующие вступительные экзамены: русский (или родной) язык, математика, геометрия, Конституция СССР, а также предметы по специальности. Помимо этого будущие студенты проходили дополнительное собеседование, на котором определялась их профессиональная пригодность.

Все выпускники, успешно окончившие учебные заведения, получали дипломы установленного образца и должны были отработать по специальности в течение 5 лет. В связи с этим, была разработана четкая система взаимодействия руководства учебных заведений с предприятиями, что способствовало непосредственному участию работодателя в подготовке специалистов. С одной стороны, названная практика решала проблему кадров на производстве, с другой, облегчала вопросы трудоустройства выпускников. Преданный забвению в 1990-х советский опыт сегодня вновь

стал активно реанимироваться проявляясь в так называемом дуальном обучении.

Учебный план учебных заведений состоял из 3-х циклов дисциплин: общественно-политический (история, Конституция СССР, ленинизм, экономическая география), общеобразовательный (русский и иностранный язык, литература, математика, физика, химия) и специальный (организация книжного фонда, библиография и комплектование, методы работы с читателями, педагогика и психология).

Большое внимание уделялось прохождению предметов по специальности. Так, например, из учебного плана библиотечного техникума на библиотечную практику отводилось 417 ч., библиографию и комплектование – 270 ч., организацию книжного фонда – 200 ч, методы работы с читателями – 128 ч., организацию библиотечного дела – 102 ч. [18, л. 5].

В программу организации книжного фонда входило изучение различного рода литературы (книг, журналов, газет, карт, атласов), составление картотек по алфавиту. Данная дисциплина, безусловно, была важна, поскольку предполагала расширение кругозора будущих специалистов. Говоря о кругозоре будущих библиотекарей, Н. К. Крупская отмечала: «Бесспорно, что наш библиотекарь должен быть книговедом... Библиотекарь должен уметь рекомендовать наиболее подходящую книгу читателю..., чтобы без излишней затраты сил читатель мог получить... то, что ему нужно получить» [13, с. 339].

Поскольку в обязанность библиотекаря помимо выдачи книг входила просветительная деятельность по обучению и воспитанию читателей, умению вызвать интерес у читателя к библиотеке, к определенной книге большое значение придавалось такому предмету как педагогика. Нахождение обозначенной дисциплины отводилось 150 часов [18, л. 5]. В неё входили следующие разделы: история педагогики, теория воспитания и обучения, дидактика. Особое внимание уделялось рассмотрению задач, методов и способов обучения. На наш взгляд, библиотеки в полной мере справлялись с поставленной задачей. Наверное не случайно, Советский Союз был самой читающей страной в мире!

Необходимо отметить, что просветительская деятельность библиотек продолжается по сей день. Глобализация и техническая революция привели к модернизации библиотек. Современные библиотеки занимаются помимо накопления и хранения книг, социализацией читателей в современном электронном мире. Перед библиотеками стоит сложная задача наравне с электронными книгами сохранить интерес у читателей к «живой» книге. Поэтому накопленный опыт в библиотечном деле может быть полезен и сегодня и завтра.

Помимо данных предметов, будущим специалистам необходимо было красиво писать и хорошо рисовать. Для этого в учебном плане предусматривались отдельные занятия. Так, на уроках студенты занимались

изготовлением стенных газет, обложек классного и литературного журнала, вывесок, карт, диаграмм, плакатов, выполняли различные письменные упражнения. Это способствовало выработке у будущих библиотекарей красивого почерка, а также умения правильно оформлять книжные выставки и уголки, что тоже входило в деятельность библиотекаря. Сегодня в учебных заведениях на развитие почерка не обращается должного внимания. Такого предмета как каллиграфия нет в учебных планах. Считаем, что прошлый опыт может быть полезен и активно применён.

Большое внимание в учебных заведениях уделялось на прохождение студентами практики по специальности. Она подразделялась на «пассивную» и «активную». «Пассивная» практика была направлена на ознакомление студентов со своей будущей профессией и носила наблюдательный характер. На «активной» практике практиканты в присутствии преподавателя самостоятельно осваивали навыки профессиональной деятельности. Так, например, работали с читателями, выдавали книги, проводили лекции и семинары по библиотечному делу. Таким образом, наравне с теоретической подготовкой студенты получали хорошую практическую подготовку.

Педагогический процесс всех учебных заведений был направлен на развитие природных задатков учащихся. Для этого использовались различные активные методы, приёмы, средства. На занятиях применялся комплекс разнообразных методов: лекционный, иллюстративный, лабораторный, исследовательский. При выборе того или иного метода преподаватели руководствовались учётом учебного материала, возрастными особенностями учащихся. Таким образом, применяя различные методы и приёмы, преподаватели старались разнообразить деятельность студентов, привить им любовь к предметам, развить их активность и самостоятельность.

Главной задачей учебных заведений было воспитание целостной, гармоничной личности. Поэтому особое значение придавалось умственному, нравственному, физическому, трудовому и эстетическому воспитанию.

В основе всего воспитания лежали идеи, заложенные в идеологии государства. Так, например, нравственное воспитание было направлено на привитие таких качеств как уважение и внимательное отношение к ближнему, справедливость, скромность, честность, доброта, терпеливость, обязательность, тактичность, вежливость, доброжелательность. Положительным было то, что благодаря идеологическим установкам удалось сформировать нравственный идеал человека, любящего свою Родину, обладающего твердой волей, благородного, трудолюбивого. Моральные качества составляли фундамент внутренних устоев мировоззрения личности. С другой стороны, провозглашенные идеи нередко фетишизировались. Несмотря на это, считаем, что советская воспитательная система накопила большой положительный опыт. Сегодня, к сожалению, в системе образования отсутствуют четкие ориентиры по формированию и развитию

нравственных и других личностных качеств, что, безусловно, сказывается на воспитании подрастающей молодежи.

Большое внимание уделялось развитию физкультуры и спорта. В связи с этим, в учебных заведениях проводились спортивные конкурсы, организовывались кружки. Трудовое воспитание осуществлялось через привлечение студентов к работе на огороде, в саду, мастерских. Студенты вместе с преподавателями ухаживали за почвой, деревьями, цветами, строили парники и теплицы, выращивали овощи и фрукты. Всё это было направлено на формирование у студентов таких качеств как выносливость, сила и самостоятельность.

Эстетическое воспитание осуществлялось как в урочной деятельности, так и во вне учебное время. Студенты должны были приходить на урок опрятными, следить за порядком и чистотой в помещениях. Помимо этого, организовывались выезды на природу, преподаватели старались приобщить студентов к красоте лесов, полей, отдельных природных объектов или явлений. Для этих же целей создавались музыкальные, танцевальные и художественные кружки.

Как видим, воспитанию будущих специалистов придавалось большое значение. Необходимо отметить, что в организации всего учебно-воспитательного процесса просматривалось множество признаков схожих с теми, которые были накоплены дореволюционной системой образования. Как пишет Т. М. Аминов, «анализ позитивного опыта дореволюционного профессионального образования выявил отчётливые параллели с современным образованием» [1, с. 273].

В целом, система библиотечного образования в Башкирской АССР развивалась в рамках общегосударственных тенденций. Среди них можно выделить такие как: 1) целостность; 2) демократизация, бесплатность, общедоступность обучения; 3) содержание образования имело тенденцию к расширению профилей, специальностей, общетехнической подготовки; 4) были открыты различные типы библиотечных учебных заведений: курсы, школы, техникумы; 5) в деятельности учебных заведений большое значение придавалось целостному педагогическому процессу; 6) содержание библиотечного образования было направлено на учет склонностей, способностей, интересов, возрастных и индивидуальных особенностей каждого студента; 7) использование и дальнейшее развитие педагогических идей, накопленных отечественной педагогикой в дореволюционный период.

Также в развитии системы библиотечного образования Башкирской АССР были присущи и свои особенности. Среди них такие как: 1) система образования была направлена на удовлетворение потребностей и интересов всех национальностей и социальных групп, проживающих на территории края; 2) особое развитие на территории края получили различные формы повышения квалификации специалистов через краткосрочные курсы, съезды, семинары, которые были направлены на совершенствование профессиональных качеств специалистов.

Таким образом, к концу 1930-х годов в Башкирской АССР, как и в стране в целом, была сформирована система подготовки и переподготовки библиотечных кадров. Она хотя и имела определенные недостатки, тем не менее, отвечала задачам своего времени. Бесплатность обучения, трудоустройство по специальности, способствовали развитию экономического благополучия не только региона, но и всей страны в целом. Это было время бурного развития, имевшего много положительных элементов, которые на наш взгляд могут быть очень полезны в современной теории и практике образования.

Литература:

1. Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – до 1917 года. – М.: Наука, 2006.
2. Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. - № 8. – С. 31-44.
3. Аминов Т. М. Библиотеки дореволюционного Башкортостана: историко-культурологический аспект // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. - № 5. – С. 168-169.
4. Аминов Т. М. Нескучная классика, или Ф.Х.Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.
5. Аминов Т. М. Становление и развитие системы педагогического образования в Башкирии. Дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1997.
6. Библиотечное дело в период нэпа (1921-1929) / Под ред. Абрамова К. И., Бендерского И. Л., Григорова и др. Сб. науч. трудов. В 2-х ч. Ч.1. Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина. – М., 1991. – 111 с.
7. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М: Издательство УРАО, 2003. – 272 с.
8. Гильмиянова Р. А. Библиотеки в социокультурном пространстве Башкортостана XVIII – начала XX веков: опыт исторической реконструкции (по материалам Уфимской и Оренбургской губерний): моногр. [Текст] / Р. А. Гильмиянова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 260 с.
9. Глазков М. Н. Массовые библиотеки России в контексте партийно-государственной библиотечной политики (середина 1920-х гг. – май 1941 г.): Дисс. ... док-ра. пед. наук. – М., 2009. – 339 с.
10. Гранкина И. И. Начальный этап подготовки кадров для общедоступных библиотек России: 1904-1921 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орёл, 2017. – 29 с.
11. Ерёмина А. И. Деятельность Стерлитамакского областного Библиотечного техникума (1937-1941) // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил. – 2016. - № 4. – С. 178-185.

12. Крупская Н. К. О библиотечном деле. В 6-ти т. / Под ред. Карташова Н. С., Абрамова К. И., и др. – Т. 4, 6. – Изд. «Книга», 1982.
13. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 6-ти т. / Под ред. А. М. Арсеньева и др. – Т. 3. – М.: «Педагогика», 1979. – 472.
14. Романцова Е. С. Подготовка библиотечных кадров в Оренбургской губернии (1920-е гг.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук т. 13. – 2011. – № 2. С. 576-578.
15. Российское библиотековедение: XX век. Направления развития, проблемы и итоги. / Под. ред. Мелентьевой Ю. П. – М.: «Фаир-пресс», «Пашков дом», 2003. – 429 с.
16. Ураева И. В. Библиотечные кадры Тамбовского края (1920-1930-е гг.) // Право и общество 2014. – № 2. С. 158-163.
17. Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций: Время и судьбы. / Под. общ. ред. Махмутова И. И., Тулебаева В. А. и др. Уфа: «Уфимский полиграфкомбинат». 2007. – 224 с.
18. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. Р - 798. Оп. 1. Д. 4560.

УДК 378

Ерёмина А. П.

К. п. н., старший преподаватель ОГПУ (Оренбург, Россия)

НАСЛЕДИЕ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена применению идей педагогики сотрудничества В.А. Сухомлинского в профессиональной подготовке будущего менеджера образования посредством реализации сетевой образовательной программы. Подчеркивается необходимость реализации ценностно-коммуникативного направления соотносимого со смысловым ориентиром координационное взаимодействие, актуализирующим технологические возможности реализации сетевой образовательной программы. Прослеживается связь «урока размышления» В.А. Сухомлинского и сетевого полемического диалога как стержневого метода технологий взаимодействия в профессиональной подготовке будущего менеджера образования.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, профессиональная подготовка магистрантов, взаимодействие, технологии взаимодействия, полемический диалог.

Важными составляющими профессиональной подготовки магистрантов педагогического направления являются коммуникация и взаимодействие с участниками образовательных отношений. Это отражено в федеральных

государственных стандартах третьего поколения в формируемых компетенциях. Так во ФГОС ВО третьего поколения по направлению 44.04.01 Педагогическое образование выделена общепрофессиональная компетенция (ОПК-3) - готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия, а в актуализированных стандартах ФГОС ВО 3++ - универсальная компетенция (УК-4) «Коммуникация», а также ОПК-7 «Взаимодействие с участниками образовательных отношений». Формирование данных компетенций предусматривает выделенное нами *ценностно-коммуникативное направление профессиональной подготовки магистрантов педагогического направления*. Его содержание определяет эмоционально-ценностное отношение субъекта к окружающей действительности, себе, другим, природе и профессии, продуктивность осуществления коммуникации на основе ценностных ориентаций, нравственно-этических установок и норм для эффективного осуществления профессиональных видов деятельности.

Исследование содержания ценностно-коммуникативного направления в профессиональной подготовке обращает наше внимание к различным педагогическим концепциям и технологиям, которые «...могут оказывать содействие формированию нового поколения, готового успешно отвечать на вызовы современности...» [1]. В связи с этим обратимся к наследию выдающегося педагога XX века В.А. Сухомлинского.

Взаимодействие с участниками образовательных отношений (учителя и ребенка, детей между собой, с родителями) занимает ведущее место в процессе обучения и воспитания Василия Александровича Сухомлинского. Он полагал, что в основе данных взаимоотношений лежит *диалог, общение*: «...педагог и ребенок должны находиться в равных условиях; общение с ребенком должно строиться на знании его основного духовного стержня; в процессе общения учителю нужно познать и усилить личностные качества ребенка, а затем научить его оценивать себя самого; ребенок и учитель должны быть искренними в своих эмоциях...» [7]. Диалог субъектов (педагога и обучающегося), по мнению В.А. Сухомлинского, способствует самопознанию, воспитывает уверенность и критичность к себе, позволяет решать проблемы самостоятельно.

Соответственно, гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского через диалог педагога и обучающегося, лежит в основе построения взаимодействия субъектов профессиональной подготовки и применения соответствующей технологии. Взаимоотношения преподавателя и магистранта в профессиональной подготовке носят субъект-субъектный характер и лежат в основе формирования субъектного опыта профессиональной коммуникации, что является важной его составляющей профессиональной готовности. При умелом использовании педагогом

технологий взаимодействия общение рассматривается как ценность, субъект – таким какой он есть, может и хочет (должен) стать, поиск совместного решения – как «проживание» проблемы или ситуации. Взаимодействие при этом средство успешного решения образовательных задач, а интересы обучающегося определяют позицию педагога во взаимодействии [5].

В основе данной группы технологий в профессиональной подготовке магистрантов педагогического направления лежит полемический диалог, ориентированный на совместное решение образовательных задач и достижение общего мнения при сохранении индивидуальности каждого субъекта. Совместный поиск решения происходит за счет возникновения познавательного интереса и положительного отношения к решаемой проблеме, инициативности и самостоятельности. Ответственность за принимаемые решения усиливаются взаимным контролем и оценкой деятельности друг друга. Все это способствует личностному и профессиональному развитию магистрантов.

Черты диалога, носящего полемический характер, мы видим в «уроках размышлениях» В.А. Сухомлинского. Как отмечает, В.Г. Рындак «уроки мышления», способствуют «...живому, непосредственному восприятию образов, картин, явлений, предметов окружающего мира и логическому анализу, добыванию знаний, мыслительным упражнениям, выявлению причинно- следственных взаимосвязей..» [2]. Кроме того, раскрывая особенности построения данных уроков, автор подчеркивает, что «...В.А. Сухомлинский особое внимание обращал на собственные усилия ученика, напряжение воли, его эмоциональное состояние. Если он самостоятельно не сделал ни одного «открытия», не пережил чувства изумления, ему трудно будет что-либо запомнить...» [2].

Оренбургским исследователем Т.В. Челпаченко в одной из своих работ «Урок мышления в дидактической системе В.А. Сухомлинского», посвященных актуализации проблемы поиска новых подходов к традиционному уроку на основе разработанных в дидактической системе В.А. Сухомлинского «уроков мышления», раскрываются требования к технике проведения данного вида урока:

- «...создание эмоционального фона, способного вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях;
- темп и ритм урока должны быть оптимальными, методы и приемы учителя и учащихся логичными и завершенными;
- психологический контакт учителя и учащихся на уроке, должен соблюдаться педагогический такт и присутствовать педагогический оптимизм...» [6].

Также как «уроки-размышления» занятия при использовании полемического диалога требуют особой подготовки, как преподавателя, так и обучающихся. Это в первую очередь предварительная подготовка, в ходе которой объясняется ход диалога и процедура его организации, используются приемы активного слушания, так как полемика требует развития умения

слышать и слушать. Важны на занятиях атмосфера свободы и личность педагога [3, 4].

Полемический диалог в профессиональной подготовке магистрантов педагогического направления, построенный на усложнении взаимодействия (диалога-имитации), отражает актуализацию профессиональных знаний, развитие коммуникативных умений магистрантов, активное восприятие деятельности преподавателя, нацеленной на сплоченность группы, ее срабатываемости, продуктивной индивидуальной и групповой коммуникации и др. На разных уровнях взаимодействия предусматривается использование приемов активного слушания, системы вопросов (открытых, информационных, зеркальных и опережающих), дискуссионных групп (методов проговаривания), приемов «Балинтова сессия», «635», методов «модерация», «вертушка», дискуссий от простого формата до перекрестной и т.д.

Таким образом, в реализации ценностно-коммуникативного направления профессиональной подготовки магистрантов педагогического направления, реализующимся посредством технологических возможностей образовательной программы – технологий взаимодействия и стержневым их методом – полемическим диалогом мы находим отражение наследия выдающегося педагога XX века В.А. Сухомлинского.

Литература:

1. Ганьшина Г.В. Гуманистические идеи педагогики сотрудничества В. А. Сухомлинского // Российские регионы: взгляд в будущее. 2014. №1. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-idei-pedagogiki-sotrudnichestva-v-a-suhomlinskogo> (дата обращения: 07.02.2018).
2. Рындак В. Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В.А. Сухомлинского) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (89). С. 4-11.
3. Рябчиков В.В. Условия эффективности полемического взаимодействия субъектов обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №62. С. 271-278.
4. Сапук Т.В. Полемический диалог как средство активизации речевой деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004
5. Томин В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2006 – 22с.
6. Челпаченко Т.В. «Урок мышления» в дидактической системе В. А. Сухомлинского // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. Т. 31. № 3. С. 149-152.
7. Черкас-Быстрова Т. Сухомлинский Василий Александрович – народный педагог. 25.02.2015. Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/188-1-0-5589> (дата обращения 07.02.2018).

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития профессиональной компетентности педагогов в условиях персонифицирования последипломного образования. Автор отмечает, что результатом и показателем эффективности последипломного образования педагога является высокий уровень профессионализма и профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное развитие, профессионализация, профессионально-личностные качества, персонифицирование, последипломное образование.

Постановка проблемы, ее актуальность. Последипломное образование предоставляет широкие возможности для развития личности специалиста. К элементам структуры последипломного образования относят: повышение квалификации педкадров, получения новой педагогической специальности, родственной педагогической специальности, квалификации в соответствии со специфической функциональной деятельностью, дополнительное образование, аспирантуру, докторантуру, самообразование.

На наш взгляд, последипломное образование является результатом сложных социально-психологических процессов и преобразований, которые происходят в профессиональной деятельности специалиста как носителя данной профессии. В своих трудах К. Кальницкая рассматривает социально-психологическую проблему повышения профессиональной квалификации педагогов как составляющую непрерывного образования [2, с. 71].

Под повышением профессиональной квалификации автор понимает самостоятельно осуществляемую педагогом деятельность, направленную на повышение его профессионализма. По своему психологическому содержанию такая деятельность является основой личностного роста, поступательного обогащения творческого потенциала человека [2, с. 71].

Итак, последипломное образование - составляющая общей системы непрерывного образования личности. Главной целью последипломного образования является приведение в соответствие профессиональной и производственно-функциональной компетентности работников образования с потребностями и требованиями общества на конкретно-историческом этапе социально-экономического развития украинского общества и интегративных процессов в мировом образовательном пространстве.

В свою очередь результатом эффективности последипломного образования педагога является его профессионализм, профессиональная компетентность, в свою очередь, выступает основой профессионализма педагога, ее можно рассматривать, с одной стороны, как интегративное качество, свойство личности, а с другой - как процесс и результат деятельности. Профессиональную компетентность можно определить как уровень профессионального мастерства, который приобретает педагог на пути своего становления, обретения профессионализма.

Изложение основного материала. В структуре профессиональной компетентности А.Маркова [3] выделяет следующие разновидности: специальную компетентность, социальную компетентность, личностную компетентность, индивидуальную компетентность.

Специальная компетентность предполагает овладение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

Социальная компетентность требует овладения совместной (коллективной, групповой) деятельностью, сотрудничеством, приемами межличностного общения, социальной ответственности за результаты своей деятельности.

Личностная компетентность отображается в овладении приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния деформации личности.

Индивидуальная компетентность проявляется в овладении приемами самореализации и развития индивидуальности в процессе профессиональной деятельности, готовности к профессиональному росту, способности к индивидуальному самосохранению, в умении рационально организовывать свой труд без перегрузок во времени и силах, осуществлять деятельность напряженно, но без усталости, с положительными результатами.

Особенно значимой, по нашему мнению, в педагогической деятельности является профессионально-образовательная компетентность, которая обеспечивает содержательную и технологическую стороны. Образовательная компетентность включает сформированность ценностного отношения к ученику, целеполагание в деятельности, мотивацию развития креативности воспитанников.

Мы разделяем точку зрения И. Гришиной [1], которая выделяет мотивационный, когнитивный, операционный, личностный, рефлексивный компоненты профессиональной компетентности личности.

Составляющими *мотивационного компонента* являются мотивы, потребности, направленность личности на саморазвитие.

В научных исследованиях под «направленностью» личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений. В своих исследованиях Р. Немов рассматривает «направленность» как систему потребностей и мотивов, определяющих главное направление поведения, А. Петровский – как совокупность устойчивых мотивов,

ориентирующих деятельность личности независимо от имеющихся ситуаций. Понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований – это лишь одна сторона его сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует ее, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет характеристику (качественную оценку) личности в социальном плане. Итак, направленность личности представляет собой устойчивую доминирующую систему мотивационных образований, то есть отображает доминанту, становится вектором поведения личности.

Безусловно, основой мотива деятельности человека является его разнообразные потребности. Вследствие осознания и переживания потребностей первичных (врожденных) и вторичных (материальных и духовных) у человека возникают определенные побуждения к действию, благодаря которым эти потребности удовлетворяются.

В свою очередь потребности человека формируются в процессе социализации, то есть интеграции личности в общественные нормы и стандарты поведенческой культуры, воспитания и т.п. В процессе удовлетворения потребности как развиваются, так и изменяются одновременно. В то же время, умение осознанно регулировать удовлетворения потребностей – важнейшая характеристика направленности личности.

Когнитивный компонент составляют методологические, психолого-педагогические, методические и профессиональные знания. Структура когнитивного компонента личности предполагает сформированность знаний как из теоретических основ воспитания и обучения, так и психолого-методических, а также профессиональных областей.

Методологические знания предполагают знание принципов, методов, форм, процедур познания и преобразования педагогической деятельности, знания общенаучной методологии, сформированность мировоззрения, знания методологических норм, способствующих формированию умений по организации и проведению педагогических исследований, реализации инновационной деятельности, критического осмысления и творческого применения определенных концептуальных положений, умение прогнозировать и проектировать.

Психолого-педагогические знания обуславливают уровень профессиональной мобильности педагога, которая проявляется в его способности ориентироваться и взаимодействовать в социально-психологических условиях, которые постоянно меняются, быстро и правильно решать педагогические и управленческие задачи. Теоретические знания расширяют границы индивидуального опыта личности, направляют и организуют этот опыт, позволяют осмыслить его в системе социального опыта и, таким образом, открывают возможность для совершенствования и развития педагога.

Операционный компонент предполагает овладение гностическими, интеллектуальными, коммуникативными, организаторскими, проективными, конструктивными педагогическими умениями.

Интеллектуальные умения являются способностью личности эффективно выполнять операции логического мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, выделение главного и др.) В процессе овладения системой психолого-педагогических знаний, решении проблем и задач в процессе профессиональной деятельности.

Конструктивные умения выполняют ориентационную функцию. Они дают возможность специалисту построить модель конечного результата деятельности, составить план действий для достижения поставленной цели.

Коммуникативный аспект – это профессиональное общение с учениками, родителями и налаживания профессионального взаимодействия между учителями. Для реализации этих умений на практике необходимы знания в области формирования ценностных ориентаций других людей, умения коммуникации на вербальном и невербальном уровнях: привлечение внимания к себе, установление конструктивного психо-эмоционального климата и налаживание качественного педагогического взаимодействия.

Рефлексивный компонент связан со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, оценки ее с позиции социальной значимости. Рефлексивные способности проявляются в умении стать в «рефлексивную» позицию по отношению к самому себе и в умении способствовать развитию субъектов учебно-воспитательного процесса.

Бесспорно, последипломное образование имеет определенные возможности для обеспечения развития профессиональной компетентности педагога. Эти возможности связаны с тем, что педагог имеет возможность системно обогатить свой профессионально-педагогический опыт, осваивая теоретические, научно-методические, психолого-педагогические вопросы. Таким образом, он более глубоко познает сущность, цели, задачи, методику обучения и воспитания в спектре современных вызовов общества; осознает свою профессионально-личностную ответственность в решении задач, стоящих перед образованием.

В результате теоретико-методологического анализа проблемы развития профессиональной компетентности педагогов в последипломном образовании нами было определено, что решающим фактором, который позволяет сделать этот процесс эффективным и педагогически управляемым – это применение персонифицированного подхода в процессе повышения квалификации специалистов.

В процессе обучения на курсах повышения квалификации педагоги знакомятся с вопросами профессионально-предметного и обще-педагогического содержания, приобретают необходимые профессиональные знания по планомерности, систематичности, последовательности собственного саморазвития, поскольку при анализе результатов собственной профессиональной деятельности, имеют возможность определить в ней

сильные и слабые стороны, оценить уровень своих знаний и умений, прогнозировать пути повышения эффективности своего труда. Профессионально-педагогический опыт педагогов обогащается на основе сознательного усвоения научно-теоретических, методических знаний и изучения передового педагогического опыта, использования методических приемов и решений, которые прошли соответствующую апробацию и показали свою эффективность на практике.

В своих исследованиях Т. Гришина отмечала, что на курсах повышения квалификации в учреждениях образования происходит приведение профессиональной компетентности педагога в соответствии с государственными стандартами образования, совершенствование его профессионального мастерства, повышение интеллектуального и общекультурного уровня [1, с. 115].

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что последипломное педагогическое образование призвано помочь специалистам расширить свои творческие возможности и обогатить свой личный творческий потенциал приобретенный в процессе деятельности; средство, инструмент для нахождения человеком своей сущности; субъект познания и активного преобразования мира.

В нашем исследовании персонифицированный подход реализуется в двух направлениях. Первым направлением является подготовка педагогов в системе последиplomного образования на основе всестороннего учета индивидуальных потребностей и возможностей слушателя, отношение к нему как к сознательному и ответственному субъекту учебно-воспитательного взаимодействия.

Целью реализации этого направления персонифицированного подхода является создание (содержание, инновационные методы) образовательной среды учреждения последиplomного образования для индивидуальной самореализации слушателя, его профессионального развития и саморазвития.

Сущностными признаками персонифицированного обучения являются: гуманное субъект-субъектное сотрудничество всех участников учебно-воспитательного процесса; лечебно-стимулирующий способ организации учебного познания; деятельностно-коммуникативная активность слушателей; проектирования преподавателем и специалистом индивидуальных достижений во всех видах профессиональной деятельности.

Дидактико-методическое обеспечение данного направления персонифицированного обучения предполагает усиление в содержании профессиональной подготовки педагогов гуманистического, личностно-значимого, человековедческого материалов, использование методик на основе диалогического взаимодействия, рефлексии, ситуаций выбора, сохранения эмоциональной комфортности, профилактики «профессионального сгорания», реализации «педагогике успеха».

Вторым направлением реализации персонифицированного обучения в системе последиplomного образования является обучение педагогов строить

модели профессионального взаимодействия на основе дифференциации и гуманизации образовательной среды. Соблюдение этого направления требует учета ценностных ориентаций личности педагога, построенных на целях и ценностях личностного развития специалиста.

Дидактико-методическое обеспечение данного направления персонифицированного обучения предполагает целенаправленное создание учебно-воспитательной и развивающей среды, ориентированной на реализацию аксиологического компонента профессиональной модели педагога.

Следует отметить, что персонифицированное обучение отличается от традиционной парадигмы организации учебного процесса в последипломном образовании тем, что приоритетным является самостановления, самосовершенствование и самореализация личности педагога.

На наш взгляд, персонифицированный подход в учреждениях образования основывается на следующих принципах: должен обеспечивать развитие и саморазвитие, обучение и самообучение слушателей курсов на основании выявления их индивидуальных особенностей как субъектов учебно-воспитательного процесса; предоставлять каждому слушателю курсов, возможность реализовать себя в учебно-воспитательном процессе; учитывать не только уровень профессиональных знаний, умений и навыков педагогов, но и сформированность их личности (педагогическая этика, мораль, уважение к личности учеников и коллег, тщательность и дисциплинированность, общая и педагогическая культура); развивать индивидуальность педагога, создавать все необходимые условия для его саморазвития и самовыражения.

Выводы. Реализация требований к организации обучения в условиях последипломного образования заключается в необходимости учета индивидуального опыта, возраста слушателя и развития индивидуальных образовательных потребностей; создание условий для свободы выбора субъектом содержания, форм, методов, исходя из жизненных и должностно-перспективных потребностей; стимулирование самообразования и самостоятельности обучения; организации совместной деятельности в учебном процессе; развития творческого потенциала и морально-волевой сферы личности; использования профессионального опыта личности, который служит основным мерилom образовательных потребностей педагога.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагогов с учетом персонифицированного подхода в условиях последипломного образования предусматривает внедрение в образовательную среду учреждения принципов гуманизации, дифференциации и индивидуализации, учета в процессе обучения профессионального опыта и личностно-профессиональных характеристик педагогов.

Литература:

1. Гришина Т. Групова робота на авторських курсах підвищення кваліфікації

- вчителів / Т. Гришина // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства: матеріали звітної наукової конференції, 1–2 квітня 1999 р. / АПН України; Державна академія керівних кадрів освіти. – К., 1999. – С. 114–117.
2. Кальницька К. О. Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / К. О. Кальницька ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 20 с.
 3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

УДК 376.5

Зауторова Э. В.

Д. п. н., профессор ВППЭ ФСИН России (Вологда, Россия)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье мы обращаемся к трудам великого педагога В. А. Сухомлинского о воспитании детей, рассматривая его идеи в свете исправления и ресоциализации юных правонарушителей, отбывающих наказание, назначенное решением суда, и находящихся в закрытых пенитенциарных учреждениях.

Ключевые слова: идеи В. А. Сухомлинского, пенитенциарные учреждения, воспитательная работа, лица несовершеннолетнего возраста.

За время своего существования пенитенциарная практика накопила немалый педагогический опыт, но в связи с гуманизацией и развитием уголовно-исполнительной системы процесс исправления и ресоциализации осужденных в современной действительности принимает проблемное положение. Следовательно, накопленный опыт требует поиска новых путей, методов, способов, которые помогли бы более эффективно оказывать воспитательное воздействие на правонарушителей, помогли формированию правильной личности, способной жить и реализовываться среди других людей, не унижая и не ущемляя ни свои права, ни права окружающих.

Сотрудники воспитательного отдела исправительных учреждений изучают положительный опыт исправления лиц, находящихся в местах лишения свободы. В своей работе мы обратимся к опыту известного педагога, просветителя, воспитателя, учителя Василия Александровича Сухомлинского. Он является автором 40 монографий и брошюр, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. В своих трудах как «Рождение гражданина», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю», «Как воспитать настоящего человека», «Родительская педагогика», «Письма к сыну» он обобщил свои

достижения и наработки педагогического коллектива, которым руководил. Эти труды стали основой гуманистического воспитания во многих современных новаторских образовательных и воспитательных учреждениях.

В. А. Сухомлинский предлагает нам пути формирования жизненных и общественно значимых целей, потребностей, интересов и стремлений в воспитании личности несовершеннолетнего, которые можно применить и к лицам отбывающим наказание в местах лишения свободы (в воспитательных колониях уголовно-исполнительной системы России отбывают наказания лица несовершеннолетнего возраста от 14 до 18 лет). Смысл жизни, как утверждал Василий Александрович, в самой жизни, в ее правильном понимании и организации, в диалектической взаимосвязи, совпадении индивидуальных целей с общественными, в радости бытия [3, с. 12].

Педагог считал, что самое большое наслаждение, когда человек не только творит, действует, поступает, но и видит смысл своего творчества в служении истине, добру и красоте. А этому людей надо учить. «Нам нужно воспитать такого человека, о котором народная мудрость гласит: И мухи не обидит», – говорил педагог. К воспитанию такого человека должны стремиться и пенитенциарные педагоги в работе с осужденными.

О причинах подростковой преступности педагог писал: «Чем тяжелее преступление, чем больше в нем бесчеловечности, жестокости, тупости, тем беднее интеллектуальные, эстетические, моральные интересы и потребности семьи. Ни в одной семье подростков, которые совершили преступление или правонарушение, не было семейной библиотеки, хотя бы маленькой... Во всех 460 семьях я насчитал 786 книг... Никто из тех, кто совершил преступление, не мог назвать ни одного произведения симфонической, оперной или камерной музыки» [3, с. 9-10].

В. А. Сухомлинский стремился воспитать настоящего человека, обладающего такими качествами, как понимание и переживание цели, смысла жизни; умение поставить перед собой вопрос: «Во имя чего я живу?» и дать ответ; страстная влюбленность в жизнь, как деятельность во имя высоких целей; богатство духовного мира, духовных интересов, духовных запросов и потребностей, умение пользоваться и дорожить духовными ценностями.

Настоящий человек – это человек гармоничной и многогранной духовной жизни. Чтобы нравственный идеал стал реальностью, надо учить человека правильно жить, правильно поступать, правильно относиться к людям и к самому себе.[3, с. 36]. Педагог утверждал, что самый тонкий и самый острый инструмент воздействия на человека – это слово. Поэтому, воздействуя на осужденного подростка с помощью слова, воспитатель, в конечном итоге, воздействует на его деятельность. В свою очередь, разумно организованная деятельность формирует сознание, чувства, волю воспитуемых.

От пенитенциарных педагогов во многом зависит, насколько человек может стать понимающим и переживающим великое человеческое право на

жизнь, счастье и радость. Человек не может жить один, высшее счастье и радость человеческая – общение с другими людьми. Так и для осужденных, попадая в исправительные учреждения, они вступают в определенную систему социальных связей и зависимостей, пытаются определить свое место в новой общности. Для наиболее успешной адаптации необходимо понимать и чувствовать другого человека, окружающих.

В. А. Сухомлинский считал, что человек должен понимать то, что каждый его шаг, каждое слово, даже взгляд, даже то, как он открыл глаза или поднял руку, – все это отзывается в сердце другого человека. Встреча с другим человеком не проходит бесследно, он входит в душу, человек привязывается к другому человеку. В этом смысле большая ответственность лежит на педагогическом коллективе воспитательной колонии. Найти общий язык с малолетним преступником, создать доверительные отношения, используя свой авторитет и педагогические знания, найти способы повлиять на судьбу несовершеннолетнего осужденного, привлекая для этого родителей, психологов, социальных работников и других специалистов.

Педагог много писал о личной ответственности человека, которая находится на низком уровне своего развития у подростков, находящихся в местах лишения свободы. «Человек должен. Вся сущность нашей жизни заключается в том, что все мы обязаны, должны. Иначе жить было бы не возможно» [2, с. 18]. В. А. Сухомлинскому принадлежат и такие слова: «Ты рожден человеком, но человеком надо стать. Настоящий человек – это дух человеческий, который выражается в убеждениях, воле и стремлениях, в отношении к людям и к самому себе, в способности любить и ненавидеть, видеть в мечте идеал и бороться за него» [1, с. 12].

Педагог подчеркивал, что важным правилом воспитания является то, что «с детства у человека была духовная жизнь в мире нравственных ценностей». «В моем распоряжении есть картотека преступлений: биографии подростков, которые проявив жестокость, бессердечие, садизм, почти во всех случаях первичным и главным источником преступления было безжалостное уничтожение живых существ в детском возрасте» [2, с. 98].

В. А. Сухомлинский считал, что большим человеческим богатством является умение чувствовать свою вину. Осознание чувства вины за свой поступок, осознание того, что человек должен творить добро. «Делание добра для других – делание добра внутри самого себя, строительство самого себя, чтобы это выявление желания быть хорошим представляло собой духовный труд, огромную затрату духовных сил» [1, с. 76]. Педагог также указывает на формирование чувства человеческого достоинства – уважение самого себя, умение дорожить своей личной честью, своим именем, чуткость к оценке собственного поведения, желание стать сегодня лучше, чем вчера. Включая в нравственную деятельность любовь к труду, Сухомлинский указывает на формирование глубокой нравственности трудовых отношений.

Правовое воспитание, предупреждение правонарушений и преступлений – одна из самых значимых целей пенитенциарных педагогов,

на что указывает В.А. Сухомлинский. Он утверждал, что надо вести специальную воспитательную работу, рассчитанную специально на то, чтобы не было в нашем обществе преступников и правонарушителей [3, с. 106].

Таким образом, изучая и используя в пенитенциарной практике идеи В.А. Сухомлинского, мы имеем больше шансов на успешность в работе по исправлению осужденных в местах лишения свободы.

Литература:

1. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

УДК 376.5

Зауторова Э. В.

Д. п. н., профессор, ведущий научный сотрудник
ФКУ НИИ ФСИН России (Москва, Россия)

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ТРАКТОВКЕ В. А. СУХОМЛИНСКОГО И ИСПРАВЛЕНИЕ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрыты взгляды великого педагога В. А. Сухомлинского на гуманистическое воспитание личности. Данное направление актуально в воспитательной работе с юными правонарушителями с целью их исправления.

Ключевые слова: педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, воспитание, гуманистическая направленность воспитания, дети и подростки, исправление правонарушителей, воспитательная колония.

В настоящее время в исправительной системе России имеется множество нерешенных проблем. Например, отсутствие программы формирования законопослушной личности, проявление некомпетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, которые не могут отказаться от стереотипов в восприятии осужденных, не отвечает современным требованиям и социально-бытовое обеспечение осужденных и др. Следствием этого являются огромные показатели рецидивной преступности, растет количество суицидов среди несовершеннолетних в воспитательных колониях.

Представляется, что в сложившихся условиях перевоспитание осужденных несовершеннолетних целесообразно строить на гуманистических принципах с использованием знаний общих и возрастных особенностей личности воспитуемого, анализа социально-педагогической

характеристики их групп и общности. В связи с этим огромное значение имеет обращение к учению виднейших представителей гуманистической педагогики, в частности, к идеям В. А. Сухомлинского.

В своих работах «Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа», «Рождение гражданина», «Награда за добро» и другие В.А. Сухомлинский говорит о необходимости гуманного, доброго отношения к подросткам, без которого нельзя добиться положительных результатов в воспитании, так как только истинная доброта и понимание вызывают у них желание стать хорошими. Так, он отмечает, что, если ребенок лишен ласки, сердечности, заботы дома, что особенно часто бывает у несовершеннолетних осужденных, то воспитатели должны быть особенно внимательны к нему, чтобы воспитуемый не стал равнодушным к добру и красоте.

Василий Александрович уверен, что процесс воспитания будет успешным только в том случае, если воспитатель будет стремиться делать меньше замечаний, избегать нравоучений и будет больше использовать приемов, побуждающих обучаемых к самоанализу и самооценке, не допускать резких окриков. Воспитателю важно привить подростку чувство самоуважения, верить в него, укреплять и развивать самое лучшее: «Неверие в человека словно парализует душу подростка, не оставляет в ней места для самостоятельных решений, напряжения волевых усилий, для преодоления трудностей, – он привыкает делать все из-под кнута. Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стояли у него над душой, не держали за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали – напрягал волевые усилия, преодолевая трудности, переживая при этом уважение к самому себе» [1, с. 421].

В.А. Сухомлинский развивает известную мысль А.С. Макаренко о том, что в воспитании не может быть одного средства, показывая, что нельзя не только пользоваться одним средством, но и исключать какую-нибудь сторону из системы воспитания. Так и в воспитательной колонии упустить что-нибудь одно – значит не решить основной задачи – исправление правонарушителя.

Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации называет труд одним из средств исправления осужденных. Для В.А. Сухомлинского трудовое воспитание – это, прежде всего, воспитание любви к труду [3, с. 131]. Анализируя работы В.А. Сухомлинского, мы отмечаем, что для него нет «труда» и «физического труда» вообще, а есть труд учебный и производительный, труд краткосрочный и долгосрочный, труд платный и бесплатный, труд в мастерской и труд в поле, труд индивидуальный и коллективный. Для правильного трудового воспитания нужно использовать все эти виды труда в их разнообразии. Педагог утверждал о необходимости сочетания физического труда с трудом умственным, который должен иметь цель, усилия, результаты, отмечая, что «сочетание физического и умственного труда – это решающее средство воспитания трудолюбия у

самых запущенных, обленившихся детей, которых родители никогда не заставляли трудиться» [3, с. 135].

Уважение к умственному труду, жажду знаний помогает привить подростку художественная книга. По мнению В.А. Сухомлинского, могучая воспитательная сила художественного произведения состоит в соединении эстетических, нравственных, политических идей [1, с. 395]. Именно поэтому особое внимание в воспитательных колониях необходимо уделять подбору художественной литературы в библиотеку, в которой должны быть книги, способные увлечь любого подростка и в то же время развивать человеколюбие, милосердие, нравственные качества.

В.А. Сухомлинский подчеркивает также, что и простое, искренне сказанное воспитателем слово, является одним из средств воспитания нравственности, воспитания чувств, идейности. Так, например, он пишет: «Мудрое и чуткое слово – словно целительная вода: оно успокаивает, рождает жизнерадостное настроение, пробуждает мысли о торжестве справедливости» [1, с. 350].

Что касается физического воспитания, то в местах лишения свободы оно позволяет не только укрепить здоровье, но и способствует повышению авторитета в глазах окружающих, позволяет противостоять притеснениям со стороны других осужденных. Многие несовершеннолетние стремятся стать сильными, выносливыми, смелыми и с этой целью хотят заниматься спортом. Значение физической культуры педагог-гуманист видит в обеспечении сознательного отношения подростка к собственному организму, в выработке умения щадить свое здоровье, укреплять его режимом труда, отдыха, питания, в закаливании нервной системы, предупреждении заболеваний.

Проблема здоровья является весьма актуальной в воспитательной колонии, поскольку многие подростки, совершившие преступления, имеют различные психические расстройства, венерические заболевания, туберкулез, страдают наркоманией и дистрофией, в то время, как при правильном построении спортивных занятий в колониях, согласно идеям В.А. Сухомлинского, можно успешно сформировать не только физические, но и морально-волевые качества личности [1, с. 336].

В организации эффективной системы перевоспитания несовершеннолетних осужденных, важное значение имеет неформальное, опосредованное влияние на воспитанника через первичный коллектив, члены которого находятся в постоянном общении и взаимодействии друг с другом. В.А. Сухомлинский, как и А.С. Макаренко, рассматривает коллектив как могучее средство воспитания, отмечая, что коллектив – это всегда идейное объединение, которое имеет определенную организационную структуру, четкую систему взаимозависимостей, сотрудничества, взаимопомощи, требовательности, дисциплины и ответственности каждого за всех и всех за каждого. По мнению В.А. Сухомлинского, воспитание коллектива – это формирование духовной потребности человека в человеке. «Только человек, в душе которого утвердится подлинная потребность в другом человеке,

становится вашим воспитанником, способным воспринять и ваше слово о человеке и ваш призыв быть настоящим человеком» [2, с.72].

Формирование воспитательного влияния коллектива на личность зависит от того, чем и как живет коллектив. Необходимым условием положительного влияния коллектива на личность является эмоциональное богатство жизни коллектива. «Эмоциональное отношение, эмоциональная оценка, эмоциональное восприятие коллективом происходящего вокруг является одной из самых необходимых предпосылок того, чтобы личности, даже недостаточно воспитанной до поступления в школу, добро нравилось, а зло вызывало чувство презрения» [2, с. 3].

В организации коллектива необходимо помнить о недопустимости господства в коллективе убеждения в том, что какой-то воспитанник во всем сильный, а другой во всем слабый. В.А. Сухомлинский писал по этому поводу: «Как огня бойтесь того, чтобы в коллективе были люди, которые примирились со своим положением «последних». Каждый член коллектива должен чем-то увлекаться, в чем-то проявлять свои способности, постоянно развивать их, достигать определенных успехов, быть первым, служить образцом для других» [3, с. 125].

Огромную роль в воспитании несовершеннолетних осужденных играет личность самого воспитателя, его моральные качества, его тактичность, авторитет как выражение готовности воспитанников следовать за указаниями воспитателя. Так В.А. Сухомлинский отмечал: «Воспитываем мы, прежде всего, не теми или иными методами, а влиянием собственной личности, индивидуальности. Без одухотворения живой мыслью и увлеченностью педагога метод остается мертвой схемой» [3, с. 152]. Большое значение имеет также и сам образ жизни воспитателя, его человеческие качества, манера общения, способность уважать своих воспитанников. В.А. Сухомлинский подчеркивает, что необходимо доверять своим воспитанникам, и только тогда работа с подростками принесет желаемых результатов. «Уважение к личности воспитанника – это важнейшая предпосылка требовательности коллектива и педагога к человеку, предпосылка настоящей дисциплины, которая невозможна без умения человека заставить самого себя делать как раз то, что необходимо и полезно обществу» [1, с. 291].

В работе по исправлению подростка большое значение имеет также семья. О значении семьи в жизни несовершеннолетнего говорил и В.А. Сухомлинский. Так, он отмечал, что невозможно воспитывать человечность, если в сердце не утвердилась привязанность к близкому, другому человеку, если семья не строится на отношениях сердечности, душевности, отзывчивости [2, с. 19].

Таким образом, большое внимание должно быть уделено работе с родителями, повышению их психолого-педагогической культуры. В школе В.А. Сухомлинского даже была создана родительская школа, в которой особое внимание уделялось возрастной психологии, психологии личности, теории физического, умственного и эстетического воспитания. «Сколько-

нибудь успешная воспитательная работа была бы совершенно невысказана, если бы не система педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей» [3, с. 61].

Все рассмотренные теоретические положения В.А. Сухомлинского имеют значение для организации воспитательной работы с подростками в воспитательной колонии. Однако необходимо опасаться механического перенесения педагогического опыта из одних условий в другие, а использовать творческое его освоение применительно к данным конкретным условиям. В.А. Сухомлинский образно сравнивал педагогический опыт с садом цветущих роз: неумелая пересадка куста роз из одного сада в другой, без знания особенностей почвы, жизни растений, времени его развития, часто кончается неудачей. То же происходит и с неумелым, формальным заимствованием чужого, даже и блестящего опыта. Его надо осмыслить, прочувствовать и суметь учесть все особенности. Только в этом случае можно ожидать положительных результатов.

Литература:

1. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т.1: Сердце отдаю детям; Рождение гражданина / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М., 1979. – 558 с.
2. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – М., 1981. – 192 с.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.

УДК 378.046.4

Зосименко О. В.

Член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, к. п. н., доцент СОИППО (Сумы, Украина)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье предпринята попытка обоснования педагогического проектирования как средства развития профессиональной компетентности учителя через призму Новой украинской школы. Освещены основные идеи педагогического проектирования, которые определяются как общие регуляторы нормирования профессиональной деятельности. Предложено в программу повышения квалификации педагогических специалистов с целью развития профессиональной компетентности включить модуль «Педагогическое проектирование как условие компетентностного развития личности педагога» и раскрыты особенности его внедрения.

Ключевые слова: проект, педагогическое проектирование, проектная деятельность, учитель, мозговой штурм, ажурная пила, ассоциативная карта мыслей, фишбоун, технологическая карта педагогического проекта профессиональная компетентность.

Современная Концепция новой украинской школы декларирует новые требования к роли и образу отечественного педагога, который должен стоять в авангарде изменений, быть инноватором, призванным воспитать человека способного жить в XXI веке, что в свою очередь станет залогом сплоченности, экономического развития и конкурентоспособности государства. В связи с этим, главным достижением образовательной реформы должна стать академическая свобода и широкая траектория педагогического движения для учителя, творчески и постоянно работающего над собой. Учитель сможет собственноручно готовить авторские учебные программы, самостоятельно выбирать методическое обеспечение, внедрять современные стратегии и средства обучения; активно выражать и воплощать в практику собственную профессиональную идею и педагогический опыт. В контексте вышеизложенного, существенных изменений должен претерпеть процесс развития профессиональной компетентности учителя, его содержание, составляющие и технологии модернизации. Таким образом, введение изменений в практику образовательного процесса возможно при условии трансформации стереотипов деятельности и выработки нового опыта на основе внедрения инновационных педагогических технологий.

Принимая во внимание приведенные рассуждения, считаем, что на современном этапе обновления содержания последипломного педагогического образования особое значение приобретает педагогическое проектирование, ведущая задача которого состоит в обеспечении перехода от традиционной модели к компетентностной модели образования. В связи с этим цель статьи заключается в осуществлении попытки обоснования педагогического проектирования как средства развития профессиональной компетентности учителя в системе последипломного педагогического образования.

В нашем исследовании мы исходили из следующих ключевых позиций:

– под профессиональной компетентностью педагога ученые понимают интегральную характеристику, которая определяет способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей;

– показателями такой компетентности могут быть общая совокупность объективно необходимых знаний, умений и навыков; умение правильно их применить при выполнении своих функций; знания и прогнозирования возможных последствий определенных действий; результат труда человека; практический опыт; гибкость метода; критичность мышления; а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

На основе анализа научных работ по проблеме исследования выявлено, что педагогическое проектирование имеет определенные педагогические

возможности влияния на развитие профессиональной компетентности, поскольку обеспечивает учителям «свободный выбор действий» и проявления инициативы, дает возможность задействовать в проектной деятельности «и ум, и сердце, и руки» и создает условия для взаимопонимания в педагогической подсистеме «учитель-ученик» через учет возрастного и образовательного уровня учащихся и обучающего.

Анализ научных публикаций по проблеме исследования позволяет утверждать, что современные ученые трактуют проектирование как процесс создания идеального описания будущего объекта, которое предшествует его реализации. Так, в последние десятилетия методология проектирования получила значительное развитие, аккумулируя в себя совокупность процедур постановки задачи, генерации вариантов, выбора, оптимизации, принятия решений и тому подобное. Итак, сегодня общепризнанным является тот факт, что почти любая преобразующая деятельность человека может и должна опираться на методологию проектирования или ее отдельные процедуры.

Подчеркнем, что к основным идеям педагогического проектирования относятся: опережение, что заложено в толковании понятия «проект» – «бросок в будущее»; разность потенциалов между актуальным состоянием предмета проектирования и желанным; пошаговости (поэтапное приближение к желаемому результату); сотрудничества, кооперации, объединения всех возможных ресурсов и усилий в ходе проектирования; «разветвленной активности» (по В. Килпатрику). Это позволяет учителю развивать свои способности владения общей профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в профессии приемами педагогического общения и брать социальную ответственность за результаты своей профессиональной работы.

В контексте последипломного педагогического образования внедрение педагогического проектирования обеспечивает переход от традиционного содержания образования к инновационному и реализует принцип обучения в течение жизни.

Изучение и анализ профессионального опыта учителей, входящее диагностирование во время прохождения курсов повышения квалификации показывает, что лишь немногие педагоги, группы, коллективы принимают участие в профессиональных конкурсах, выставках передового педагогического опыта, на которых в качестве методического продукта представляют педагогические проекты. Практика показывает, что под проектом достаточно часто понимается любая преобразовательная деятельность, что не соответствует требованиям проектирования. Анализ представленных проектов содержит недостаточно корректно сформулированную концепцию, часто размытые цели, задачи, основные идеи и замыслы проекта.

Таким образом, возникает проблема предварительной подготовки учителя, связанная с формированием комплекса умений и навыков, развитием проектного типа мышления, который является одним из

показателей профессиональной компетентности. Для решения выявленной проблемы предлагаем в программу повышения квалификации педагогических специалистов включить модуль «Педагогическое проектирование как условие компетентностного развития личности педагога», состоящий из интерактивной мини-лекции, практической части и педагогического практикума по разработке выпускной работы (творческого проекта) ее защиту и рефлексию. Содержание модуля проектируется на основе деятельностного, личностного, компетентностного подходов, принципов критического мышления и обучения взрослых. В процессе его реализации целесообразно использование таких методов «мозговой штурм», «ажурная пила», «ассоциативная карта мыслей», «фишбоун».

Исследование показало, что в начале занятия необходимо осуществить актуализацию проблемы и рассмотреть вопрос – что такое педагогический проект, используя метод «мозгового штурма». Далее важно обсудить следующие вопросы: в чем заключается инновационность предлагаемой деятельности, над какими педагогическими проектами уже работали педагоги, чем отличается ученический проект от педагогического? С целью генерирования идей, структурирования и выявления опыта слушателей объединяем их в группы и предлагаем составить ассоциативную карту мыслей относительно понятия «педагогический проект». После чего осуществляем презентацию и обсуждение озвученных идей и опыта.

Следующим этапом модуля является интерактивная мини-лекция, раскрывающая теоретическое содержание педагогического проектирования. С целью активизации когнитивных процессов слушателей применяем метод «фишбоун», направленный на развитие критического мышления и предлагаем установить им причинно-следственные связи между педагогическим проектированием и инновационной деятельностью учителя. Метод дополнительно позволяет углублять навыки работы с информацией и умение определять, формулировать и решать проблемы, актуализирует потребность в получении новых знаний и опыта.

Логическим продолжением предложенного модуля становится практическое занятие, которое предусматривает работу слушателей в подгруппах. С помощью метода «Ажурная пила» осуществляем обработку технологической карты создания педагогического проекта и актуализацию полученных знаний. После чего каждая группа обсуждает тему собственного проекта, который станет задачей самостоятельного этапа деятельности слушателей курсового повышения квалификации и будет представлен как выпускная работа (проект).

Отметим, что результатом проектирования могут быть: акмеологическая модель развития профессиональной компетентности специалиста; портфолио профессиональной деятельности; модель ученического самоуправления в заведении общего среднего образования; модель выпускника; проект личностно ориентированного урока; программа мониторинга образовательного процесса в школе; концепция развития

учреждения образования; маршрут самообразования; программа, проект воспитательного мероприятия, программа обучения лидеров, арт-бук, интеллект-карты, модель профессиональной компетентности любого специалиста и тому подобное.

В контексте оценки результата педагогического проекта предлагаем учитывать; самостоятельность, творчество, умение осуществлять ситуативную коррекцию, соблюдение плана или программы действий, активность группы и скоординированность действий. Во время представления и защиты проектов следует обратить внимание на качество презентации (композиция, логика последовательность, аргументированность, четкость, оригинальность) педагогическая техника, эрудированность, использование технических средств, умение представлять логический анализ, оценку результатов, реклама проекта (возможности применения), завершенность и полнота разработки, эстетическое качество полученных результатов, практическая жизнеспособность проекта.

Итак, проведенный анализ исследования проблемы педагогического проектирования позволяет сделать вывод о том, что центральной инновационной особенностью педагогического проектирования является то, что происходит создание новой идеи, разработка нового способа ее реализации и получения совершенно нового практического решения. В связи с этим педагогическое проектирование становится актуальной технологией, которая позволяет прогнозировать результаты труда, системно анализировать и описывать различные объекты, определять возможные пути преобразования педагогической действительности, конкретной ситуации. Это способствует инновационному развитию самого педагога, его профессиональной компетентности, согласно цели проекта, происходит совершенствование его специальных проектных способностей.

УДК 371.4:37.013.93

Казин А. Л.

Учитель МБОУ СОШ №18 (Уфа, Россия)

РАЗРАБОТКА ИГР И НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Работа на уроках технологии заключается в том, что одним из направлений работы является метод проектов, который всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Проектная деятельность позволяет учителю осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику, распределять обязанности в группах по способностям учащихся и их интересам. При выполнении проекта учитываю индивидуальные способности учащихся, укрепляю веру в творческие силы человека, в его возможности, идет «проектирование в человеке лучшего».

Очень важно производить изделия, которые необходимы людям, особенно тем, возможности которых ограничены.

На сегодняшний момент изучения требует не только проблема обучения детей-инвалидов, но и вопрос разработки и изготовления наглядных пособий для них. В настоящее время в России нет такого предприятия, на котором бы разрабатывались игры и наглядные пособия для специализированных школ. Не разработаны также методические рекомендации по изготовлению специальных игр и пособий, в которых бы содержались требования к используемым материалам, размерам, цвету, не описана технология изготовления игр и пособий, необходимых для обучения и развития детей.

С какими проблемами сталкивается современная педагогическая практика в этом вопросе:

1. Интерес учащихся к трудовому обучению невысок, так как не связан с потребностями и склонностями учащихся.

2. Мотивация школьников к предметно-преобразующей деятельности на уроках технологии находится на низком уровне, потому что учащиеся не видят социальной и личностной значимости своего труда.

3. Нет материалов, инструмента, станки требуют ремонта, рабочие помещения ограничены. Нет специального финансового обеспечения. Кроме того на обучение отводится всего один час в неделю.

Тем не менее, за 2017-2018 учебный год был оформлен кабинет, отремонтированы верстаки, учащимися было сделано более 150 поделок из фанеры оформленных рисунками. Выполнен проект по архитектуре, который занял призовое место на городском этапе и попал на республиканский этап ВОШ. Работает кружок «Умелец» где учащиеся осваивают приемы работы деревообрабатывающими инструментами.

На сегодняшний момент программа действий одобрена составом жюри конкурса педагог – исследователь. Учащиеся понимают направление своей деятельности. Осознают свою значимость для решения задач проекта. Видят реальные результаты своего труда. Участвуют в производственном процессе и видят благотворительную роль творческой деятельности направленной на получение новых знаний.

Цель проекта - развитие активной творческой личности, способной самостоятельно приобретать новые знания и умения. Разработка игр и наглядных пособий для детей с ограниченными возможностями

Задачи - на основе теоретического анализа специальной, учебной и методической литературы выявить особенности производства изделий для детей с ограниченными возможностями.

– воспитать инициативу и самостоятельность в трудовой деятельности;
–развивать умение применять имеющиеся знания на практике и устанавливать причинно-следственные связи между профессиями в деревообрабатывающей промышленности.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой развитие творческого мышления школьников на уроках технологии будет эффективно, если:

- осуществляется системный подход к организации творческой и художественной деятельности учащихся на уроках технологии;
- создаются условия одновременного приобретения учащимися знаний и умений в процессе производства.
- ведется обучение по специально разработанной программе.

Ожидаемые результаты – развитая творческая личность, способная самостоятельно приобретать знания и умения.

В ходе работы, уточняются теоретические и практические выводы, разрабатываются рекомендации по реализации методики разработки игр и наглядных пособий для детей с ограниченными возможностями; оценивается практический результат. Устанавливается связь со специализированными центрами. Уточняются исследовательские задачи на перспективу дальнейшей разработки проблемы; формулируются выводы исследования.

На основе полученных знаний и умений ребенок должен сам представлять и выполнять сложные перспективные работы, а также уметь работать различными инструментами. Более того программа подразумевает, что ученик самостоятельно будет усложнять предметы и придумывать все более сложные конструкции.

УДК 378.014

Калишкина Д. С.
Ассистент ВГПУ (Воронеж, Россия)

АКТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДВОКАЦИИ В НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО¹

Аннотация. В статье представлена система взглядов В.А. Сухомлинского на проблему уважения и защиты ребенка. Раскрываются идеи из педагогического наследия В. А. Сухомлинского, которые нашли отражение в социально-педагогической адвокации детей.

Ключевые слова: адвокация, социально-педагогическая адвокация, воспитание детей, права ребенка, защита ребенка.

В современном обществе получило широкое распространение понятие социально незащищенные слои населения. Происходящие в стране социальные перемены, нестабильность экономической ситуации приводят к увеличению и расширению спектра подобных групп. В сложившейся практике социально незащищёнными считаются: семьи с низким денежным доходом на одного члена семьи; семьи, потерявшие кормильца; матери,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00545

воспитывающие детей в одиночку; инвалиды; престарелые, студенты, живущие на стипендию, безработные, лица, пострадавшие от стихийных бедствий, политических и социальных конфликтов, незаконного преследования, - одним словом, люди, попавшие в сложную жизненную ситуацию. Все эти люди нуждаются в социальной поддержке и защите со стороны общества и государства. Самой уязвимой и не защищенной категорией являются дети. Сегодня практически во всех органах по защите прав несовершеннолетних исполняет обычно один сотрудник. Вследствие этого вся работа, как правило, сводится к тому, что удается осуществить только неотложные действия. В связи с этим защита прав ребенка не осуществляется должным образом. Это, в свою очередь, требует принятия мер по реформированию данной системы.

В настоящее время большое значение принимает социально-педагогическая адвокатура детей. Адвокатура – (от Advocacy) термин из практики деятельности негосударственных организаций США, который означает кампанию, направленную на представительство и защиту прав и интересов определенной социальной группы [1].

Адвокатура – ряд мероприятий, направленных на лиц, принимающих решения, и политических деятелей, с целью поддержки конкретных политических вопросов. Чтобы утвердить и обеспечить в обществе права детей, зачастую требуется провести адвокатскую кампанию. Адвокатура может включать в себя самый широкий спектр различных действий или инициатив. К примеру, информирование и просвещение общества о правах детей необходимо для того, чтобы изменить отношение к проблеме и таким образом подготовить почву для изменения социальных норм. Адвокатура может включать в себя процесс переговоров с родителями для того, чтобы убедить их пересмотреть семейные приоритеты и уделять больше внимания ребенку и его развитию [1, с. 5-7].

Анализируя педагогическое наследие В.А. Сухомлинского можно выделить актуальные идеи адвокатуры ребенка в семейном воспитании. В.А. Сухомлинский выделил ряд проблем, с которыми сталкивались дети его школы. Он писал, что школьный порог очень часто переступают первоклассники, уже несущие в своих сердцах много боли и тревог. И причины происходящего Василий Александрович видел в проблемах семейного окружения. Педагог считал, что этим детям, как воздух, нужно особое «защитное воспитание» [2, с. 65].

Самой главной причиной, которая наносит травму ребенку в семье, В. А. Сухомлинский считал «духовное одиночество» — состояние, когда ребенок чувствует и понимает, что он никому не нужен. Часто данную проблему относят только к неблагополучным семьям. В.А. Сухомлинский считал это заблуждением и утверждал, что «ребенок по своей природе живет открыто – «сердцем». Для ребенка важно отдавать кому-то свою любовь. И эта способность постоянной любви облагораживает детскую душу, и делает детскую жизнь насыщенной и светлой [2, с. 67]. В этой связи, В.А.

Сухомлинский приходит к выводу, что взрослые не отвечают на такую потребность детей и не находят времени, чтобы принять детскую заботу и уделить им должного внимания. «Часто бывает так, что в полной, социально благополучной семье ребенок растет духовно одиноким. Его жизнь сложилась так, что отдать свое сердце оказалось некому. Такие дети не чувствуют радости родства и счастья духовной близости. И это происходит в семьях, где взрослые не проявляют элементарной душевной чуткости и не готовы к задушевному отношению. Возможно – устают на работе и не находят времени на полноценное общение с детьми... Возможно – сами не имеют такого опыта с детства и живут в эмоциональном невежестве [3, с. 32].

Все это приводит к тому, что дети растут одинокими и закрыты к добру. Поэтому главная задача защитного воспитания для них заключается в том, чтобы уберечь от духовного одиночества, пробудить в детской душе способность жить сердцем и доверять миру.

Вторую причину детских тревог В. А. Сухомлинский видел в детском одиночестве, когда дети понимают, что родились случайно и не нужны родителям. Такие дети, приходя в школу с тяжелой психологической травмой. У таких детей формируется озлобленность и закрытость ко всему человеческому. К искреннему, сердечному слову учителя такой ребенок проявляет настороженность и недоверие. Защитное воспитание детей с этой травмой требует глубокой, самоотверженной любви воспитателя к человеку, высокой культуры чувств, тонкой способности отделять зло от личности ребёнка.

Третьей причиной детских травм в семье В.А. Сухомлинский считал, воспитание в духе обмана, нечестности, эгоизма, неуважения к людям. Они не способны чувствовать сердцем человека рядом с собой, не верят в добро.

Таким образом, В.А. Сухомлинский приходил к выводу, если не защитить детей от зла, господствующего в семье, они вырастут жестокими людьми, готовыми во имя собственной выгоды пойти на всё, вплоть до измены, до зверского желания уничтожить того, кто стоит у них на пути. Лишённые защитного воспитания, с раной в сердце, которой не заметил воспитатель, эти дети, став взрослыми людьми, часто становятся на путь самых страшных преступлений.

Четвертая причина заключается в телесном наказании детей родителями, что оказывает сильное негативное воздействие на ребенка. В.А. Сухомлинский утверждал, что отец, который бьёт ребёнка, убивает в его сердце самое дорогое: ту способность жить сердцем, о которой говорилось выше. Пинки, подзатыльники, удары ремнём – не только насилие над телом. Это также и удары по чуткому детскому сердцу. С каждым ударом оно становится всё менее чувствительным к этим самым ударам, становится толстокожим. Воспитанный в раннем детстве в духе насилия над телом и духом, ребёнок становится невосприимчивым к каким бы то ни было мерам воспитательного влияния. Часто он жесток и бессердечен. В этой связи,

защитное воспитание этих детей является, по сути, испытанием педагогической культуры учителя — испытанием его любви к человеку.

В педагогическом наследии В.А. Сухомлинского показана важность педагога, как защитника ребенка в вопросах семейного воспитания. Педагог, по его мнению, должен быть справедливым, отзывчивым, сопереживать, брать на себя ответственность, не быть равнодушным. Большое значение в своей педагогической деятельности он отводил идеи «защищенного воспитания». Это было связано с непростым послевоенным временем. Так как за период войны было искалечено много детских судеб и отразились на живших тогда семьях. «Защитное воспитание – это глубоко индивидуальное творчество педагога. Тут надо уметь так прикоснуться к болезненному, искалеченному сердцу ребёнка, чтобы воспитание не обернулось для него страданием [3, с. 34-35]. В.А. Сухомлинский дает советы педагогам, которые не равнодушны к детским проблемам и кто избрал воспитание делом своей важности.

При решении проблемы духовного одиночества ребенка, самой лучшей защитой является пробуждение чувства любви, симпатии к человеку — учителю или старшему товарищу-школьнику, к кому-нибудь из таких же одиноких людей — к старику или старухе, к женщине-матери. В защитном воспитании одиноких детей очень важно, чтобы ребёнок не почувствовал воспитательной преднамеренности: учитель старается сблизить его с кем-то специально для того, чтобы воспитать. При решении проблемы детей, озлобленных бессердечностью родителей. В такой ситуации педагог должен стать другом таких детей, и сердечно заботиться о ребенке. Самым действенным способом защиты ребёнка от обмана, нечестности, эгоизма является пробуждение уважения к самому себе, пробуждение чуткости к человеческому в себе. Воспитание таких детей требует длительной индивидуальной работы. Здесь надо также найти общность духовных интересов, чтобы увидеть дорожку к человеческому сердцу. Воспитание детей, сердце которых искалечено побоями, грубым окриком, бранью, требует не только бережности, чуткости, но и большой настойчивости.

Миссия педагога, состоит, прежде всего, в том, чтобы защитить ребёнка от насилия над телом и душой. Во многих случаях побои и брань уже огрубели детское сердце, сделали его жестоким и глухим к добру. Тут сложнейшие инструменты педагогического искусства должны быть использованы для того, чтобы пробудить в детском сердце чуткость к тончайшим способам влияния на человеческую душу — прежде всего, к красоте и к слову учителя. Чтобы защитить ребёнка от зла, преодолеть зло и утвердить добро, надо видеть, понимать прошлое и представлять будущее ребёнка, чётко наметить перед собой идеал воспитания. Надо любить в ребёнке всё человеческое, чистое, благородное».

Литература:

1. Адвокация: права ребенка. Методическое пособие / Общая редакция, составление: Пишкова О.В., Радевич А.Ф. – М.: Права человека, 2007. – 112 с.
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах/ В.А Сухомлинский. - Киев.: Радянська школа, 1980. - Т. 2, 5.
3. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.

УДК 378+37.0

Капустина О. В.

К. п. н., НГПУ (Новосибирск, Россия)

ПЕДАГОГИКА ДОСУГА КАК ПРОГРАММА МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается уникальный опыт разработки и внедрения программы магистратуры «Педагогика досуга» по направлению 44.01.01 - Педагогическое образование, анализируется структура и содержание учебного плана.

Ключевые слова: педагогика досуга, магистратура, учебный план, компетенции.

В 2018 году в Новосибирском государственном педагогическом университете впервые будет осуществлён приём абитуриентов на магистерскую программу «Педагогика досуга» по направлению 44.04.01 Педагогическое образование на заочную форму обучения. Предпосылкой нововведения стал успешный опыт реализации программы бакалавриата «Дополнительное образование», «Хореографическое образование», «Музыкальное образование» по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», программы бакалавриата "Менеджмент социально-культурной деятельности», «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» по направлению 52.03.03 «Социально-культурная деятельность» и востребованность в продолжении обучения на уровне магистерской подготовки выпускников-бакалавров указанных направлений.

Педагогика досуга – междисциплинарная область образовательной деятельности, аккумулирующая основы социальной и рекреационной педагогики и социально-культурной деятельности. Наиболее известными педагогами этой отрасли образования являются отечественные исследователи педагогики внешкольного образования, семейной педагогики, организации досуга и влияния социального окружения на становление и развитие личности (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, А.У. Зеленко, С.Т.

Шацкий и др.) и общеобразовательной школы (В.А. Сухомлинский, Е.А. Ямбург, И.П. Волков и др.).

Педагогика досуга как учебная дисциплина встречается в учебных планах таких ОПОП как «Дополнительное образование», «Начальное образование», «Художественное образование», «Менеджмент социально-культурной деятельности», «Организация работы с молодёжью» и др., но как самостоятельная программа магистратуры в НГПУ разработана впервые. И в настоящее время начинается период апробации, поиск оптимальной структуры учебного плана, объёма и содержания учебных дисциплин, научно-исследовательских практикумов, производственных практик, уточняются целевые установки и задачи преподавания, в том числе в соответствии с профессиональным стандартом "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г.

Структура учебного плана магистерской программы «Педагогика досуга» разработана с учётом требований ФГОС 3+ и включает в себя:

- теоретическое обучение, экзаменационные сессии и рассредоточенные практики – 30 недели;
- научно-исследовательская работа – 2 недели;
- производственная практика (включая преддипломную) – 17 недель;
- государственная итоговая аттестация (в формате подготовки и защиты ВКР) – 4 недели;
- каникулы – 22 недели;
- общая продолжительность обучения (не включая нерабочие праздничные дни и каникулы) – 126 недель.

Учебный план программы носит модульный характер:

Базовая часть:

- модуль общекультурной подготовки;
- модуль общепрофессиональной подготовки.

Вариативная часть:

- модуль предметной подготовки;
- модуль профессиональной педагогической деятельности;
- модуль культурно-досуговой деятельности;
- дисциплины по выбору.

Общая учебная нагрузка составляет 9 экзаменов, 12 зачётов, 8 зачётов с оценкой объёмом 120 зачётных единиц.

Состав абитуриентов, поступающих на программу, в основном, представлен выпускниками разных ОПОП педагогического университета, а также специалистами в области культурно-досуговой и социально-культурной деятельности, не имеющих профильного базового образования (руководители творческих любительских объединений, руководители event-агентств, аниматоры, специалисты по работе с молодёжью). Предусмотрена

процедура вступительного испытания, целью которой является определение готовности абитуриента к обучению в магистратуре, его мотивации к культурно-досуговой деятельности. Программа вступительного испытания включает: устное собеседование по вопросам истории и теории досуга, технологическим основам организации культурно-досуговых мероприятий, сущности и содержанию педагогической анимации; представление портфолио индивидуальных достижений (наличие публикаций, наград, участие в грантовой деятельности, рекомендации ГЭК, работодателя). Кроме ответов на теоретические вопросы, собеседование может включать в себя профорientационные вопросы: обсуждение предполагаемой темы исследования, уточнение области профессиональных и научных интересов, вопросы по выпускной квалификационной работе (бакалаврской или дипломной) и т.п. Режим занятий – 2 раза в год сессии по 20 дней (осенне-весенний период). Он позволяет студенту совмещать обучение с работой, с возможностью отработки практических заданий и подготовки к экзаменам во внеучебное время.

Планируется, что в результате освоения программы выпускники сформируют комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, а именно:

– в области педагогической деятельности: изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся; организация процесса обучения и воспитания в сфере театрального образования с использованием технологий, отражающих специфику театрального искусства и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям; организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными; осуществление профессионального самообразования и личностного роста;

– в области научно-исследовательской деятельности: анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в области педагогики досуга; проведение и анализ результатов научного исследования с использованием современных научных методов и технологий;

– в области проектной деятельности: проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов; проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

– в области методической деятельности: изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения; исследование, организация

и оценка реализации результатов методического сопровождения педагогов-организаторов;

– в области управленческой деятельности: изучение состояния и потенциала управляемой образовательной системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа; исследование, организация и оценка реализации результатов управленческого процесса с использованием технологий менеджмента; использование имеющихся возможностей окружения управляемой образовательной системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления;

– в области культурно-просветительской деятельности: изучение и формирование культурных потребностей обучающихся; повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегии просветительской и культурно-досуговой деятельности; проектирование и реализация комплексных просветительских и культурно-досуговых программ, ориентированных на потребности различных социальных групп, с учетом региональной и демографической специфики.

Тематика научно-исследовательских работ при реализации программы магистратуры «Педагогика досуга» имеет комплексный междисциплинарный и интегративный характер на стыке таких наук как педагогика, психология, социология, культурология. Результаты научно-исследовательских и экспериментальных работ магистрантов могут найти широкое практическое применение в деятельности целого ряда специалистов – педагогов-организаторов, работающих с детьми в любительских творческих объединениях, школьных учителей (использование приемов и методов педагогики досуга в организации внешкольного времени), вожатых (организация летнего отдыха детей), специалистов по работе с молодёжью (использование рекреационных технологий в молодёжной среде) и т.п.

Грамотное применение механизмов педагогики досуга будет способствовать не только развитию и расширению технологического инструментария специалиста, но и существенно повлияет на его художественно-эстетическую культуру. Уверены, что подготовленные в университете специалисты-магистры в области теории и практики педагогики досуга будут востребованы на рынке труда Новосибирской области, а результаты их научно-исследовательской деятельности будут способствовать решению актуальных практических проблем (образовательных, воспитательных, развивающих) в области культурно-досуговой деятельности детей и взрослых.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 21. 11. 2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте

- России 19.12.2014 № 35263) [электронный ресурс]. – Код доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>
2. Капустина О.В., Урсегова Н.А. Театральная педагогика как область образовательной деятельности в педагогическом вузе // *Colloquium-journal*. – 2017. - № 11-3 (11). – С. 15-17.
 3. Минулина Н.А. Культурно-просветительская область подготовки бакалавров в контексте модернизации российского образования // *Образование как единство обучения и воспитания: мат-лы междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 3 февраля 2016 г.)*. – Новосибирск, 2016. – С. 314-318.
 4. Дейч Б.А. Стратегия развития воспитания и практика воспитательной деятельности в образовательной организации // *Управление развитием образования*. – 2015. - № 2. – С. 18-20.

УДК 378.147

Kariyev A. D.

Almaty University, Senior Lecturer (Almaty city, Kazakhstan)

SUBJECTIVE SELF-REALIZATION OF THE STUDENT IN THE CONDITIONS OF INTERACTIVE TRAINING

Annotation. In this article interactive learning is considered as a factor of subject self-realization of the student. The authors disclose the concept of «interactivity», «interactive learning», «interactive technologies», describes the main components of interactive learning technology. The paper presents analysis and generalization of the results of studies of the subjectivity of students, identifies the essential features of subjectivity of students. On the basis of theoretical analysis, the definition of the concept of «student subjectivity» is formulated.

Key words: interactivity, interactive training, interactive technologies, subject, subjectivity of the student, subject self-realization of the student.

The growth of the requirements for the professional training of the teacher requires qualitatively new theoretical and methodological approaches in the preparation of student youth, which, in the process of training, will not only master the fundamentals of science and professional skills and skills, but also new pedagogical achievements and innovative technologies. Successful mastering of innovative pedagogical technologies will help graduates of universities integrate into pedagogical work and begin practical application of scientific knowledge in the process of independent professional activity.

In recent years, the arsenal of pedagogical technologies has been enriched by one more - interactive (A. Pometun, G. Selevko, N. Suvorova, S. Utkin, etc.), which meets the needs of the modern educational situation in the search for and introduction of new forms of learning interaction between participants in the learning process [1]. Preserving the ultimate goal and the main content of the

educational process, this technology is based on mutual understanding and cooperation not only of the teacher with the students, but also of the students among themselves. Therefore, in addition to teaching purposes, in the process of such interaction, students realize the value of other people, their thoughts and interests, they form a need for communication, empathy, which is characteristic of the best models of subject-subject and personality-oriented learning.

At the same time, an analysis of the state of the training of pedagogical personnel in educational institutions of different levels of accreditation attests to the insufficient effectiveness of the formation of the professional competence of students in the use of new pedagogical technologies, in particular, interactive. To a certain extent, this is due to the lack of in-depth knowledge of the theory and methodology of the organization of educational work on interactive technology for teachers of higher education institutions and the lack of professional subjectivity to apply it in practice.

An analysis of the scientific literature on the research problem shows that one of the modern technologies that have recently been widely introduced into the educational process of higher education is interactive technology. The term «interactivity» is understood as the principle of constructing and functioning of the pedagogical, psychological, computer, etc. dialogue. Interactive is learning, which involves interpersonal pedagogical communication in the learning process, such organization of the effective communication process, in which the participants in the process of interaction are mobile, open and active, and the learning process is carried out through constant, active interaction of all participants.

So, interactive training meets the requirements of a person-centered approach, since it, as it requires, first of all, puts this approach at the center of the educational process of the student, striving to satisfy his educational needs and create conditions for all-round development.

The totality of these signs and conditions allows us to talk about the principle of innovative pedagogical technology of interactive learning in comparison with the traditional options for organizing the learning process. Therefore, its wide application in the modern school provides for initiative and activity in pedagogical interaction, which are the basis for the subjectivity of the future teacher [2].

The condition for effective professional training and continuous self-improvement in it is the formation of the subjectivity of the student as an integrative quality, ensuring continuous progressive self-development and productive self-realization in the educational space.

The study of subjectness as a quality belonging to a subject must necessarily begin with an analysis of the category «subject».

V.A. Tatenko, analyzing the genesis of this concept, showed that the definition of «subject» (Latin *subjectum*) arose in Greco-Roman philosophy and was further developed in medieval science, where the importance of the subject (both grammatical and logical) was fixed [3].

E.N. Volkova as the main components of the subjectivity structure of the teacher identifies the activity, the ability to reflect, the freedom of choice and responsibility for it, the uniqueness, understanding and acceptance of the other and self-development [4]. At the same time, the emphasis is not on ascertaining activity as such, but on presenting a person about himself as an active, initiative being, creator of his own activity, life and destiny. The ability to reflect is manifested in self-control, self-control in the process of activity, acts as a means of self-knowledge and becomes a prerequisite, a necessary condition for changes in oneself and the world. A conscious activity, conditioned by goal-setting and self-awareness, is carried out freely, and the choice opportunity creates prerequisites for the birth of responsibility. The uniqueness of the subject is manifested in a feeling of sympathy for himself, in relation to himself as a confident, independent, reliable person who has something to respect himself for [5].

On the whole, analysis and generalization of the results of subjectivity research allows us to highlight the essential features of this phenomenon and shows that the student's subjectivity should be understood as: integrative personal quality, the highest form of regulation of activity and the process of personal and professional development, the prerequisite for the successful development of professional activity and continuous personal and professional self-development and self-realization of the future specialist. The definition of a student's subjectivity is formulated, according to which subjectivity is an integrative personal quality that develops and is realized in the space of educational activity due to internally determined structural and transformative activity, allowing to go beyond the context of situational stimulation of activities and actively to selectively to implement it regulation, providing an effective solution to educational problems and personal-professional self-development.

In our study, we adhere to the thesis that the most important function of vocational education is to stimulate the student's self-improvement and self-transformation to solve the tasks of the increasingly complex creative sociocultural educational practice, when the student acts as a self-organizing subject of life activity (N.K. Sergeev) at all stages of vocational training.

The leading factors in the formation of the student's subjectivity are reflection as a reflection of his professional activity, self-esteem as the formulation of professional meanings in values and self-awareness as ability to arbitrariness of professional activity and behavior.

References:

1. Seryozhnikova R.K., Dashkevich I.S., Zhoglo L.Ya. Acmeological support of subject formation of the future teachers in the space of professional formation // Theoretical and practical aspects of vocational training of students of humanitarian and technical specialties. Scientific collective monograph / ex. ed. A.Yu. Nagornova. - Ulyanovsk: SIMJET, 2015. P.18-32
2. Sergeev N.K., N. N. Boritko. Subjectivity as an integral characteristic of the professional development of the student // The problem of the integral

development of the personality of the student as a subject of pedagogical interaction - Donetsk, 2004 - p.3-9

3. Tatenko V.A., Psychology in the Subject Dimension. Kiev: Prosvga, 1996. - 502 p.
4. Volkova E. N. Subjectivity as an active relation to oneself, to other people and to the world. // The World of Psychology. M., 2005. - N 3. - P. 3340
5. Brushlinsky A. V. Questions of methodology and theory of the subject, Ed. A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova. M. : Per SE, 2002. - 368 p.

УДК 37.013.44

Кашина Н. И.

Д.п. н., профессор УГПУ (Екатеринбург, Россия)

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ КАЗАЧЬИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье описывается, как в современных отечественных учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом Урала реализуется принцип культуросообразности. При этом автор акцентирует внимание на музыкальном образовании казаков-кадет.

Ключевые слова: принцип культуросообразности, музыкальное образование, учебные заведения с казачьим кадетским компонентом.

В настоящее время в России происходит возрождение казачества. С начала 90-х годов XX в. развивается система казачьего образования, которую составляют кадетские корпуса, казачьи отделения при учреждениях профессионального образования, подразделения кадетских школ-интернатов, казачьи классы в муниципальных общеобразовательных учреждениях и кадетских школах-интернатах, казачьи клубы при школах, храмах, казачьих станицах и т.д.

Содержание казачьего образования связано с социальным заказом со стороны государства, казачьих обществ, общественных организаций казачества, РПЦ и общественности, который определяется необходимостью духовно-нравственного и патриотического воспитания граждан, достижения социокультурного и духовного единства нации, упрочения единства и дружбы народов России, модернизации российской армии, поднятия у подрастающего поколения престижа военной службы, формирования у него готовности к выполнению гражданского долга по защите Родины; необходимостью обновления и реформирования российского социума и формирования в России гражданского общества [2, 7].

Этнокультурная составляющая учебных заведений с казачьим кадетским компонентом предполагает ориентацию целей, задач, содержания и используемых в обучении и воспитании педагогических технологий на отражение культурно-исторического и социокультурного опыта казачества [8],

этнокультурную социализацию, инкультурацию подрастающего поколения казаков, формирование у них этнокультурной идентичности. Поэтому основополагающим принципом образования в данных учебных учреждениях является принцип культуросообразности, который ввел в педагогическую науку А. Дистервег.

Сегодня принцип культуросообразности является предметом исследования многих ученых: Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр и др. Согласно исследованиям Н.Б. Крыловой, культуросообразность образования означает, что оно: соответствует многообразной и разнообразной палитре культуры (точнее – культур) общества, его сообществ; способствует культурному (и субкультурному) самоопределению и культурной идентификации ребенка; строит образовательную среду как мультикультурную и изначально разнородную без каких-либо культурных доминант; обеспечивает систему культурных функций; способствует раскрытию личностной культуры каждого субъекта (ребенка и взрослого) и ее росту [9].

В «Концептуальных основах казачьего кадетского компонента образования в Свердловской области» указывается, что этнокультурная направленность казачьего кадетского образования обеспечивает формирование личности учащихся на основе моральных и культурных ценностей не только своего народа (казачества), но и поликультурного окружения. С одной стороны, возрождение казачьего кадетского образования опирается на запросы самих граждан, относящих себя к данной этнокультурной общности, с другой стороны, – на положения этнокультурной политики государства. Одной из задач реализации казачьего кадетского компонента является развитие толерантности личности, формирование готовности и способности к диалогу и сотрудничеству с представителями разных народов, культур и верований. В самой культуре казачества заложена терпимость к культуре и традициям других народов. Это связано с тем, что традиционно, состав казачьих войск был многонациональным. Например, в состав Уральского (яицкого) войска входили, помимо русских, калмыки, татары, башкиры, туркмены, чуваша, мордва и казахи и т. д. В составе Оренбургского казачьего войска значились, наряду с русскими, башкиры, татары, нагайбаки, калмыки, чуваша, мордва, поляки и т.д.

По поводу положения о культурном самоопределении и культурной идентификации ребенка следует отметить, что в процессе музыкального образования казаки-кадеты, идентифицируясь с героями казачьего музыкального фольклора, представляющими собой определенный социальный эталон (так называемые «социальные образцы», «значимые персонифицированные образы», «значимые другие», «референтные личности», «антропо-образы» и т.д.), познают их конкретные чувства, настроения, действия и поступки, ценности, установки, идеалы и т.д., то есть выявляют в герое те черты, которые характерны для казачьей культуры в

целом. Так, образ казака в казачьем музыкальном фольклоре – это вольный человек, проявляющий стойкость, отвагу и храбрость, исполняющий свой долг перед Родиной и сохраняющий достоинство даже ценой жизни. Это «добры молодцы», «удалые», «лихие», «злые, храбрые», «герои все вместе и каждый отдельно», «слуги верные Царя-батюшки» и т.д. В образе казака раскрывается стержневая идея, определяющая суть казачества – архаическое отождествление мужчины и война [1], неотделимого от оружия («наш товарищ – острый нож, шашка лиходейка», «родные, русские штыки») и «доброто», «резвого, сивогривого», «лихого» коня. Далее подросток отыскивает в образе схожесть или отличия собственных черт и черт другого человека, что ведет к познанию подростком себя, к приписыванию этим героям своих собственных черт характера, своих настроений, мыслей, желаний. Таким образом, осуществляется отождествление подростком своего «Я» с социальными эталонами казачества, подражательное стремление к идеалу-образу человека казачьей национальной культуры. Подросток воспринимает ценностные нормы, которые аккумулирует в себе герой музыкального произведения (патриотизм, Православие, служение Отечеству), в то же время узнавая и самого себя. Образы музыкального казачьего фольклора в данном случае помогают учащимся увидеть в другом человеке субъекта, подобного себе и отличного от себя (идентификация – обособление), что дает возможность почувствовать свою причастность к ценностям казачьей культуры. Уподобление здесь осуществляется в двух основных видах – уподобление образу нормативного типа казака и конкретной личности казака. Также происходит идентификация с конкретным жизненным событием, в котором участвует герой (поход, бой или другая бытовая ситуация) [5].

Одним из способов культурной идентификации современные ученые называют индивидуальную стратегию самосозидания, проявляющую себя, в том числе, и как самореализация личности. Культурная идентификация реализуется в деятельности (изменение своего содержания); в общении (расширение интерсубъективности); в созидании (воспроизводство и творческое преобразование культурного динамического поля) (С.Я. Подопригра). Это позволяет говорить о том, что в учебном процессе казачьих учебных заведений необходимо включение элементов освоения/проживания практически-духовного компонента культурного опыта казачества (механизм идентификации), когда музыка включается в традиционные формы своего бытования в казачьей культуре: в процесс начальной военной подготовки (при отработке строевого шага), в казачьи военно-спортивные игры, музыкальное оформление торжественных военных ритуалов, событий и т.д.

Принцип культуросообразности предписывает создание в образовательном пространстве различных сред, составляющих в совокупности единое культурно-образовательное пространство школы, где осуществляется развитие ребенка, приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков

и способностей. Данный принцип реализуется в создании в казачьих учебных заведениях этнокультурной образовательной среды, так называемого «этнического поля», которая воссоздает разрушенный механизм естественной культурной преемственности и утраченные элементы казачьей культуры, обеспечивает казаков-кадетов базовыми культурными ориентирами, самобытными образами идентичности, этнически окрашенными способами манифестации уникальности и самобытности казачьей культуры, предоставляет подрастающему поколению казаков идеал-образ человека казачьей национальной культуры. «Культурным ядром» (термин Е.В. Бондаревской) данной среды, выполняющим главенствующую, средообразующую роль, является музыкальная культура, содержащая: казачий музыкальный фольклор, включая обрядовый фольклор, образцы этнического искусства, инструментальные произведения, тематически связанные с казачеством; музыкальную символику войскового казачьего общества.

Музыкальная культура является неотъемлемой частью духовно-нравственного, этнокультурного, гражданско-патриотического, художественно-эстетического и военно-физического блоков, которые входят в структурную модель казачьего кадетского компонента образования [6].

Так, в *блок военно-физической подготовки* музыка включается: в процесс начальной военной подготовки (при отработке строевого шага), в казачьи военно-спортивные игры, музыкальное оформление торжественных военных ритуалов, событий, конкурсов строя и песни и т.д. Здесь казачьи строевые песни выполняют не только утилитарную функцию (синхронизация и ритмизация движений, выработка четких, точных и согласованных действий), но и функцию формирования мировоззренческих позиций казаков-кадетов, комплекса их профессионально-боевых навыков, позволяющих им впоследствии с максимальной эффективностью выполнять свой воинский долг.

В *духовно-нравственном блоке* играет большую роль музыкальный казачий фольклор, являющийся средоточием духовно-нравственных традиций казачества и актуализирующий самовоспитание личностью духовно-нравственных качеств. Казачий музыкальный фольклор способствует формированию у подрастающего поколения казаков специфического для казачьей культуры видения и восприятия мира.

Этнокультурный блок, содержащий в себе основы традиционной казачьей культуры и основы традиционного казачьего быта, немислим без включения учащихся в контекст казачьей этнокультуры – организации народных казачьих праздников, обрядов и т.д. Это способствует формированию у казаков-кадетов целостной картины этномузыкальной культуры казачества, развитию их этномузыкального сознания, этномузыкальных способностей, становлению этномузыкального опыта и, в конечном счете, возрождению казачьих этномузыкальных традиций в целом.

Гражданско-патриотический блок, содержанием которого является военная история России, история казачества на Урале, история

Оренбургского казачьего войска и предпрофессиональная подготовка к будущей службе Родине, невозможна без демонстрации и последующей интериоризации учащимися *антропо-образов, образцов и норм*, содержащихся в казачьей музыкальной культуре. Так, народные казачьи песни наполнены примерами высокого патриотизма (генерал М.И. Платов, атаман И.Ф. Некрасов и др.). Эти песни прославляют доблесть и смелость героев, тем самым, показывая пример подрастающему поколению казачат (как известно, одним из механизмов формирования идентичности является подражание). Включение в учебно-воспитательный процесс казачьих учебных заведений (социально значимые акции, различные церемонии, уроки соответствующей тематики и т.д.) символики войскового казачьего общества – гимна (Гимн Оренбургского казачества – «Во имя великой, священной России...», муз. В. Ярославцева, сл. Чаринцева; Гимн Уральского казачества – «На краю Руси обширной», муз. Народная, сл. Н.Ф. Савичева) способствует порождению у казаков-кадетов чувства общности с данной этнической группой и является одним из аспектов этнокультурной идентичности личности.

Художественно-эстетический блок, включающий в свое содержание образы казачества в фольклоре и современной художественной культуре, изучение казачьих ремесел и художественных традиций, не может реализоваться без казачьей музыкальной культуры. А этническая культура и искусство являются средоточием норм и ценностей жизнедеятельности этноса и каждого его представителя, они являются инструментами выживания и ориентации в мире, средством самоосуществления человека. Искусство является одной из форм фиксированной исторической памяти (В.В. Иванов).

Общим способом построения культуросообразного образования является проектирование личностно ориентированного образования основанного на личностно-ориентированном подходе (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), духовно-историческим истоком которого является педагогика казачества. В основе данного подхода лежит признание в казачьем социуме за ребенком статуса субъекта воспитательного процесса и общая направленность воспитания на его личностное развитие. Конечным «продуктом» в процессе воспитания молодого поколения казаков является личность, признающая гуманистические нормы и ценности, проникнутые идеалами служения Отечеству, духом патриотизма и коллективизма (Н.Н. Гомзякова).

Таким образом, реализация принципа культуросообразности является непременным условием реализации цели казачьего образования – достижение современного казачьего воспитательного идеала, реализации основных положений «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Литература:

1. Бородина, Е.М. Песенные традиции восточнославянского населения Кемеровской области: Певческие стили: учебное пособие / КемГУКИ. Кемерово: КемГУКИ, 2009. 196 с.
2. Кашина, Н.И. Музыка в системе воспитания и образования казачества Урала и Оренбуржья: история и современность: монография / Н.И. Кашина. – Екатеринбург, 2011. – 138 с.
5. Кашина, Н.И. Механизмы формирования этнокультурной идентичности казаков-кадетов в процессе музыкального образования / Н.И. Кашина // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал: <http://science-education.ru/105-6928>, 2012. – № 5.
6. Кашина, Н.И. Образовательно-культурная среда в учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом / Н.И. Кашина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 178-183.
7. Кашина Н.И. Освоение современной российской молодежью традиционных культурных и художественных ценностей: автореф. дис. ... докт. педаг. наук / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
8. Концептуальные основы казачьего кадетского компонента образования в Свердловской области. Проект. – Екатеринбург, 2011. – Режим доступа: www.irro.ru/sites/default/files/-итог.doc.
9. Крылова, Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

УДК:364.4

Кевля Ф. И.

Д. п. н., профессор, старший научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России
(Москва, Россия)

ПРОБЛЕМА МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье обобщён опыт реализации идеи В.А. Сухомлинского о консилиуме в образовательных организациях Вологодской области, положенный в основу нашего исследования по опережающей педагогической поддержке воспитанника.

Ключевые слова: консилиум, модель взаимодействия, субъекты педагогического процесса, индивидуальная работа, опережающая педагогическая поддержка.

«Консилиум», по словарю С.И. Ожегова, – совещание врачей для определения тяжелого заболевания и изыскание способов его лечения. «Как врач исследует множество факторов, от которых зависит здоровье человека, так и педагог должен исследовать духовный мир ребенка, – считал В.А. Сухомлинский. - Общение с ребёнком лишь тогда является воспитанием, когда в наших руках научные знания о его личности, когда мы

основываемся не на случайных удачах, а на научном анализе. Семинар, посвященный ребенку, – совместная работа директора, завуча, учителей» [2]. Позднее такой семинар стали называть педагогическим консилиумом.

В нашем исследовании он представлен как модель взаимодействия нескольких субъектов (врача, психолога, воспитателя) педагогического прогнозирования и опережающей поддержки воспитанника. Модель всегда выполняет познавательную роль, выступая средством объяснения, предсказания и эвристики.

Понятие «взаимодействие» многозначно. В философии и психологии оно является универсальной формой развития, как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние, отражает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение.

В педагогике взаимодействие, прежде всего, обозначает совместную деятельность педагогов, родителей и учащихся в образовательном учреждении как в разных подсистемах одновременно. Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга и относительно самостоятельны.

В нашем исследовании «Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка» субъектами педагогического процесса являются учащиеся, родители, учителя-предметники, мастера специальных дисциплин, классные руководители, практический психолог, социальный педагог, учитель-логопед, медицинский работник, библиотекарь, администрация школы или колледжа.

В сознание многих педагогов-практиков медико-психолого-педагогический консилиум первоначально вошел как эффективный метод комплексной диагностики развития личности школьника, прежде всего, благодаря идее В.А.Сухомлинского о глубинной перспективной индивидуальной работе с каждым ребенком.

В течение многих лет В.А. Сухомлинский наблюдал на уроках за умственным трудом одних и тех же учеников, начиная с 1 класса до окончания школы, с целью определить условия, наиболее благоприятные для развития умственных сил и способностей ребенка. В.А. Сухомлинского занимали вопросы, почему один ученик быстро понимает, запоминает, буквально схватывает материал, а другому все это непосильно.

Об особенностях учащихся совместно размышляли на занятиях психолого-педагогического семинара. В беседе «Взаимозависимость педагогических явлений» В.А. Сухомлинский писал: «Психологический семинар, занятия которого проводятся примерно раз в полтора месяца, посвящается ребенку. Один из классных руководителей делает обстоятельный доклад на тему «Педагогическая характеристика такого-то ученика». На первых порах нам было очень трудно готовить педагогическую характеристику... Горячие споры о ребенке, психологический семинар, который мы посвящаем ребенку, – это и есть, по нашему мнению, самая

сущность изучения ребенка, *творческая лаборатория педагогического коллектива*» [3].

Мысли В.А. Сухомлинского о том, как изучать ребенка, актуальны и сегодня. В его понимании, в педагогической характеристике на первом месте – здоровье, физическое развитие ребенка, затем анализируются условия для всестороннего развития, изучаются индивидуальные особенности умственного развития: восприятие предметов и явлений окружающего мира; формирование понятий, особенности речи, памяти, уровень развития образного и абстрактного мышления, степень эмоциональной культуры; какова среда, каков поток информации, идущий от старших, питающий энергией своей мысли ребенка, обстановка, в которой происходит формирование интеллекта, положительные и отрицательные факторы, от которых зависит богатство восприятий, представлений, речи, кругозора.

Анализ интеллектуальной жизни семьи, на каком фоне формировались первые представления ребенка об окружающем мире, как эти представления отражались в его речи; чем вообще характерна речь отца, матери и других, близких к ребенку людей в годы формирования языка (от рождения до 5-6 лет). Какие сказки, песни слышал ребенок в раннем детстве, какие книги читали ему и вообще, какое место занимает книга в духовной жизни семьи, какую первую книгу прочитал ребенок, научившись читать, что он читает сейчас, какие в семье читают газеты и журналы.

Моральные отношения в семье и школьном коллективе. Эстетическая культура семьи, учителей и старших учащихся. Влияние красоты на духовный мир человека. Эмоциональная культура, эмоциональная самооценка – оценка собственных поступков, поведения, отношение к другим людям.

Сущность опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка у В.А. Сухомлинского, на наш взгляд, заключена в следующем: «Очень важная сторона педагогической характеристики – это ее *перспективность*. Соображения, намерения, *планы* активного воспитательного влияния на личность ребенка. *Проектируем* развитие его интеллекта, нравственности, эстетической и эмоциональной культуры, намечаем практически, что нужно сделать, чтобы ввести ребенка в активную творческую деятельность нескольких коллективов, чтобы завтра он не был таким, как сегодня, чтобы в нем рождалось и развивалось новое» [3].

Будучи ученым-исследователем и учителем-практиком, В.А. Сухомлинский обладал концептуальным мышлением. Он понимал, насколько актуальна проблема целостной психологизации педагогического процесса, как порой учитель беспомощен решать один на один сложные проблемы обучения, развития и воспитания ребенка.

Внутри педагогического коллектива выросли, в сегодняшнем понимании, «школьные психологи», которые более компетентно и глубоко искали совместно причины стойкой школьной неуспеваемости, педагогической запущенности детей, намечали программу коррекционной

работы с ними, а по окончании школы еще много лет не теряли из виду, анализируя пути и формы их жизненного самоопределения.

В работе «Разговор с молодым директором школы» В.А. Сухомлинский, по существу, определил принципы изучения особенностей детей и оказания им опережающей педагогической поддержки (детерминированность, выявление главной причины отклонения, целенаправленность и перспективность, целостность, богатство методов изучения и воспитания ребенка, связь науки и практики, объединение усилий педагогов, коллективное обсуждение, сотрудничество с семьей, терпеливость, педагогический оптимизм, гуманизм и ненасилие). Идея «консилиума» в дальнейшем конструктивно использовалась Ю.К. Бабанским, И.В. Дубровиной, Е.А. Ямбургом и другими. Нами проведено более 50 медико-психолого-педагогических консилиумов в различных образовательных учреждениях Вологодской области, обобщён опыт их организации и проведения, написано учебное пособие «Психолого-педагогический консилиум: история, теория, опыт» [1].

Литература:

- 1.Кевля Ф.И. Психолого-педагогический консилиум: история, теория, опыт. М.: Современное образование, 2014, 78 с.
- 2.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: В 3 т. - М., 1979. - Т. 1. С. 25-266.
- 3.Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / Сухомлинский В.А. Избр. соч.: В 3 т. - М., 1981. - Т.3. – С. 7-204.

УДК 377.3.039.3/4

Киселева А. В.

Старший преподаватель УрГАХУ (Екатеринбург, Россия)

К ВОПРОСУ О ДИАЛОГЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о месте диалога в профессиональном воспитании студентов архитектурно-художественного вуза, поскольку диалог позволяет выявить уровень понимания обучающимися передаваемых им знаний и степень сформированности навыков их использования, а также выделить в них эстетические и морально-нравственные аспекты для дальнейшей профессиональной творческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, диалог, педагогика сотрудничества, научная дискуссия, творческая индивидуальность.

Одной из определяющих тенденций подготовки студентов к овладению профессиональных знаний и навыков является совершенствование

преподавателями всех сторон процесса обучения, в том числе и нравственно-воспитательных аспектов общения со студентами. В педагогической науке эта тенденция реализуется через оптимизацию взаимодействия преподавателей и студентов во всех формах педагогической деятельности: аудиторном и внеаудиторном общении. Воспитательные цели образовательного процесса студентов определяются многими объективными условиями и субъективными факторами. Важнейшими из них являются изменения требований государства или работодателей к профессиональной подготовленности выпускников образовательных учреждений, обусловленные историческими изменениями социально-политического устройства государства и экономическими условиями.

Особое воздействие на изменение характера воспитательного процесса оказывает изменение доминирующих нравственных ценностей, характерных для социальных взаимоотношений на каждом конкретном этапе общественного развития. Крайне важным для оптимизации и реализации данного процесса является изменение условий включения выпускников в профессиональную деятельность. Необходимость коррекции воспитывающего воздействия преподавателей на студентов определяется и тем, что в ходе развития общества существенно возрастает степень доступности для обучающихся источников получения и усвоения знаний, нравственных ценностей, степень необходимости и возможности их самостоятельного творческого использования в дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме указанных выше объективных обстоятельств потребность в оптимизации воспитательного процесса обусловлена и изменением мотивации в получении знаний студентами, изменением характерных для их поведения личностных качеств и нравственных привычек.

Потребность государства в высококвалифицированных специалистах с одной стороны и всесторонне развитой личности, способной самостоятельно принимать решения, с другой, привела к необходимости переосмысления социальных ценностей и формированию этих ценностей в процессе воспитания.

Одна из воспитательных задач заключается в том, чтобы формирующаяся самостоятельность мышления студентов не превращалась в простое осмысление ими получаемых знаний. Решить эту задачу возможно лишь в обстановке духовной общности преподавателя со студентами. Причем, достижение этой общности предполагается, согласно принципу, сформулированному еще в 30-е годы XX века А.С. Макаренко, «не посредством снижения представлений преподавателей до уровня представлений воспитуемых, а поднятием нравственного уровня воспитуемых до уровня преподавателей» [7, с. 41].

Личностно-ориентированный подход, на одном из которых основывается образовательный процесс в нашей стране, в значительной степени изменил стиль взаимоотношений преподавателей со студентами в

процессе преподавания, изменились и критерии оценки их знаний. Новый стиль общения преподавателей и студентов должен более эффективно стимулировать студентов к выработке самостоятельности и независимости мышления, постоянного интереса к происходящему, ответственности за принятые решения. Возникающие у студентов вопросы и сомнения должны устраняться преподавателями в процессе учебной дискуссии, которая осуществляется в процессе диалога преподавателей и обучающихся.

Таким образом, субъектно-объектные отношения преподавателей и студентов переходят к субъект-субъектному характеру их взаимодействия, начинает развиваться педагогика сотрудничества, которая стимулирует преподавателей к созданию таких форм работы, которые бы способствовали более активному восприятию студентами новых знаний. Образовательный процесс начинает приобретать диалоговый характер.

Многие ученые, среди которых М.А. Абалакина, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, А.В. Брушлинский, Б.А. Ерунов, В.А. Поликарпов, Т.П. Григорьева, М.С. Каган, А.К. Колеченко, Г.М. Кучинский, С.Н. Петрова, С.П. Суровягин и др., начинают изучать основные компоненты организации диалогового взаимодействия. На основе принципов диалога происходит профессиональное воспитание студентов архитектурно-художественного вуза.

Особенность диалога в профессиональном воспитании студентов архитектурно-художественного вуза заключается в том, что преподаватель обязан найти способы организации сотворчества со студентами. Для достижения сотворчества целесообразно обострить внимание студентов к осмыслению значимости для них воспринимаемых знаний с точки зрения профессиональной творческой деятельности. Диалог позволяет выявить уровень понимания обучающимися передаваемых им знаний и степень сформированности навыков их использования, а также выделить в них эстетические и морально-нравственные аспекты для дальнейшей профессиональной творческой деятельности.

Для создания методики ведения диалога необходимо выявить источники диалога и правила его организации. В качестве источников диалога учеными выделяются:

- внутренний мир человека;
- социальные чувства участников диалога;
- идентичное понимание участниками диалога значений и смыслов, в которых осуществляется диалог;
- ценностное отношение участников диалога друг к другу;
- представленность разных позиций - от полной несовместимости точек зрения до некоторой согласованности мнений; именно во второй рождается диалогическая ситуация;
- возможность выражения свободного мнения и осознание индивидуального вклада личности в развитие диалога [5, с. 1].

Общепотребительное значение понятия диалог, являющегося основой профессионального воспитания студентов архитектурно-художественного вуза, раскрывается как «разговор между двумя лицами, обмен репликами» [2, с. 165]. Более глубокое представление о педагогическом диалоге дает его философское понимание, раскрываемое как «информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности» [2, с. 1]. Поскольку диалог в образовательном и воспитательном процессах является не просто обменом мнениями между преподавателем и студентами, диалог предполагает, прежде всего, определенную этико-культурологическую и педагогическую позицию преподавателя. Этико-культурологической основой диалога является нравственная культура преподавателя, именно она формирует у студентов в процессе профессионального воспитания потребность и способность познавать, украшать и совершенствовать мир. Развитие у студентов этой потребности позволяет развивать им собственную творческую индивидуальность, великодушие, чувство чести и собственного достоинства, толерантного отношения к другим людям. Педагогическая позиция преподавателя предполагает умелое вовлечение им студентов в диалоговое общение и создание для них обстановки равноправного участия в обсуждении проблемы всех субъектов образовательного процесса.

Существенным отличием диалога является необходимость осмысления студентами посредством научных дискуссий проблемных ситуаций. Сложность проведения преподавателем научной дискуссии заключается в том, что у студентов нередко встречается привычка подменять дискуссии спором. Задачей преподавателя является разъяснение различий между дискуссией и спором и поддержание дискуссии и недопущение спора. В словаре Ожегова слово дискуссия отождествляется со словом спор «Дискуссия - спор, обсуждение какого-нибудь вопроса на собрании, в печати, в беседе» [6, с. 167]. «Спор - словесное состязание, обсуждение чего-нибудь, в котором каждый отстаивает свое мнение» [6, с. 757].

В словаре В.И. Даля рассматривается только слово спорить, но рассматривается более определенно. В интерпретации В.И. Даля содержание слова «спорить» обозначает: «не соглашаться, опровергать, оспаривать, быть противного или иного мнения, доказывать свое, прекословить» [3, с. 296]. В качестве причин возникновения спора в науке называют особенности субъектов спора. «Есть люди, - отмечает исследователь диалога, - с которыми диалог в принципе невозможен: одни запрограммированы на спор, на атаку (при несуществующем противнике), не видят и не слышат другого, всегда толкуют о своем и совсем не о том, о чем идет речь; другие имеют запуганное сознание, скованное страхом перед всякой мыслью, перед возможностью заглянуть в себя, или сознание, запрограммированное на бездумье» [4]. Спор, как видим, преследует совсем другие цели, он осуществляется с целью навязать собеседнику свое мнение, достичь

доминирования одного собеседника над другим. Субъекты спора привыкли видеть и слышать оппонента как своего смертельного противника, а не как свое подобие. Спор как стремление прекословить кому-либо, а не искать совместно истину не соответствует принципам педагогики сотрудничества.

Диалог, как уже было отмечено, представляет собой сотворчество всех участников общения, которое позиционируется как совместное самостоятельное для каждого участника участие в творчестве, и которое направлено на создание новых ценностей, совершенствование и преобразование действительности, что эффективно влияет на профессиональное воспитание студентов архитектурно-художественного вуза [1, с. 1]. Диалог активизирует не только развитие студентов, он активизирует и профессиональный потенциал преподавателя.

Литература:

1. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Художественное творчество и психология. М., Наука, 1991. С. 12-18.
2. Брикунова С.С. Диалог с искусством как сотворчество в свете православной парадигмы // Педагогика искусства. - №1. - 2012. С. 1-4.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. в 4-т. - СПб.: ТОО «Диамант», 1996. - Т. 1. - С. 435.
4. Захарова Т.В., Басалаева Н.В. Диалог как технология обучения: основные понятия и характеристики // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-2. – С. 245-248.
5. Лосев А.С., Круковская А.В. Диалог как основа развития и воспитания личности // Ярославский педагогический вестник – 1998 – № 3 (15). - С. 74-77.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.О. Толковый словарь русского языка. - М.: Изд-во: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
7. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко и современность – М.: Высшая школа: Профпедагогика, 1980. – 240 с.

УДК 372.3.4

Козина Е. Ф.

К. п. н., доцент МГПУ (Москва, Россия)

ПРЕЛОМЛЕНИЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье представлены взгляды педагога-исследователя на процесс активного соприкосновения ребенка с природой, созвучные современной отечественной биполярной модели ознакомления дошкольника и младшего школьника с окружающим миром.

Ключевые слова: начальное естествознание, биполярная модель, «уроки мышления» на природе, «воспитание красотой».

В современной педагогике нередко наблюдается тенденция откращения от советского наследия, хотя многие «инновационные» разработки уходят своими методическими корнями именно в этот период и ранее (профориентационная работа; гендерное, развивающее обучение; игровые практики; натурализм в формировании мировоззрения учащихся, в т.ч. «опытничество», проектное зонирование, создание экотроп и т.д.). К их числу принадлежит программа «воспитания красотой» В.А. Сухомлинского, важная для актуальной методики преподавания дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» и предшкольной экологической подготовки.

В настоящее время школа в большей степени тяготеет к западной «технической» модели ознакомления детей предшкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром (технологии развития критического мышления, «перевернутый класс», КСО, ЛОС, РЛЗ, робототехническая, LEGO и др.). В частности активно заимствуются основные методы познания окружающей урбанизированной среды: логического мышления, исследовательский, проектный, игровое моделирование, TASC, американское «исследование мусорного ведра» (Е.В. Чудинова); экзemplаристское, алгоритмированное обучение и т.д.

Меж тем в своих работах В.А. Сухомлинский также подчеркивал необходимость умственного воспитания детей, развития у них в учебном процессе именно мышления, а не сведение его к работе по образцу. «Важная задача современной школы – воспитать человека пытливым, творческой, ищущей мысли... детские годы как школа мышления» [2, с. 147]. При этом ее решение возможно только при обязательной опытнической, поисковой деятельности воспитанников как важном единении их физического и умственного труда. Этим его «уроки мышления», предполагающие обязательное развитие у обучающихся способности выделять общее и различное в предметах, выдвигать версии, самостоятельно делать выводы, создание условий для переживания ими чувства изумления от безграничности научного знания и недостаточности имеющегося собственного опыта в решении возникшего вопроса (по Е.Л. Мельниковой, проблемные ситуации «на удивление» и «затруднение»), «выстраивание цепочек мысли», созвучны современному преподаванию начального естествознания в системах развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, ТРИЗ-РТВ, ПДО, УМК «Открываю мир» и т.д.

В последних при организации занятий также используются приемы и этапы работы Павлышской средней школы: мотивация детей к изучению темы посредством загадок, игр, вопросов, задач и т.д. (мотивирующий прием «яркое пятно»); актуализация темы в процессе наблюдения, бесед; подводящий к «открытию» учащимися знания диалог, в ходе которого

учитель четко определяет направление их мысли, тем самым пробуждая в них «радость познания»; творческие работы воспитанников, в т.ч. домашние; окончание занятия «на самом интересном месте» с тем, чтобы малыши с нетерпением ждали следующей встречи, и др.

Вместе с тем идея «воспитания красотой» обращает современную отечественную методику преподавания начального естествознания к восточной практике, что предполагает отказ от ее сведения к объяснительному чтению, работе обучающихся исключительно с презентацией и Интернет-источниками, робототехнической подмены и т.п., убивающих в ученике интуитивное натуралистическое начало. Не случайно японское пропедевтическое естествознание начинается именно с образного насыщения ребенка в ходе его непосредственного контакта с различными природными объектами при минимизации технической составляющей.

Отечественной технологией активно заимствуется методика «прочувствования» происходящего, связанная с необходимостью вживания в окружающий мир, что позволяет понять неповторимость каждого события, гармонию природы (по О.Т. Поглазовой, «познание через ощущения»; метод погружения в УМК «Перспектива»), изучение традиционных искусств (использование системы полицветия «Ироритай»), поликультурный компонент и т.п. «Воспитание красотой» – лейтмотив работы с дошкольниками и предшкольниками по отечественными экологическим эстетико-культурологическим программам [1, с. 402], поскольку именно активное непосредственное взаимодействие, соприкосновение ребенка с природой как «живым источником мышления», согласно В.А. Сухомлинскому, способно научить его прекрасному.

Названное обуславливает важность соответствующей воспитательной задачи для преподавания естествознания и в начальной школе (близость «уроков мышления» на природе и экскурсионных занятий Д.Н. Кайгородова, «предметного метода» В.П. Вахтерова), где воспитание виделось ему как процесс реализации врожденных свойств ученика, его спонтанных реакций. Именно наблюдение ребенка за предметами и явлениями окружающего мира, формирование у него соответствующих умений, обогащение его чувственного опыта рассматривалось педагогом-практиком как отправная точка в воспитании детской любознательности, пытливости, аналитической работе и последующей активной деятельности: «уроки мышления» – занятия «среди природы, путешествия к источнику живой мысли, формы умственного труда детей. Вот на одном из уроков дети рассуждают о явлении, причине и следствии. В окружающем мире они ищут причинно-следственные зависимости, описывают их» [3, с. 10].

Многие идеи В.А. Сухомлинского до сих пор актуальны для пропедевтического начального естествознания:

- 1) необходимость постоянного расширения представлений воспитанника об окружающем мире, их систематизации («создание узелков знаний», «твердый круг знаний»), с параллельным формированием при этом

- системы моральных ценностей и обязательное включение в содержание дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание» этических категорий (добро, правда, честь, свобода, долг и т.д.);
- 2) преимущество освоения обучающимися средств познания над собственными знаниями; демонстрация практической значимости, жизненной необходимости последних (прагматический подход);
 - 3) обязательность проводимых непосредственно в природе занятий (экскурсий, путешествий);
 - 4) личностно-ориентированный, антропологический подходы – базовые для вариативных программ «Окружающий мир» (построение курса в УМК «Планета знаний», принцип «позитивного педоцентризма» в УМК «Начальная школа XXI века...Алгоритм успеха»), т.к. ребенок должен не только видеть и понимать, но и дорожить, считать «своим» увиденное, чувствовать себя частицей мира, в котором он родился (краеведческий принцип, патриотическое воспитание);
 - 5) важность выработки у него в процессе познания личного отношения к миру, человеку и самому себе;
 - 6) создание учителем на занятиях «ситуации успеха», условий для переживания детьми «радости познания» («эмоциональная насыщенность процесса обучения»);
 - 7) важность развития у воспитанников критического мышления, умения самостоятельно получать / использовать информацию на «уроках мышления» и современные УУД;
 - 8) принцип гуманизма и гуманизация как одна из тенденций развития современной методики;
 - 9) слово педагога – важнейшее средство обучения, в т.ч. и в современной проблемно-диалогической технологии ознакомления дошкольника и младшего школьника с миром («эмоционально-эстетическая окраска слова»), что не отрицает важности совместного создания с ним детьми стимулирующих эмоционально-образное мышление сказок, притч, загадок (современный принцип сказочных аналогий), проведения словарной работы; научить воспитанников выражать словом увиденное, описывать, объяснять происходящее – одно из главных требований к начальному естественнонаучному образованию в современной и Павлышской средней школе (пять базовых ориентиров научения: наблюдать, думать, читать, писать, передавать мысли словом);
 - 10) разнообразная совместная творческая деятельность учителя и учащихся, основанная на переживании ими природной красоты, как средство формирования школьного коллектива;
 - 11) учение – насыщенный творческими открытиями процесс на современных занятиях «открытия нового знания и способа действия» и «уроках мышления» среди природы (дети как «пытливые исследователи», «путешественники, открыватели и творцы»); системность последних;

12) действенная основа познания природы («Окружающий мир» в УМК Ракурс, системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), что предполагает обязательное чередование на занятиях разнообразной умственной деятельности ученика, дидактических методов (беседа, рассказ, индивидуальный опрос, наблюдение, упражнения на повторение) и др.

В целом взгляды В.А. Сухомлинского на природу как важный, наряду с трудом, воспитательный компонент и обозначенная им система «уроков мышления» отвечают сложившейся в отечественной методике современной биполярной модели преподавания начального естествознания, предполагающей единение, баланс чувственного (восточного) и рационального (западного) начал.

Литература:

1. Козина, Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте: Учебник для академического бакалавриата / Е.Ф. Козина. – М.: Юрайт, 2018. – С. 262-273, 402, 406-410, 405-416.
2. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
3. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

УДК 37. 39

Коханова Л. А.

Д. филол. н., профессор МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Черешнева Ю. Е.

К. филол. н., доцент МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: авторы анализируют понятие «цифровое образование» как понимание современных информационных технологий, их функционала, умение их использовать в профессиональной деятельности и в жизни. Они частично приводят результаты пилотного исследования «Цифровое образование как конкурентное преимущество будущих журналистов», и, как следствие, на основании полученных результатов делают выводы о необходимости создания вариативных учебных программ по цифровому образованию.

Ключевые слова: цифровое образование, журналистика, информационные технологии, уровни цифрового образования, владение цифровыми технологиями, коммуникация, студенты, образовательные программы.

Журналистика как сфера деятельности одной из первых перешла на цифру. Более того, традиционные средства массовой информации все

активнее осваивают сетевое пространство, создавая онлайн-версии печатных газет и журналов. Параллельно развиваются социальные сети, блогосфера, вовлекая в информационно-коммуникативный процесс все больше любительскую аудиторию, которой тоже нужны навыки работы в сети, то есть цифровое образование.

Но на данный момент за счет того, что молодое поколение или поколение Z уже выросло в эпоху Интернета, и для него это реальная среда обитания, это направление в образование было отдано им же на откуп. Оказывается, сегодня этого явно недостаточно, и необходимо учить работе в сети, как профессиональных журналистов, так и тех любителей, которые ведут свои блоги, аккаунты, в социальных сетях. Некоторые уже создали свои авторские каналы, как в Telegram и на YouTube.

Для того, чтобы ответить на вопрос, каким должно быть сегодня цифровое образование, авторами данной статьи было проведено в рамках профильных курсов пилотное исследование «Цифровое образование как конкурентное преимущество будущих журналистов». В опросе принимало участие 148 студентов факультета журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Локальность исследования позволила сфокусировать внимание на двух, но, по мнению специалистов, достаточно важных навыках и умениях [1, с. 15]. Речь идет, прежде всего, о материальном уровне, и это первый аспект исследования, то есть об уровне владения новыми информационными технологиями. При этом следует учитывать, что, как утверждает С.В. Ерофеев, «постоянно появляются информационные платформы, которые требуют от журналистов новых знаний и умений» [2, с. 60].

Второй аспект – это функциональный уровень, то есть когда цифровое образование рассматривается как «осуществление институциональных культурных практик с помощью цифровых технологий» [1, с. 15]. В частности исследовались коммуникативные способности будущих журналистов, которые в большей степени проявляются при общении в сети.

При этом мы исходили из того, что цифровое образование на материальном уровне – «это в первую очередь понимание современных информационных технологий, их функционала, а также возможность грамотно использовать их в работе или в быту» [4].

Поэтому задаваемые вопросы ставили своей целью понять, как студенты относятся к таким инструментам, как работа с базами данных, машинное обучение, компьютерное моделирование, статистический анализ, работами с графическими редакторами и т.п. Это объясняется тем, что журналист, прежде всего, должен уметь искать нужную информацию, ее фиксировать, отбирать в зависимости от поставленной цели и анализировать.

«Работать в новых условиях, с огромными потоками информации, на скорости, так как в редакции все нужно «вчера», мне очень долго не удавалось», – пишет Татьяна С. (четвертый курс). «Узнала на занятии, когда готовили выпуск газеты, что есть Интернет вещей, что даже сценарии уже

пишут роботы, а блокчейн и другие распределенные сети – вообще наше светлое будущее. Хорошо, что мы выбрали тему номера о новых технологиях. Они нам, журналистам, в первую очередь нужны», - отвечает Алена П. (третий курс).

В журналистике, как и в других сферах деятельности, появляются профессии, которые напрямую связаны с цифрой. В редакциях появляются специалисты по работе с Сетью или SMM-менеджеры. Они в определенной степени должны обладать навыками big-data системного аналитика, уметь разговаривать с пользователями конкретной на их языке и т.д. [3].

По итогам опроса 74% студентов уже работают штатно или внештатно на этих должностях. Более того, с этими видами деятельности в большей степени связывают свое будущее (67%). Но большинство респондентов в то же время пишут о том, что они не знают порой, «как строить общение с пользователями в разных сетях, когда они разные: и пользователи, и сети»; «как подавать ту или иную информацию, чтобы вовремя остановиться и не перегнуть палку дозволенного для публикации»; «как понимать информационную безопасность для редакции, для себя лично и для того, с кем общаешься в сети». Этому они готовы учиться.

Поэтому, что касается коммуникативных навыков, то проведенные нами опросы студентов подтвердили некоторые опасения, на которые указывают и другие исследователи. Так, А.В. Соловьев пишет: «Сетевое общение становится новой сложной культурной формой, содержащей множество субкультурных форм с соответствующим набором ожиданий, пониманий, смыслов и соглашений, воздействующих на поведение участников коммуникации» [5].

О сложности общения в сети говорят полученные нами данные. Всего 23% студентов сказали, что, сталкиваясь с сетевыми рисками, они не испытывают трудностей. Почти столько же респондентов (28%) знают, к кому обращаться, когда «напоролась на хамство», «получили агрессивный ответ», «попали в конфликтную ситуацию» и т.д. Но это явно не очень высокие показатели.

Очевидно, что и коммуникативная составляющая, как и знание информационных технологий должны стать основными разделами в учебных программах. Конечно, они должны варьироваться с учетом тех конкретных задач, которые ставит практика. Явно, что журналисту не надо разрабатывать программное обеспечение, но при подготовке лонгрида - текста нового формата он должен уметь грамотно сформулировать задачу, что ее понял программист. Таких ситуаций много, и на них указывали студенты, уже столкнувшись с подобными коллизиями.

Подводя итоги, следует отметить, что для будущего журналиста цифровое образование – это фундаментальность, которая в числе других определяет основные компетенции, которыми должны обладать как выпускники вуза, так и сотрудники редакций. Оно в должной степени дает им конкурентные преимущества по сравнению с теми, кто не владеет

системным знанием. Что касается любителей, которые активно присутствуют в сети, то цифровое образование им тоже не мешает, так как в создании атмосферы доброжелательства в виртуальном пространстве принимают участие как профессионалы, так и любители.

Литература:

1. Галкин Д.В. Современные исследования цифровой культуры // Гуманитарная информатика. – Вып. 1., 2004. - № 1. – С. 40-49.
2. Ерофеев С.В. Интернет-журналистика на рубеже XX-XXI вв. – М., 2011.
3. Коханова Л.А. Новая специализация в редакции – журналист по работе с сетью // Журналист. Социальные коммуникации. – 2017. - № 1. - С. 63-76
4. Михайлова Е.Г. Культура в «цифре»: почему профессионал будущего должен быть немного «айтишником» // <http://news.ifmo.ru/ru/education/trend/news/7234/>
5. Соловьев А.В. Коммуникативная культура информационного общества // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kultura-informatsionnogo-obschestva>

УДК 37(091); 37(092)

Крыжская Н. А.
Методист КИРО (Курск, Россия)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье раскрываются идеи В.А. Сухомлинского о связи развития эмоционально-волевой сферы личности школьника и его стремления к самовоспитанию; определены направления и средства актуализации эмоционально-волевых предпосылок становления школьника субъектом воспитания в творчестве В.А. Сухомлинского; обосновывается возможность учета выявленных особенностей становления школьника субъектом воспитания в современной школе.

Ключевые слова: личность школьника, эмоции, воля, субъект воспитания.

Изменяющиеся политические или экономические условия могут вносить изменения в цели и методы образования и воспитания подрастающего поколения, но содержание самого процесса неизменно: общество заинтересовано в развитии своих граждан как субъектов образования и воспитания. Ведь речь идет о завтрашнем дне России,

ценностных ориентирах нашего общества, а по большому счету – о национальной безопасности страны.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что воспитание является неотъемлемой частью образования, направленной на развитие личности, создание условий для социализации и самоопределения детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [9].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года обоснованы направления развития воспитания школьников с опорой на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, а именно человеколюбие, совесть, честь, справедливость, вера в добро, личное достоинство, стремление и воля к исполнению нравственного долга перед самим собой, семьей и Отечеством. При этом система ценностей личности индивидуальна и основывается на единстве знаний, чувств и поведения, когда школьник при помощи собственных усилий изменяет и совершенствует себя, а предназначение воспитания заключается в создании условий развития личности через самовоспитание.

Данной проблеме было посвящено педагогическое творчество В.А. Сухомлинского. Он первый в истории педагогики и образования советского периода целенаправленно обратился к идее развития эмоционально-волевой сферы ребенка как субъекта воспитания. Педагог считал, что процесс становления школьника субъектом воспитания осуществляется благодаря не столько непосредственному влиянию на эмоционально-волевою сферу ребенка, а через активность самой личности как решающее условие саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования человека. «Личность немыслима, если человек не заявляет о себе, если в какой-то сфере духа человеческого он не стал властелином, если он не утверждает себя в деятельности и – это исключительно важно в успехах, если он не переживает своего достоинства творца, если он не идет с гордо поднятой головой» [2, с. 81].

Основу самовоспитания ребенка составляет его «желание быть хорошим». Первоначально эта потребность выступает, как не осознанное желание ребенка хорошо делать то, что от него требуют старшие: хорошо учиться, выполнять обязанности в школе и дома. По мере развития ребенка потребность «быть хорошим» усложняется и изменяется, включает в себя все больше качеств нравственного идеала, которые являются целью воспитания. В развитом виде – это потребность быть настоящим гражданином, в творческом труде выразить себя как личность, утверждать в общении с людьми свой нравственный идеал. Саморазвитие этой потребности определяется стремлением и возможностями ребенка к самовоспитанию, к активному развитию своих способностей и нравственных качеств.

Появляется способность у ребенка быть воспитуемым, т.е. создание у него позиции субъекта воспитания, активно воспринимающего нравственный идеал воспитателя. «Способность же эта – чуткость души, чуткость сердца воспитанника к тончайшему оттенку слова воспитателя, к его взгляду, к жесту, к улыбке, к задумчивости и молчаливости» [5, с. 521].

В.А. Сухомлинский старался выработать у ребенка оценку своих поступков, стимулировать внутреннюю работу ума и сердца ребенка. В основу воспитания была положена система воспитательных отношений, которые складывались в процессе взаимодействия педагогов и воспитанников как субъектов воспитания. Учитель, будучи членом ученических коллективов, вступает в определенные отношения с учащимися, формирует отношения в детском коллективе и управляет ими, и что самое важное – через отношения учитель воспитывает, обучает, формирует личность. И от того, каковы эти отношения, зависит во многом, каким выйдет человек из стен школы. Воспитать человека можно только человечностью – это убеждение педагога стал разделять весь педагогический коллектив Павлышской средней школы. Деятельность педагогов была направлена на формирование у воспитанников «тонкость переживаний явлений окружающего мира, развитую впечатлительность, эмоциональное реагирование на те или иные явления окружающей действительности» [2, с. 334], таким образом, достигался высокий уровень развития эмоционально-волевой сферы и личности ребенка.

В.А. Сухомлинский мастерски использовал жизненные ситуации для воспитания у детей чувств. В его книгах мы находим примеры того, как он пробуждал у учеников сочувствие, учил оказывать помощь людям, остро нуждающимся в поддержке. Педагог отмечал, что воспитывая эмоции и волю необходимо учить школьников остро чувствовать радость бытия, быть счастливыми. Необходимо воспитывать у них умение испытывать удовлетворение от каждого прожитого дня и непреклонность в преодолении трудностей, правильный ответ на все, что заслуживает сочувствия или осуждения.

Основную цель воспитания эмоций педагог видел в формировании радостного, положительного отношения к жизни. При этом не исключалось, а, наоборот, предполагалось воспитание адекватных негативных эмоциональных проявлений на события, которые заслуживают отрицательного отношения. Важно научить детей не только радоваться, но и печалиться, возмущаться, осуждать, ненавидеть. Следовательно, надо с одной стороны, научить человека болеть чужими горестями, печалиться, негодовать, презирать, а с другой – вырастить его жизнерадостным, оптимистом. Это требует большого мастерства. Здесь на помощь приход воля, с помощью которой ребенок может самостоятельно, исходя из осознанной необходимости, выполнять действия в спланированном направлении и с предусмотренной силой. Ведь усилием воли можно не

только сдерживать внешнее проявление эмоций, но и показать совершенно противоположные.

В.А. Сухомлинский был убежден, что без развитых чувств и волевых качеств невозможен благородный поступок. Он выстроил систему нравственного воспитания для школьников в Павлышской школе на основе этических бесед, которые раскрывали нравственные ценности, нормы, вызывали моральные чувства – долга, отзывчивости, чуткости. Воспитание у детей активного возмущения, негодования, презрения, отвращения ко злу «начинается со строгой непримиримости к лени, безделью, нерадивости, безделью, разгильдяйству» [6, с. 155]. Так у школьников появляются в сознании мысли о долге и долженствовании, т.е. ребенок учится взаимоотношениям между старшими и младшими, между членами коллектива.

Также воспитатель должен помочь ребенку увидеть эмоциональную окраску мира вокруг себя, только эти образы останутся с ним на всю жизнь. В Павлышской средней школе учили детей слушать музыку природы, воспевать красоту родного края, приносить радость родителям, утверждая в сознании ребенка, что «любовь добывается и постигается напряжением сил духа» [1, с. 147]. В понятие «человеческая любовь» вкладывали чувства верности, преданности, долга, не забывая о том, что эти чувства рождаются и воспитываются в труде, приносящем радость окружающим и самому себе. «Мы добываемся того, чтобы труд большой общественной значимости начинался в раннем детстве и в течение ряда лет – в отрочестве и ранней юности – служил нравственному обогащению, составлял самую сущность движения по пути к гражданской зрелости» [1, с. 156].

В.А. Сухомлинский считал, что субъектность ребенка помогает ему пережить состояния счастья и горя, осознавать чувство собственного достоинства и долга перед коллективом, другими людьми, обществом, быть ответственными за каждый свой поступок и свое поведение.

Основными нравственными чувствами В.А. Сухомлинский считал совесть, стыд, ответственность и долг. Совесть он определял как «эмоциональный страж убеждений»; «чувство, помноженное на сознание правота», т.е. чувство, которое возникает на основе личного эмоционального отношения с позиции морали к различным явлениям окружающей действительности и регулирует поведение человека. Совесть обуславливает развитие стыда, долга, ответственности и взаимосвязана с ним. «Совесть, – писал В.А. Сухомлинский, – это знание, многократно умноженное на переживание и чувствование; производным же от этого является стыд, ответственность, долг» [8, с. 279].

Долг предопределяет развитие совести, ответственности и стыда. Под чувством долга В.А. Сухомлинский подразумевал осознание и переживание личностью своей ответственности перед Родиной, обществом; проявление совести, выражающееся в личном отношении к самому себе, людям, предметам и явлениям окружающего мира; высшее достижение единства

моральных убеждений и деятельности; результат значительного нравственного опыта, а также мотив для его обогащения. От развития чувства долга зависело умение сочетать и подчинять личные интересы общественным, стремление к нравственному совершенствованию, т.е. все, что В.А. Сухомлинский считал главным в воспитании ребенка.

Чувство ответственности человека перед собой, собственной совестью, другими людьми и обществом рассматривалось педагогом во взаимосвязи и взаимообусловленности с чувством стыда. «Стыд – воздух, на котором держатся крылья человеческой ответственности. Чувствуя ответственность, человек боится казаться плохим, – писал В.А. Сухомлинский. – Переживая чувство стыда, человек делает шаг вперед на путь своего нравственного развития» [8, с. 283].

Развитие этих чувств способствует развитию других составляющих эмоционально-волевой сферы личности: чувств патриотизма, гражданственности, сочувствия, сопереживания, сострадания, а также чувств чести, гордости, достоинства, самоуважения.

Обращал внимание В.А. Сухомлинский и на отрицательные качества детей, которые разрушительно влияют на личность. К ним педагог относил равнодушие, тщеславие, инфантилизм, «лень души», отсутствие идеалов, стремление к почестям, особому месту в коллективе; лень, безделье, небрежность в работе; ложь, подлость, лицемерие; меркантильность.

Для профилактики и преодоления этих нравственных отклонений в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского красной нитью проходит идея о нравственно-ценной деятельности, которая должна быть направлена на творение добра для людей, где ребенок представляет себя как активная творческая личность. Данная деятельность стимулирует его нравственные чувства, радость творчества и др.

Важнейшей составляющей эмоционально-волевого воспитания является культура желаний, которая выступает как «один из источников человечности, сердечности (т.е. гуманных чувств), внутренней самодисциплины» [4, с. 92]. Если культура желания становится внутренним мотивом поведения человека, то личность отвергает аморальные желания. Эмоциональный отклик на понятия «можно», «нельзя», «надо», а, следовательно, формирование культуры желаний, является практическими целями развития нравственных чувств, побуждающий волевой акт личности на выбор нравственно-ценных поступков и поведения. В процессе педагогического взаимодействия индивидуальный подход к развитию чувств и воли личности воспитанника реализуется как двусторонний процесс, ценный для ребенка и педагога, ориентированный на оптимальное развитие личности ребенка.

В.А. Сухомлинский был убежден, развитие личности ребенка как индивидуальности не возможно без формирования эмоционально-волевой культуры, которая является внутренним регулятором и мотиватором ее поведения. Так как формирование эмоционально-волевой культуры

личности – процесс внутренний, индивидуально-личностный, то для его эффективности огромное значение играет самостоятельная активность личности. Поэтому вопросам самовоспитания личности в педагогической системе В.А. Сухомлинского отводилось центральное место. Павлышский педагог обращал внимание на то, что только «воспитание, побуждающее к самовоспитанию, и есть настоящее воспитание» [7, с. 244].

В современном воспитании остаются актуальными слова В.А. Сухомлинского «в процессе воспитания человеческой личности принимают участие многие силы и среди них, во-первых, семья...; во-вторых, личность педагога со всеми его духовными богатствами и ценностями...; в-третьих, коллектив (детский, подростковый, юношеский)...; в-четвертых, сама личность воспитанника (самовоспитание); в-пятых, духовная жизнь воспитанника....; в-шестых, совершенно непредвиденные ваятели ...» [3, с. 568].

Литература:

1. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности: Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 1.
2. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника: Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 1.
3. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю: Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.3.
5. Сухомлинский В.А. Видеть себя: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 5.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 4.
7. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 5.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В редакции, вступающей в силу с 1 сентября 2013 г. – М.: КНОРУС, 2013. – 176 с.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению личностных особенностей педагога в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Каким должен быть педагог? Как его личностные качества влияют на формирование личности ребенка? Какое значение имеют такт и этика в деятельности учителя? На эти и многие другие вопросы, касающиеся личности педагога, отвечает в своем обширном педагогическом наследии знаменитый ученый-педагог В.А. Сухомлинский.

Ключевые слова: педагог, личность педагога.

XX век стал временем бурного развития теории и практики образования, что связано с масштабным процессом демократизации и гуманизации общественной жизни. Демократизация образования определяется его доступностью, предоставлением каждому человеку возможности получения и развития своих знаний. Демократизация образования предполагает создание условий для удовлетворения запросов представителей разных социальных, национальных, возрастных, региональных и других общественных групп, обеспечения возможностей для свободного самоутверждения и самовыражения каждой личности в сфере образования. Гуманизация – это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов; создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения.

Большая роль в реализации принципов демократизации и гуманизации образования принадлежит учителю и, в частности, зависит от его личностных особенностей. Различные ученые-педагоги обращались в своих работах к изучению роли личности учителя в образовательном процессе. Среди них В.А. Сухомлинский.

Вопросы, о том, каким должен быть учитель, какова его роль в формировании человека, какова специфика и особенности педагогического труда волновали Сухомлинского всю его жизнь. Многолетний опыт работы дал ему возможность утверждать, что далеко не каждый может быть учителем. Эта профессия требует от человека большой души, любящего сердца.

Учить и воспитывать детей - дело сложное, требующее большого искусства, гибкого ума, твердых убеждений, большой культуры, начитанности и отзывчивого сердца. Свои раздумья о том, каким должен быть учитель и в чем сложность этой профессии, Василий Александрович

изложил во многих своих произведениях: «Павлышевская средняя школа», «Сердце отдаю детям», «Как воспитать настоящего человека», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы» и в ряде статей.

Учитель должен верить в ребенка, в его физические и духовные возможности. «Без веры в ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания рушатся как картонный домик», - пишет Сухомлинский [4, с. 36].

Сухомлинский советовал молодым преподавателям не допускать в свое сердце чувство недоброжелательности к детям. Доброжелательность – вот, что должно быть в основе взаимоотношений учителя и ученика. Доброжелательность - это азбука педагогической культуры, подчеркивал Сухомлинский [4, с. 40]. Доброжелательный учитель должен относиться к ученику так же, как бы он относился к своему ребенку.

Чтобы знать ребенка, надо не только изучить педагогику, психологию, анатомию, физиологию, но, прежде всего, научиться любить ребенка. Любовь к детям должна быть мудрой, одухотворенной знанием ребенка, пониманием его слабых и сильных сторон. Сухомлинский всегда утверждал, что любовь к детям - это вершина педагогической культуры.

Каждый учитель любит детей по-своему и выражается эта любовь в различных формах. Для В.А. Сухомлинского “педагогическая” любовь — это, прежде всего уважение к личному достоинству ребенка, постоянная забота о нем, это сложный процесс понимания, изучения ребенка, открытия в нем человеческой красоты, на основе которой происходит формирование личности. «Школа должна любить ребенка, тогда и он обязательно полюбит школу. Без любви и уважения к воспитанникам в сякие разговоры о гуманности и человечности — пустой звук» [4, с. 38].

Сухомлинский много писал о педагогической этике и такте. Подобно тому, как человек без голоса не может петь, без слуха стать музыкантом, так и человек, лишенный такта не может быть учителем [4, с. 45]. Он говорил, что нельзя обижать, унижать ребенка, нельзя уязвлять его в самое сердце.

Учитель должен быть гуманным, доброжелательным человеком, отзывчивым, сердечным. Он должен быть образованным, умным, начитанным, увлекающимся. Когда учитель глубоко знает свой предмет, тогда на уроке в центре его внимания будут ученики, их умственный труд, мышления, трудности, с которыми они встречаются в процессе усвоения новых знаний. Если же у педагога ограниченные знания, он на уроке напрягает свои умственные силы на то, чтобы правильно и последовательно изложить учебный материал, а ученики в это время вне поля зрения. Знания становятся убеждениями учеников только в том случае, когда сам учитель глубоко прочувствовал преподаваемый материал [5, с. 250].

Хороший учитель - это Человек, знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий новейшие открытия, исследования, достижения. Хороший учитель знает намного больше, чем предусматривает школьная программа. «Глубокие знания,

широкий кругозор, интерес к проблемам науки - все это необходимо для того, чтобы раскрыть перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки. Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюбленного в знания человека. Учитель должен знать психологию и педагогику, понимать, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно» [3, с. 143].

Сухомлинский отмечает, что учителю надо много читать, что он должен жить в мире книг. Знания, почерпнутые из книг, учитель несет ученикам. Но это не простой пересказ прочитанного. Педагоги приходят к своим воспитанникам с собственными размышлениями, обращаются к ним как к единомышленникам, чтобы в результате этого общения ученики поднялись еще на одну ступень в своем духовном развитии [2, с. 94].

Интерес учителя к художественной литературе - эта как раз та сфера духовной жизни, в которой соприкасается воспитатель и воспитанник. Очень важно, чтобы классный руководитель, какой бы он предмет не преподавал, умел заинтересовать учеников умной интересной беседой о художественном произведении.

Василий Александрович считал, что в процессе воспитания значимую роль играют взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому они должны быть внимательными, доброжелательными и заинтересованными. Именно исходя из подобных установок в школе Сухомлинского стали практиковаться совместные походы, сочинения и чтение стихов, слушание «музыки» леса, реки, полей, воздуха. Например, он писал: «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте и человечности» [4, с. 44]. Именно через подобные моменты формируется драгоценный опыт общения учеников и воспитателей.

Учитель в первую очередь, как считал Сухомлинский, должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное». Как писал Сухомлинский: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» [3, с. 64]. И именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель – это человек, которые не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино.

В.А. Сухомлинский во многих своих статьях и книгах постоянно подчеркивал, что в решении сложных задач обучения и воспитания детей огромная роль принадлежит учителю. Он глубоко исследовал эту проблему, ее особенности. В своей книге «Сто советов учителю» Василий Александрович раскрыл специфические свойства и качества учительской специальности. Он подчеркивает, что учителю приходится иметь дело с самым сложным, что есть в мире - с человеком, именно от учителя зависит его жизнь, здоровье и характер, его место и роль в жизни, его счастье [5, с. 150].

В трудах Сухомлинского много интересных мыслей о роли учителя в общественной жизни, о его нелегком, но благородном и творческом труде.

Он пишет о том, что «...учителю надо обладать огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду и прежде всего к детям, чтобы на долгие годы сохранить бодрость духа, ясность ума, свежесть впечатлений, восприимчивость чувств - а без этих качеств, труд педагога превращается в муку» [1, с. 63].

Таким образом, В.А. Сухомлинский одним из первых в советской педагогике своего времени стал разрабатывать гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, он считал, что в решении сложных задач обучения и воспитания детей в ходе учебно-воспитательного процесса ведущая роль принадлежит учителю. Воспитать настоящего человека - так определяет В.А. Сухомлинский основную функцию учителя. По мнению, В.А.Сухомлинского учитель должен обладать следующими характеристиками: доверие, любовь к детям, учет неповторимости и индивидуальности каждого ребенка, отзывчивость, непримиримость к безделью, наличие педагогического такта, начитанность, знание преподаваемой науки.

Литература:

1. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателя/ В.А Сухомлинский. – Минск: Нар.асвета, 1978. – 288 с.
2. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат.работы в сел.сред.школе. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – 396 с.
3. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А Сухомлинский . – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
4. Сухомлинский В.А. Верьте в человека / В.А Сухомлинский. – М.: Издательство «Молодая гвардия», 1960. – 112 с.
5. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А Сухомлинский. – Ижевск: Удмуртия, 1981. – 296 с.

УДК 378

Леденева А. В.

К. п. н., доцент ОГПУ (Оренбург, Россия)

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье раскрыта сущность игрового моделирования в аспекте игровых стратегий, реализуемых в образовательном процессе. Представлена характеристика игры и процесса моделирования как педагогического феномена. Основываясь на теории игрового обучения описан подход и принципы игрового моделирования в деятельности педагога. Раскрыта специфика игрового моделирования в призме деятельностного обучения, показана роль и задачи педагога в процессе

проведения игрового занятия. В заключении статьи представлены способы игрового моделирования, доказавшие успешность в процессе обучения.

Ключевые слова: игра, игровое обучение, имитационное моделирование, игровое моделирование.

Требования современного времени (активное открытое общество, мобилизация социальных систем, образование на основе практического опыта) обуславливают необходимость становления педагога Homo Ludens («Человек играющий»), то есть внедрять игровое моделирование в образовательный процесс для создания комфортной среды учащемуся и обеспечения творческой свободы для педагога. Великий педагог В.А. Сухомлинский утверждал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4]. Роль и значимость игры для системы образования не вызывают сомнений и в настоящий день. Игровой метод возник в отечественной системе образования в 1932 году и применяется сегодня как деловые, ролевые, имитационные игры, кейсы и проигрывание ролей.

В своих трудах В.А. Сухомлинский задавался вопросом: «Чем же все-таки отличается игра от работы? ...Работа есть участие человека в общественном производстве, в создании материальных, культурных, иначе говоря, социальных ценностей. Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но к ним отношение косвенное, она приучает человека к тем физическим и психическим усилиям, которые необходимы для работы» [4]. Включаясь в игровое моделирование, мы соглашаемся на правила, которые регламентированы игрой, берем на себя модели поведения в соответствии с образцами игры для того, чтобы не разрушить некий игровой мир или призрачно-условное бытие. Сознательная роль игрока в игровом мире подчинена стратегии, которую выбирает педагог при игровом моделировании:

- агональная стратегия – спортивные игры, культурные состязания в эрудиции и логике;
- мимикрическая стратегия – театрализованные игры;
- алеаторическая стратегия – игры шанса, в которых выигрыш основывается на успешных числовых операциях.

Игра – это вид деятельности человека. Педагогическая наука утверждает, что игра обладает возможностями физического, интеллектуального и нравственного воспитания. Игра уникальна тем, что используется в любом возрасте, но модели игр при этом значительно разные.

Моделирование как процесс исследования объектов познания на моделях применяется педагогом в двух аспектах: во-первых при формировании научно-теоретического типа мышления (то есть мышления об окружающей действительности на основе конкретных объектов); во-вторых –

как форма наглядности для построения и фиксации общих схем действий. *Игра как модель* жизни способна смоделировать определенные события, поэтому преимуществом игрового моделирования в деятельности педагога выступает то, что совершение ошибок при решении той или иной моделируемой ситуации не наносит вреда учащемуся, а дает опыт переживаний и развивает навыки выхода из кризисных ситуаций.

Игровое содержание предмета выбирается педагогом на основе *процессного подхода*, при котором деятельность педагога на занятии базируется на фазовой динамике процесса профессиональной деятельности. *Формула успеха* обучения в игровом моделировании представляет собой слагаемые: Attention (внимание) + Interest (интерес) + Desire (желание) + Action (действие) [1]. Следование игровой деятельности данной формуле обеспечивает успех и развитие креативности на занятии.

В ходе планирования игрового моделирования педагогу необходимо решить несколько вопросов: определить содержание игровой части занятия с учетом цели, потребностей и интересов учащихся; отобрать способы игрового обучения, оборудование и технические средства; регламентировать продолжительность игры. Применение игрового моделирования в образовании побудило к выработке принципов построения игры.

Принцип эффекта необходим для создания творческой, психологически комфортной обстановки, располагающей к усвоению сложной информации. Данный принцип базируется на эвристическом оптимизме педагога, который программирует учащихся в процессе игры на успех.

Принцип целеполагания является базовым в деятельности педагога, поэтому в игровом моделировании также невозможно обойтись без основ. Цели ставятся на каждую игру, игровое занятие и формулируются в рамках основной цели обучения на конкретном предмете.

Принцип упражнения связан с любыми видами активности, в процессе которых учащийся запоминает информацию лучше (физическая или умственная активность). Интерактивность игры требует активности в процессе занятия, поэтому различные упражнения должны быть включены в игровое моделирование педагогом перед планированием занятия.

Принцип равенства обеспечивает одинаковую частоту игровых действий с одной стороны, а с другой – одинаковое количество и интенсивность высказываний участников игры. Данный принцип позволяет показать участникам игры степень равной ответственности за результаты игры команды.

Принцип личного проживания реализуется за счет преодоления трудностей в процессе игры, приобретения личного опыта получения знаний.

Принцип общения и группового взаимодействия необходим для обучения сотрудничеству, развития партисипативного стиля общения.

На сегодняшний день в образовании активно применяется игровое моделирование: в репродуктивном обучении как программированное

обучение; в исследовательском обучении как поиск познавательных и практических сведений, в учебной дискуссии, а также непосредственно в играх, тренингах и упражнениях на занятиях. Как и любая образовательная технология игровое моделирование включает в себя разнообразные ситуации, упражнения, эксперименты, творческие проективные задания. В своем исследовании Ладенко И.С. утверждает, что именно игровое моделирование на практических занятиях способствует переходу от пассивного потребления информации к активному участию в познании [3].

В основе игрового моделирования лежит *концепция деятельностного обучения* (К. Андерсон, Д. Колб), которое представлено активными практико-ориентированными действиями и направлено на отработку знаний на практике, выработку способов получения нового знания [2]. Структура деятельностного обучения в игровом моделировании заключается в четырех циклах: понятие – технология – применение – перенос. Выработка стратегий деятельностного обучения необходима для подкрепления игрового занятия технологиями брифинга, мониторинга, наблюдения, обратной связи.

Игровое моделирование целесообразно применять перед началом изучения новой темы (теоретическим занятием), а также при проверке усвоения теоретического материала для отработки полученных умений. Большинство игр в образовании следует отнести к классу интерактивных, поскольку на занятии применяются индивидуальные, групповые и межгрупповые формы дискуссии. Роль педагога в игровом моделировании существенно меняется в отличие от традиционного занятия – активность педагога уступает активности учащихся, а задачей педагога становится организовать игру и управлять игровым процессом, создавая при этом условия соорганизации взаимодействия участников игры, инициативности и творческого поиска при решении задач.

Практика проведения игрового моделирования позволила выделить наиболее эффективные ее способы: инсценировка, разыгрывание ситуаций в ролях, ролевые игры, тренинги, имитационные игры, игры-симуляции, мыследеятельностные игры, креативные игровые технологии, компьютерные игровые имитационные технологии. По результатам исследования было выявлено, что применение данных способов игрового моделирования способствует усвоению 90% материала учащимися, в то время как его усвоение в процессе дискуссии составляет 75%, а при лекционной форме – 20%.

Таким образом, игровое моделирование в деятельности современного педагога занимает особую роль, поскольку положительно влияет на процесс обучения, предоставляет множество возможностей для межсубъектного взаимодействия в образовательном процессе, обеспечивает становление активной субъектной позиции учащегося и инициирует его индивидуальное развитие и саморазвитие.

Литература:

1. Аверилл М. Имитационное моделирование. Классика CS / Аверилл М., Кельтон, В. Дэвид. - М., СПб: Питер, 2018. – 848 с.
2. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
3. Ладенко, И.С. Игровое моделирование. Методология и практика; Новосибирск: Наука – М., 2017. – 231 с.
4. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – 6-е изд. – Москва: Изд-во политической литературы, 1988. – 270 с.

УДК: 371.4:37.013.93

Лобов В. А.

К. п. н., начальник Управления образования (Бирск, Россия)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ БИРСКИЙ РАЙОН РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Аннотация. Статья посвящена анализу развития системы образования района через призму педагогических идей В.А. Сухомлинского.

Ключевые слова: наследие В.А. Сухомлинского, развитие системы образования, воспитание, сотрудничество, система оценки качества образования.

Современная школа, как и современное общество, находятся в процессе непрерывных преобразований. И сейчас, когда сформирован социальный заказ государства школе, когда она должна измениться, стать школой сотрудничества и отвечать социальным и экономическим потребностям XXI века, многоаспектное научно-педагогическое наследие В.А. Сухомлинского становится еще более значимым. Оно не теряет своей актуальности, а открывается все новыми и новыми гранями, и касается важнейших педагогических проблем, помогает их решению на уровне требований современной педагогики. Именно у него мы можем научиться воздействовать на чувства ребенка, воспитывать трудолюбие, осуществлять нравственное, гражданско-патриотическое формирование личности, использовать личностно-ориентированное обучение. Современная школа призвана, не только обучать, но и разносторонне развивать подрастающее поколение. Школа должна обеспечивать своих выпускников фундаментальными знаниями, которые позволят им успешно жить и работать в условиях экономики.

Можно выделить идеи В.А. Сухомлинского, которые в современных условиях развития учреждений района приобретают особую значимость: ориентация содержания образования на потребности развития общества; создание методов и форм обучения и воспитания, призванных обеспечить

реальную дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса; становление профильного обучения; реализация в образовательном процессе метода проекта, который синтезирует в себе самостоятельность учащихся, их активность, творческий поиск, ориентацию на разрешение насущных проблем города, села; воспитание духовности; ориентация на красоту как важное средство воспитания доброты, трудолюбия, сердечности и любви; идея постепенности, последовательности в вопросах обучения и воспитания взрослеющей личности. Большое значение приобретают взгляды В.А. Сухомлинского об объединении воспитательных усилий семьи и школы, такое взаимодействие содействует нравственному и духовному, гражданскому и патриотическому воспитанию не только ребенка, но и его родителей. Оно представляет собой современную психолого-педагогическую технологию духовно-нравственного оздоровления общества.

Одним из первых в советской педагогике о гуманизме заговорил именно В. А. Сухомлинский. На первое место он всегда ставил ребенка с его достоинствами и недостатками. Педагог полагал, что учитель не должен руководить детьми, машинально и, в некоторой степени, насильно заставлять их учиться. Главная роль педагога – создать все условия для того, чтобы у его подопечных была возможность всесторонне развивать лучшие свои качества

Доступное и качественное образование, современные, комфортные и безопасные условия обучения и воспитания детей, достойная заработная плата педагогов, реализация государственных программ, эффективное управление по результатам качества – именно эти приоритеты определяют стратегию и реальные объемы поддержки образования на сегодняшний день со стороны органов местного самоуправления и общества в целом.

В систему общего образования муниципального района Бирский район входит 40 образовательных организаций. Из них: 14 детских садов, 23 школы, 3 организации дополнительного образования. Образовательное пространство района предоставляет возможности для получения образования на всех уровнях общего образования и определяет ответственность за обеспечение современных условий и качественного образования подрастающего поколения.

Система дошкольного образования муниципального района представлена 14-ю детскими садами в городе и 18-ю дошкольными группами при 14-ти сельских общеобразовательных школах. Все организационные и методические мероприятия в дошкольных организациях района направлены на успешную реализацию ФГОС дошкольного образования. Дошкольные образовательные учреждения активно участвуют в планомерном поэтапном изучении, освоении, внедрении стандарта дошкольного образования, готовы к повышению уровня своих профессиональных знаний и умений педагогов, овладению новыми технологиями. Детские сады №7 «Улыбка», №16 «Ромашка», №13 «Звездочка», №15 «Родничок» являются экспериментальными площадками по различным направлениям

деятельности. В детских садах №10 «Огонек», № 1 «Айгуль», № 9 «Аленушка», № 12 «Рябинушка» активно ведется научно-исследовательская деятельность. Педагоги дошкольного образования – активные участники муниципальных, республиканских и всероссийских конкурсов. Например, Центр развития ребенка Детский сад №7 «Улыбка» г.Бирска стал победителем открытого конкурса на грант в рамках реализации мероприятия, проводимого Министерством образования и науки РФ. Данное образовательное учреждение получит финансирование из средств федерального бюджета Российской Федерации в размере 1,5 млн рублей на развитие консультационного центра для детей и их родителей.

Говоря о дошкольном образовании, мы не должны забывать, что для родителей важно не только предоставление места в детском саду, но и качество образовательной среды, психологический комфорт, сохранение здоровья ребёнка; развитие базовых качеств личности; построение образовательного процесса.

Очевидно, что самое большое количество изменений и инновационных проектов связано именно с системой общего образования: поэтапное введение новых федеральных государственных стандартов, совершенствование процедуры проведения государственной итоговой аттестации, развитие инклюзивного образования, проведение независимой оценки качества образования. Целью всех изменений, проводимых в отрасли «Образование», является создание таких условий обучения и воспитания, которые бы обеспечивали развитие каждого ребенка.

В муниципальном районе функционирует 21 средняя и 2 основных общеобразовательных школы с филиалами начального и основного общего образования. Актуальной остается проблема второй смены и в связи с этим стоит задача по обеспечению эффективной организации образовательной деятельности в условиях сменности занятий.

В этом вопросе опять обратимся к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского, где нет ни одного аспекта в системе обучения и воспитания, которому не было бы уделено должного внимания, и где рельефно выступает проблема умственного воспитания, которая была и всегда будет одной из главных звеньев учебно-воспитательного процесса. По Сухомлинскому, умственное воспитание - это "приобретения знаний и формирования научного мировоззрения, развитие познавательных и творческих способностей, выработки культуры умственного труда, воспитание интереса и потребности в умственной деятельности, в постоянном обогащении научными знаниями, в применении их на практике". (1, с. 214). Умственное воспитание происходит в процессе приобретения знаний, но не сводится лишь к их накоплению. Знания должны стать убеждениями личности, ее духовным богатством, влиять на идейные взгляды, результаты деятельности человека, на его гражданскую активность и интересы. Важнейшим средством умственного воспитания является обучение, в процессе которого происходит умственное развитие.

Ведущее направление модернизации системы общего образования - развитие общероссийской системы оценки качества общего образования. И это не случайно. Сегодня изменился взгляд государства, родителей на качество образования, повысился уровень их притязаний к образованию, а, соответственно, повысилась степень ответственности педагогических коллективов, непосредственно самих руководителей за уровень предоставляемых образовательным учреждением услуг. Основным показателем качества образования является результат учебной деятельности обучающихся и выпускников каждого уровня образования, в том числе по результатам независимой оценки в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ) и основного государственного экзамена (ОГЭ).

Сегодня мы говорим о том, что результаты качества должны быть реалистичными, поэтому система оценки качества призвана обеспечить обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ, органы местного управления надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на всех уровнях. Ежегодно наши школьники принимали участие в международных сравнительных исследованиях PISA, НИКО, во Всероссийских и Республиканских проверочных работах, выполняли муниципальные диагностические работы. Цель данных мониторингов – получение информации о состоянии и качестве образовательных достижений учащихся.

Современная школа призвана не только обучать, но и разносторонне развивать подрастающее поколение. И здесь мы опять обращаемся к идеям В.А. Сухомлинского, который в своей теории и практике не просто построил систему воспитания на принципе сотрудничества, не просто определил те направления воспитательной работы, в которых этот принцип приемлем. Он раскрыл многообразие форм взаимодействия педагогов, детей и родителей. Все это может быть использовано в современном образовательном процессе.

Принятые майские Указы Президента Российской Федерации и Национальная стратегия действий в интересах детей, реализация Концепции развития дополнительного образования детей и Стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации определяют задачу максимальной реализации потенциала каждого ребёнка.

Проблема раннего выявления и обучения талантливой молодежи – приоритетная задача в современном образовании. Выявление талантливых детей осуществляется в процессе реализации системы конкурсов для детей разного возраста: от познавательных конкурсов для дошкольников и детей начальной школы до школьных научных обществ, конференций и олимпиад для детей среднего и старшего школьного возраста. Традиционными формами в работе с талантливыми и одаренными детьми в районе стали предметные олимпиады, конкурсы, исследовательская и проектная деятельность. Образовательные организации города и района являются активными инициаторами и организаторами научно-практических

конференций, семинаров, конкурсов. Ежегодно в школах города проводятся научно – практические конференции, ставшие традиционными: «Совенок» (СОШ № 7), «Поиск» (Лицей), «Я помню, я горжусь!» (СОШ №9), «Сады нашего детства» (Вояж) и др. Одной из независимых оценок качества образованности обучающихся (после ГИА) являются результаты олимпиад различного уровня. Большое место среди работы с одаренными детьми занимает подготовка и проведение Всероссийской олимпиады школьников. Кроме того, около 6 тысяч учащихся также стали участниками различных дистанционных олимпиад, интеллектуальных конкурсов всероссийского и международного уровня.

Школы района реализуют программы профильного обучения, как одну из форм развития индивидуальных способностей детей по отдельным предметам. Нашим старшеклассникам предлагаются элективные курсы по различным областям знаний: математике, русскому языку, экономике, истории, физике, химии и т.д. Предпрофильной подготовкой охвачены все учащиеся 9 классов, кроме того, в 7 классах организована внеурочная деятельность, направленная на профориентацию школьников.

Перемены в такой консервативной системе, как образование, являются отражением требований быстроменяющегося мира. Сейчас, когда стираются границы между физическими, цифровыми и биологическими технологиями, наступает время технологий, включающих в себя искусственный интеллект, интернет, беспилотный транспорт, 3D-печать, нанотехнологии, биотехнологии, квантовые компьютеры. Нам необходимо усилить работу по выявлению одаренных детей в раннем возрасте. И будет эффективнее, если эта деятельность будет иметь межведомственный характер.

Особое внимание уделяется организации работы по обеспечению равного доступа к образованию детям с ограниченными возможностями здоровья. С 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Каждому ребенку вне зависимости от тяжести заболевания дается возможность реализовать свое право на образование в учреждениях любого типа с использованием необходимой специализированной помощи. Практику инклюзивного образования по организации совместного обучения детей-инвалидов и детей без нарушений развития в рамках реализации долгосрочной Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» успешно осуществляют: школы №7, №8, детский сад №7 «Улыбка».

Все вокруг стремительно меняется. Меняются люди, ценности, технологии обучения и воспитания. Но главным стратегическим ресурсом образования по-прежнему остаются педагоги. В одном из выступлений В.В. Путин подчеркнул: «Система образования должна строиться вокруг сильного, одарённого учителя. Такие кадры нужно отбирать по крупницам, беречь их и поддерживать». Сухомлинский Василий Александрович во многих своих книгах и статьях постоянно подчеркивал, что в решении

сложных задач обучения и воспитания детей большая роль принадлежит учителю, воспитателю. Он глубоко исследовал эту профессию, ее особенности, раскрыл специфические свойства и качества учительской специальности, что является немаловажным в настоящее время в рамках введения профессионального стандарта. Поэтому постоянным ориентиром в процессе подготовки учителей, воспитателей, их развития и совершенствования остается педагогическое наследие В.А. Сухомлинского.

Качество образования на современном этапе – это не только уровень освоения академических знаний, но и уровень воспитанности, сформированности общечеловеческих ценностей, развитие метапредметных компетентностей, личностных качеств, здоровья ребенка.

Педагогические коллективы всех школ ведут целенаправленную работу по профилактике асоциальных проявлений среди детей и подростков, здоровьесберегающему обучению, сохранению, укреплению здоровья обучающихся, привитию им навыков здорового образа жизни. Большое внимание уделяется профилактике асоциальных явлений в молодежной среде.

Необходимым звеном в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации является дополнительное образование детей. На сегодняшний день в Бирском районе систему дополнительного образования детей и подростков муниципального района Бирский район представляют 7 учреждений: 3 из них в системе общего образования (МАУДО ДООЦТЭиО «Вояж», МАУДО ЦДТ «Радуга», МАУ ДО ДЮСШ «Юность») и 4 муниципальных учреждения: школа искусств, спортивная школа по стрельбе из лука «Робин гуд», МАУ Объединение клубов для детей, подростков и молодежи «Космос», ТОК-Центр «Умникум». Обучается в них около 5 тысяч человек. Общий охват обучающихся дополнительным образованием в системе образования составляет 95%. УДОД - это современное образовательное учреждение дополнительного образования детей, постоянно развивающаяся система, которая состоит из высокопрофессионального педагогического коллектива, талантливых учащихся, заботливых родителей и характеризуется стабильностью образовательного процесса. Стабильность обеспечивается широким выбором образовательных направлений, многолетними традициями детских творческих коллективов, удобным для родителей и обучающихся расписанием учебных занятий, природосообразностью образовательного процесса. Учащиеся дополнительного образования получают бесплатное образование, поэтому оно доступно для всех слоев населения с разным уровнем доходов.

В целом урочная и внеурочная деятельность, дополнительное образование и воспитание дают возможность выполнения главной задачи в области образования – формирование интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Мы всегда стремимся достигать положительных результатов и двигаться вперед, так как школа является методическим, ресурсным центром, где имеются все условия для получения качественного, полноценного и современного образования. Каждый новый день отделяет нас от того времени, в котором жил и творил В.А. Сухомлинский, но, как это всегда бывает, мысли и дела истинно великих людей со временем не только не устаревают, не только не отдаляются, но становятся все ближе, нужнее новым поколениям. Так и гуманистическая педагогика Василия Александровича Сухомлинского остается востребованной, продолжает активно воплощаться и развиваться в жизни современной российской школы.

Литература:

1. Выбор. Произведения. В 5-ти т. – М.: Сов. Школа, 1979-1980. – Т. 4.

УДК 371.4:37.013.93

Магсумов Т. А.

К. и. н., доцент НГПУ (Набережные Челны, Россия)

International Network Center for Fundamental and Applied Research LLC

(Washington, D.C., USA)

СЕМЬЯ И КОММЕРЧЕСКАЯ ШКОЛА В РОССИИ НАЧАЛА XX В.: КОМПРОМИСС НА РАСПУТЬЕ ИМПЕРСКОГО РЕЖИМА И САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

Аннотация. Предприняв попытку исследовать взаимодействие семьи и школы в позднеимперской России, автор сконцентрировался на родительских организациях как самом позднем и наиболее плодотворном новообразовании этих контактов, привлекая для решения этой задачи педагогическую публицистику, материалы школьного делопроизводства и периодической печати, нормативную документацию. Проблема раскрывается через теорию модернизации, бюрократическую теорию, социокультурный и гендерный подходы. К началу XX века, в силу почти полного огосударствления российской средней школы, взаимодействие семьи с образовательным учреждением, в котором обучался ее ребенок, носило косвенный и спорадический характер. В ходе первой русской революции возникли родительские организации, но их активность после спада революции уменьшилась. Однако в негосударственных коммерческих училищах, обычно либеральных в своей деятельности, взаимодействие с родителями началось раньше, после революции оно продолжалось и развивалось, особенно усилиями матерей учеников, смягчавших возможные противоречия родительских организаций и школы. В итоге в коммерческих училищах семейное представительство смогло достаточно широко развернуть свою деятельность, постепенно становясь актором школьной среды. Эти позиции усилились в период воссоздания родительских организаций в

государственной школе, превратив родительские комитеты коммерческих училищ в одну из реальных сил внутришкольного управления.

Ключевые слова: Российская империя; образование; общественность; семья; коммерческое училище; Казанский учебный округ; родительский комитет; родительское собрание.

Официально родительские организации в российской средней школе были разрешены с ноября 1905 года [18, с. 62-64]. Причина этого была озвучена в самом документе – «крайне тяжелое положение среднеучебных заведений, обусловленное недостаточной авторитетностью педагогических советов, отстранением общественных учреждений от участия в деле среднего образования и отсутствием связи родителей со школой» [19, с. 63]. Родительские комитеты сыграли весьма благоприятную роль в успокоении молодежи. Главным предметом их занятий было изыскание мер успокоения воспитанников путем выяснения их требований и настойчивого воздействия на начальство для удовлетворения справедливых требований, не заходящих за пределы допустимого и возможного [7, с. 879]. Разрешив их и придав им контролируруемую со стороны администраций школ форму, власти, пожалуй, нашли таким способом одну из самых действенных мер по наведению порядка в школе. О степени влияния родительских собраний резюмирует столичный современник событий: «родительские собрания принесли ощутительную пользу, так как волнение улеглось» [6, с. 64].

В последующем, после спада среднешкольного движения, нечеткость формулировок позволила сузить рамки мемории о родительских организациях введением различных регламентаций в 1907, 1908 и 1911 гг. [17, с. 199, 202], когда циркуляром министра Л.А. Кассо были установлены квоты для действительности родительских собраний в 2/3 от числа родителей учащихся, проживающих в данном городе, в результате чего «родительские организации сохранились только в виде редких исключений» [11, с. 2].

В считавшихся достаточно либеральными коммерческих училищах ситуация была иной. При некоторых из них уже с момента их появления начинают функционировать собрания и созываться совещания с родителями. В некоторых коммерческих училищах устраивались совместные совещания родителей, попечительных советов и педагогических комитетов [8, с. 207]. Дело не только в либерализме коммерческой школы, но и в том, что именно родительские средства в виде платы за учение были весьма значительным источником поступлений ее бюджета. К тому же в частных коммерческих училищах в силу отсутствия попечительных советов именно родительские организации могли осуществлять функции общественного контроля и вспомоществования школе. Коммерческая школа изначально стояла за более тесные контакты с семьей. Уже на первом съезде директоров и членов попечительных советов коммерческих училищ в 1901 г. подкомиссия по воспитанию высказалась за усиление таких контактов с тем, чтобы родители знали и принимали цели и общий строй школы как организации, а школа, в

свою очередь, – «условия семейной жизни и обстановки своих питомцев» [10, с. 58].

Среди способов такого сближения подкомиссия рекомендовала совместные периодические собрания родителей и педагогического персонала. В этом аспекте хотелось бы поставить вопрос о потребности серьезного единения семьи и школы с позиции родителей. Именно как идеал воспитания в интеллектуальной истории педагогики этого периода он просматривается достаточно явно и серьезно. Однако, как потребность повседневной жизни родителей его следует ставить весьма осторожно. Косвенные свидетельства условно могут сказать о том, что готовность родителей работать совместно со школой также ограничивалась объективными условиями и их собственным желанием. Дело даже не в отсутствии или слабости гражданского общества, опыта участия в собраниях. Е. Стратонов, достаточно критично «прошедшийся» в своей книге по негативным моментам российской школы, отмечал: «многие из них [родителей – Т.А.], не отрицая благодетельных последствий единения семьи и школы, откровенно и громко повторяли на состоявшихся родительских совещаниях, а подавляющее большинство родителей тут же соглашалось, что: а) родители не чувствуют себя достаточно компетентными в важной, требующей призвания, знаний и опыта учебно-воспитательной специальности, чтобы взять на себя ответственность за меры, так или иначе решающие внутреннюю жизнь школы; б) они совершенно не в курсе сложных, хотя бы даже материально экономических, дел школы и не обладают достаточным досугом, чтобы отдалиться полезному ведению или переустройству этих дел или даже хотя бы рациональному влиянию и содействию; в) они ... совершенно не властны над своими детьми (особенно старших классов)... По их мнению педагогический совет может действительно повлиять на их детей, о чем они и «просят покорнейше» совет и каждого из членов его, забывая, что совет и начальство, пригласив их, ждали их содействия» [19, с. 7-8].

Даже в организации школьных завтраков – деле, постепенно набирающем популярность, особенно в коммерческих училищах, в работе с которым должны в первую очередь быть заинтересованы родители, они поначалу также были весьма пассивны. Так, в Вятском коммерческом училище на собрании 12 октября 1908 г. родители высказали общее мнение, что «это дело следует оставить всецело в руках администрации» [21, с. 3].

Собрания родителей проводились практически во всех коммерческих училищах Казанского учебного округа (КУО): в Вятке (ВятКУ; постоянно с 1908 г.), Самаре (СамКУ; есть упоминание на 1904 г.), Казани (ККУ; в 1913-1914 г. были устроены частные совещания родителей с педагогическим персоналом) [20, с. 52; 6, с. 209; 5, с. 88-90].

Отсутствие родительских комитетов в коммерческих школах создавало ряд существенных проблем, среди которых, например, попечительный совет Казанского коммерческого училища называл затруднения, при большом

количестве учеников, в организации двусторонних контактов с родителями, а педагогический комитет необходимость создания родительской организации рассматривал как способ легализации деятельности родительниц, и так уже принимающих некоторое участие в жизни школы, и учета мнений и указаний родителей, как «людей житейского опыта» [4, с. 11, 20].

В силу имеющихся ограничений часть родителей стремилась усилить статус родительской организации. В Вятском коммерческом училище это выразилось в попытке устройства «родительского общества содействия коммерческому образованию», в разработке устава которого приняли активное участие председатели родительских комиссий [14, с. 5-7; 20, с. 52-53]. Активность родителей встречала не только организационные препятствия со стороны министерских положений, но искусственно «понижалась» и надзорными инстанциями. Вот так описывает обстановку общего собрания родителей в ВКУ 27 сентября 1910 г., где присутствовал и представитель полиции, корреспондент «Вятской речи»: «Директор училища г. Манохин прочитал краткий отчет о воспитательной стороне училища. Отчет был выслушан молча. На предложение председателя высказаться о воспитании учащихся никто не отвечал» [22, с. 3].

В целях более подробного ознакомления с учениками, условиями их жизни, домашней обстановкой в ВКУ практиковалась рассылка опросных листов для родителей. Чтобы избежать ситуации неудобства для некоторых из них, ответы разрешалось передавать и председателю родительской комиссии, но даже при таком порядке данные были получены не по всем вопросным листам [23, с. 14-15]. Анкетирование были наиболее эффективным способом налаживания обратной связи с родителями при решении актуальных проблем. Так, после ряда публикаций в местной прессе о трудностях обучения в Казанском коммерческом училище, педагогический совет провел анкетирование родителей «для более точного выяснения родительских желаний и устранения возможных недоразумений» с обсуждением его результатов на родительском собрании [4, с. 21-23]. Анкетирования проводились также для предварительного выяснения важных вопросов жизни школ: о желательности учреждения родительских комитетов, введения необязательных предметов и т.п. [4, с. 21-22].

На секции «Коммерческое образование» III съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию возникла острая дискуссия по вопросу свободного посещения занятий родителями. Большинство выступающих по этой проблеме высказывалось за свободный и безусловный допуск родителей на уроки, но в итоговой резолюции вопрос о посещении уроков оставили на самостоятельное решение педагогических комитетов. Особую роль здесь сыграла позиция директора Александровского коммерческого училища, председателя московского педагогического общества проф. К.А. Андреева, рекомендовавшего «осторожность в пользовании правом посещать уроки, – осторожность, продиктованную интересами учителя и учеников», поясняя, что «даже директор, свой человек,

близкий к школе, иногда остановится перед дверью класса с мыслью, не помешает ли он своим приходом, не прервет ли ту нить, которая связывает во время урока учителя и класс» [8, с. 212-213]. Некоторые коммерческие училища КУО вводили свободное посещение уроков родителями [20, с. 53] и вообще школы в часы ее работы, видя в этом «наиболее действительный способ познакомиться с ходом жизни и дела в ней» [13, с. 10-11]. Касаясь проблем прямых контактов с родителями, педагогический комитет СамКУ выдвинул правило для педагогического персонала «твердо и строго держаться начал законности и такта» [3, с. 56].

Чтобы понять содержание деятельности родительских комитетов, остановимся на деятельности такового в Самарском коммерческом училище в 1911-1912 учебном году. За 10 заседаний были рассмотрены девять групп вопросов, причем финансовые напрямую были заявлены напрямую в семи группах. Общая сумма затрат комитета по направлениям его деятельности за год составила 3 432 руб. Содержательно в числе повесток рассматривались по две группы вопросов: экскурсии учеников, ходатайства родителей недостаточных учеников о вносе платы за учение, по одной группе вопросов: завтраки для нуждающихся учеников, организация благотворительного вечера, «организация рождественской елки», отчеты казначея комитета, количество задаваемых на дом уроков и их равномерное распределение [15, с. 162-164].

Значимую помощь родители оказывали коммерческим школам в организации коллективного досуга детей в школе. Так, например, в ВКУ уже в первый год родители устроили для детей каток, приняли участие в организации рождественского праздника, приобрели рояль [13, с. 11]. При организации одномесячной экскурсии учеников СамКУ в Финляндию в июне 1914 г. родительский комитет 20 % учеников оплатил экскурсию полностью и еще 20 % - частично (от половины стоимости и более), таким образом, возместив расходы почти на треть от общей стоимости экскурсии [24, л. 2]. Вообще, материальная помощь учащимся со стороны родительских организаций была достаточно существенной, недаром VIII Всероссийский съезд представителей биржевой торговли и сельского хозяйства в 1914 г. признал желательным необходимость их повсеместной организации вкуче с Обществами вспомоществования [12, с. 386].

Отметим, что в числе председателей родительских организаций коммерческих школ повсеместно встречались женщины [20, с. 52; 13, с. 163]. Именно женским почином стала организация завтраков в школах. Массовость родительского участия в этом деле подтверждает, например, список из 47 родительниц учеников ККУ, занимавшихся ведением завтраков в 1912-1913 учебном году [4, с. 134-135]. При финансовой поддержке родительских организаций завтраками бесплатно снабжались и дети малоимущих родителей.

Родительские советы зачастую становились инициаторами введения дополнительных предметов в школе, прежде всего, музыки, пения и танцев

[22, с. 3]. Естественно, со стороны родителей предпринимались попытки добиться введения в планы коммерческих школ уроков классических языков, но это было связано с надеждой на предоставление равных, наряду с гимназистами, прав на поступление в университеты выпускникам коммерческих училищ.

Родительские организации коммерческих училищ постепенно превращаются в достаточно важное звено в системе общественного контроля над школой. Наряду с официальными органами управления, они могли оказывать существенное влияние на течение дел в школе, даже большее, чем другие общественные организации при школах. Так получилось, например, во время конфликта попечительного совета и директора в Балаковском коммерческом училище. Над последним возникла угроза увольнения, но горячая поддержка родительского собрания [23] позволила ему сохранить должность. Аналогичные процессы активизации родительских организаций шли и в США, но, в отличие от России, их деятельность была менее скована вмешательством извне и предоставлена в руки граждан [9, с. 164].

Все разговоры о ненужности родительских организаций, причиняемом им школе вреде, слабой представленности в них родительского сообщества были дезавуированы самими же властями существенными изменениями в положении родительских комитетов в годы Первой мировой войны в ходе школьной реформы П.Н. Игнатьева. Привычная в критической ситуации прибегать к полумерам власть и пятую часть меры (по числу оставшихся после циркуляра Л.А. Кассо родительских комитетов) сочла за вполне эффективную.

Вслед за этим и Министерство торговли и промышленности 19 ноября 1915 г. утверждает «Правила об организации и деятельности собраний родителей и родительских комитетов при коммерческих училищах» [16, с. 1-6; 25, л. 4-5об.]. Собрания родителей могли созываться директором или председателем родительского комитета. Для учреждения родительского комитета осталось требование, после обсуждения и заключения по этому вопросу педагогического комитета и попечительного совета, получить разрешение Учебного отдела министерства. Более важным для родительских организаций было установление кворума в 1/3 от числа родителей, проживающих в населенном пункте дислокации училища [25, л. 4об.]. Приоритет при организации взаимодействия министерство рекомендовало отдавать «собраниям родителей, в виду того, что на этих собраниях семейный элемент представлен полнее, чем в родительских комитетах, а также и потому, что непосредственное общение родителей со школой в большей мере приблизит их к ней» [16, с. 13].

В 1917-1918 гг., в условиях частого административного вакуума в системе образования и политической нестабильности, собрания родителей еще более усиливают свою роль в жизни школы, решая со школьными администрациями и педагогическими советами самые разные вопросы школьной жизни, вплоть до учебно-воспитательных [25, л. 14-14 об.].

Выводы:

1. Усиление связей между семьей и школой стало новым витком в образовательной политике России начала XX в. Это было обусловлено ростом общественного движения и одновременно необходимостью снижения накала среднешкольного движения в годы первой русской революции. В этот период привлечение родителей к решению школьных проблем способствовало успокоению учащихся.

2. Коммерческая школа, в отличие от государственной, изначально вставшая на путь более тесных контактов с семьей, смогла более эффективно наладить взаимоотношения с родителями. Более длительная история этих взаимоотношений превратила родительские организации при коммерческих училищах в важный консультативно-наблюдательный орган, разнообразила и активизировала их деятельность.

3. Особое деятельное участие здесь принимали матери воспитанников, которые иногда занимали должности председателей родительских комитетов. Возможно, именно вследствие женского фактора родительские организации коммерческой школы смогли уйти от политизации своей деятельности, избежать конфликтов с администрациями школ и сконцентрироваться, прежде всего, на благотворительной поддержке школы и нуждающихся учеников. В этом аспекте они дополняли деятельность Обществ вспомоществования нуждающимся ученикам.

4. Необходимость единения власти и общества в годы Первой мировой войны потребовала от правительства вновь вернуться к воссозданию родительских организаций, роль которых с этого времени стала нарастать.

Литература:

1. Аминов, Т.М., Хусаинов, Р.М. Развитие коммерческого образования в Башкирии (1908 – 1967): от Торговой школы до Уфимского профессионального торгового училища. – Уфа: Изд-во «Гилем», 2009. – 128 с.
2. Аминов, Т.М. Подготовка коммерсантов, предпринимателей и экономистов в регионах СССР в довоенный период: на примере Башкирской АССР // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. - № 4 (59). – С. 162-168.
3. Годовой отчет коммерческого училища Саратовского купеческого общества за 1909-1910 уч. год (10-й год существования). – Саратов: Типография «Энергия», 1910. – 104 с.
4. Годовой отчет семиклассного Казанского коммерческого училища ведомства Министерства торговли и промышленности за 1912-1913 учебный год. – Казань: Лито-типография И.Н. Харитонова, 1914. – VI, 148, 21 с., 1 портр.
5. Годовой отчет семиклассного Казанского коммерческого училища ведомства Министерства торговли и промышленности за 1913-1914 учебный год. – Казань: Лито-типография И.Н. Харитонова, 1915. – 117 с.

6. Забастовки в средних учебных заведениях Санкт-Петербурга / сост. Ал. Пиленко. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1906. – 78 с.
7. Из общественной хроники: Родительские комитеты в средних учебных заведениях // Вестник Европы. – 1906. – Т. 5. Кн. 10. – С. 878-880.
8. Коммерческое образование / Под ред. А.Н. Глаголева. Ч. 1; Имп. Рус. техн. о-во. Третий Съезд рус. деятелей по техн. и проф. образованию в России. 1903-1904 г. Секция 4. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1904. – 763 с.
9. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Под ред. Н.К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Т. 1: Автобиографические статьи: Дореволюционные работы / [Подготовка текста и примеч. Ф.С. Озерской] – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. – 510 с., 4 л. портр.: факс.
10. Материалы по коммерческому образованию: Вып. I. Коммерческие училища: Съезд директоров и представителей попечит. советов в июне месяце 1901 г. в г. С.-Петербурге. – СПб., 1901. – VIII, 163, III с.
11. Н.А. Родительские организации в средней школе // Русская школа. – 1915. – № 7-8. – С. 1-10.
12. О нуждах коммерческого образования. Вып. 7. – Самара: Электро-тип. М. Фейгельман, 1915. – С. 365-426.
13. Отчет о деятельности Вятского коммерческого училища за 1908-9 учебный год. – Вятка: Губернская типография, 1909. – 47 с.
14. Отчет Вятского восьмиклассного коммерческого училища за 1909-10 учебный год (2-й год существования). – Вятка, 1912. – 137 с.
15. Отчет о состоянии Самарского коммерческого училища за 1911/12 учеб. год / сост. директором училища Г.Х. Херсонским. – Самара: Электро-тип. Козлова А. и К', 1913. – 171, 118 с., [10] л. фот.: табл.
16. Правила об организации и деятельности собраний родителей и родительских комитетов при коммерческих училищах [Утв. 19 нояб. 1915 г.: С прил. Циркуляра Учеб. отд. М-ва торг. и пром-сти]. – Казань, 1916. – 16 с.
17. Расписание перемен: очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880-х – 1930-е годы) / [отв. ред. А.Н. Дмитриев]. – М.: Новое лит. обозрение, 2012. – 894 с.: портр., табл.
18. Совет Министров Российской империи, 1905-1906 гг.: Документы и материалы / АН СССР, Ин-т истории СССР, Ленингр. отд-ние, Центр. гос. ист. арх. СССР; [Сост. С.С. Атапин, Б.Д. Гальперина]. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1990. – 473,[3] с.: портр.
19. Стратонов, Е.И. Настоящее состояние средней школы и средства ее возрождения / Ем. Стратонов. – 2-е изд., значит. испр. и доп. – М.: тип. П.Н. Холчев, арен. Л.Н. Холчевым, 1910. – 117 с.
20. Устав общества: утвержден 14 января 1915 года; Устав коммерческого училища: утвержден 17 января 1915 года / Общество содействия

- коммерческому образованию в г. Вятке. – Вятка: тип. С.А. Любовникова, 1915. – 64 с.
21. Хроника. В коммерческом училище // Вятская речь. – 1908. – № 182. 14 октября. – С. 3.
 22. Хроника. В коммерческом училище // Вятская речь. – 1910. – № 207. – С. 3.
 23. Хроника. Родительское собрание в коммерческом училище // Заволжье. – 1914. – 18 мая; Там же. – 23 мая.
 24. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). – Ф. 190. – Оп. 1. – Д. 43.
 25. ЦГАСО. – Ф. 190. – Оп. 1. – Д. 62.

УДК 811.161.1:378.147

Майбалаева А. А.

К. п. н., и. о. доцента ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ВУЗЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования гражданской ответственности, позиции гражданина в рамках практических занятий по русскому языку в вузе при изучении темы «Здоровье и здоровый образ жизни». Безусловно, на занятиях идеи В. А. Сухомлинского находят свое практическое применение.

Ключевые слова: воспитание гражданской ответственности, практические занятия, русский язык, здоровый образ жизни.

Воспитание гражданской ответственности всегда было одним из главных направлений образовательной политики в Казахстане – с момента становления национальной образовательной системы в 20-е годы XX века до реформ последних лет. Об этом свидетельствует анализ педагогического наследия представителей казахской интеллигенции, стоявших у истоков зарождения образовательной системы: А. Байтурсынова, А. Бокейханова, М. Жумабаева, М. Дулатова, С. Асфендиярова и др. Архивные и другие источники свидетельствуют, что их просветительская деятельность стала важнейшей составляющей возрождения казахского народа как нации [1].

Магжан Жумабаев, давая подробный анализ и оценку деятельности национальной интеллигенции в формировании системы просвещения, отмечал: «Казахская интеллигенция придавала значение не только решению проблем политического и хозяйственного развития, но и стремилась сформировать базовые основы национальной школы. В каждом городе организованы курсы. Подготовлены горящие желанием обучать детей учителя. Была разрушена «китайская стена» между школой и реалиями общественной жизни. Была цель, чтобы школа не только давала знания, но и

готовила детей к общественной жизни и воспитывала будущих хозяев страны» (перев. с каз. авт. ст.) [2].

Изучение педагогических источников и школьного опыта Советского Казахстана также свидетельствует о том, что гражданскому и патриотическому воспитанию придавалось огромное значение. О важной роли гражданско-патриотического воспитания в образовательной политике говорит и анализ содержания концепции современного образования в нашей стране. Актуальность и значимость данной цели всегда определялась как четкий ориентир на всех ступенях образования – дошкольной, средней, высшей, послевузовской.

Но ни для кого не секрет, что воспитание гражданственности порой носит формальный и бессистемный характер, следствием чего можно назвать такие социальные болезни современного общества, как формальный патриотизм, гражданская безответственность, лжегражданственность. Поэтому каждый раз, когда становятся известными факты коррупционных и других преступлений, совершенных нашими образованными гражданами против своей же страны, когда становятся известными данные медицинской статистики о числе табакозависимых, алкоголезависимых, наркозависимых граждан, когда становятся известными факты эмиграции граждан, покидающих свою Родину в поисках лучшей жизни, вспоминаются идеи В.А. Сухомлинского о воспитании личности и гражданина, которые не теряют актуальности и сегодня.

Анализ взглядов В. А. Сухомлинского на школьное воспитание позволяет сделать вывод о том, что «задача средней школы – воспитывать человека, который бы в любой области полезной для общества деятельности смог подняться на наивысшую ступень гражданственности». Роль человека в общественном прогрессе определяется не его профессией самой по себе, а идейным и нравственным смыслом его деятельности.

Философский словарь определяет «гражданственность» как нравственную позицию, выражающуюся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств его права и интересы.

В энциклопедическом словаре «Человек» «гражданственность» определяется как «качество, свойство поведения человека, гражданина, которое означает его готовность и способность принимать активное участие в делах общества и государства, сознательно пользоваться своими правами, свободами и выполнять свои обязанности. При этом «гражданственность» не отождествляется с лояльностью по отношению к властям, законопослушным поведением и тем более с конформизмом. Не выражает сути гражданственности и социальная и политическая псевдоактивность. Понятие «гражданственность» органически связано с понятием «патриотизм» [3, 151].

Ориентирование подрастающего поколения на ведение здорового образа жизни мы склонны рассматривать как часть процесса воспитания

гражданственности и патриотизма. Важно добиваться осознания обучаемыми ответственности за свое здоровье, которая наступает уже в юношеском возрасте. Это ответственность, которую каждый несет не только перед собой, но и перед своими родителями, перед своей Родиной и перед своими будущими детьми.

Здоровый образ жизни невозможно навязать. Предрасположить к ведению здорового образа жизни может пример окружающих. Однако сегодня наша молодежь очень часто наблюдает противоположные примеры, причем не только на экранах телевизоров и в соцсетях, но и в собственных семьях. Поэтому большие надежды здесь мы возлагаем на самовоспитание. В. А. Сухомлинский писал, что «подростковый возраст – пора самовоспитания» и необходимо стремиться «уже сейчас, в годы детства, пробудить интерес к самовоспитанию». У каждого ребенка должен быть режим труда и отдыха. [4, 58]

Работа в этом направлении должна вестись педагогами не только в рамках классных часов в школе или кураторских часов в вузе, в рамках отдельных воспитательных мероприятий, бесед, тренингов. Воспитание гражданской ответственности за свое здоровье – надпредметная цель, общая для всех дисциплин и ступеней образования. Поэтому оно должно иметь непрерывный, системный характер.

Широкие возможности для реализации задач воспитания гражданской ответственности и патриотизма в вузе содержит в себе общеобразовательная дисциплина «Русский язык». Типовой учебной программой данной дисциплины в процессе работы над рядом речевых тем предусмотрено освоение языкового материала о языке и речи, о тексте как единице словесной коммуникации, о типах и стилях речи [5].

Одной из таких тем является здоровье и здоровый образ жизни, что определяет соответствующее содержание лексического материала практических занятий по русскому языку. Работая с текстами, составляя высказывания, беседуя о здоровье, студенты делают для себя определенные выводы. Здесь важно сформировать нужные установки, которые стали бы определяющими для них на всю дальнейшую жизнь.

В рамках речевой темы «Здоровье и здоровый образ жизни» предусмотрено освоение языковой темы «Текст как ведущая единица словесной коммуникации».

В своей практике мы начинаем изучение данной темы с выполнения задания, которое дается предварительно – подобрать пословицы и поговорки о здоровье на русском языке. Студенты, как правило, без труда справляются с заданием, и в начале занятия записывают найденные пословицы на доске. Важно дать возможность каждому студенту выйти к доске и написать свою пословицу, избегая повторов. При этом проверяется грамотность письменной речи студентов.

В результате на доске появляется запись пословиц и поговорок, объединенных темой «Здоровье». Студентам задается вопрос: является ли

этот набор пословиц текстом? Обычно студенты после нескольких минут обсуждения приходят к выводу о том, что общность темы еще не является достаточным основанием для того, чтобы называть текстом любую совокупность предложений, посвященных одной теме. Предлагаем поменять местами пословицы, прочитать их в другой последовательности. Студенты убеждаются в том, что нарушения логической связи при этом не происходит. Подводим студентов к вопросу: можно ли так же легко менять последовательность предложений в тексте?

Для эффективного усвоения теоретического материала по языковой теме целесообразно использование емких слайдов, содержащих основные сведения. Дается определение текста как единицы коммуникации:

Текст – это речевое произведение, состоящее из ряда предложений, расположенных в определенной последовательности и объединенных в целое единством темы и основной мысли с помощью различных языковых средств.

Выявляем основные признаки текста и его отличия от набора предложений, объединенных общей темой:

- *Тематическое единство*
- *Смысловая законченность*
- *Связность*
- *Стилевое единство*
- *Цельность*

Обращаем внимание студентов на языковые средства, которые обеспечивают цепную логическую связь между предложениями в тексте:

- *Лексические повторы*
- *Использование местоимений*
- *Использование синонимов или синонимичных словосочетаний*
- *Использование устойчивых выражений*
- *Использование союзов*

Далее студентам предлагается определить, являются ли нижеследующие десять предложений текстом.

1. *Здоровье помогает нам решать основные жизненные задачи, добиваться своих целей.*
2. *Отсутствие болезней предрасполагает человека к хорошим мыслям и положительным эмоциям.*
3. *То есть психологическое благополучие также необходимо для того, чтобы быть здоровым.*
4. *Здоровье – это не только физическое благополучие.*
5. *Его не купишь ни за какие деньги.*
6. *Здоровье – главное богатство каждого человека.*
7. *Но физически и психически здоровый человек может быть «нравственным уродом», если он пренебрегает нормами морали.*
8. *Он хорошо себя чувствует, с удовольствием работает, преодолевает трудности, стремится к самосовершенствованию.*
9. *Физически, психически и нравственно здоровый человек счастлив.*

10. Поэтому нравственное здоровье тоже является важной составляющей человеческого здоровья.

Не всегда студенты сразу выявляют, что здесь нарушена последовательность. Предлагаем восстановить логическую связь между предложениями и выявить, какие средства языка помогают это сделать. В результате должен получиться следующий текст:

- 1. Здоровье – главное богатство каждого человека.*
- 2. Его не купишь ни за какие деньги.*
- 3. Здоровье помогает нам решать основные жизненные задачи, добиваться своих целей.*
- 4. Здоровье – это не только физическое благополучие.*
- 5. Отсутствие болезней располагает человека к хорошим мыслям и положительным эмоциям.*
- 6. То есть психологическое благополучие также необходимо для того, чтобы быть здоровым.*
- 7. Но физически и психически здоровый человек может быть «нравственным уродом», если он пренебрегает нормами морали.*
- 8. Поэтому нравственное здоровье тоже является важной составляющей человеческого здоровья.*
- 9. Физически, психически и нравственно здоровый человек счастлив.*
- 10. Он хорошо себя чувствует, с удовольствием работает, преодолевает трудности, стремится к самосовершенствованию.*

Задача студентов – выявить, что связь между первым и вторым, девятым и десятым предложениями обеспечивает использование местоимений *его* и *он*. Связь четвертого предложения с предыдущими обусловлена заменой слова *здоровье* синонимичным словосочетанием *отсутствие болезней*. Логическую зависимость седьмого и восьмого предложений от предшествующих обуславливают союзы *но* и *поэтому*, из-за которых невозможно было бы расположить эти предложения, к примеру, в начале текста. И, конечно же, на протяжении всего текста наблюдаются повторы однокоренных лексем *здоровье*, *здоровый*, обеспечивающих связь предложений между собой и общей темой текста «Здоровье». Обычно такое название студенты и дают тексту.

Дальнейшее чтение и анализ текстов по теме будет способствовать обогащению словарного запаса обучаемых и развитию рецептивных видов речевой деятельности. Однако для реализации воспитательных задач и развития продуктивной речи на изучаемом языке целесообразнее организовать беседу, стимулами к которой могли бы послужить вопросы «Для кого важно ваше здоровье?», «Почему все больше молодых людей выбирает здоровый образ жизни?», «Почему важно беречь здоровье смолоду?».

Развитию продуктивной письменной речи будет способствовать написание эссе, содержащих ответы на эти вопросы. Бурную дискуссию вызовет актуализация статистических данных о количестве

несовершеннолетних наркоманов в стране за последний год. Здесь могут быть использованы таблицы, диаграммы и другая наглядность. Несмотря на то, что тему наркомании многие методисты относят к темам-табу, мы считаем целесообразным сообщением обучаемым некоторым сведениям о данной проблеме, поскольку они заставляют молодых людей задумываться о своем здоровье и помогают сделать выбор в пользу здорового образа жизни уже сегодня.

Важно подвести студентов к мысли о том, что здоровый образ жизни – это не только залог личного успеха в будущей жизни. Это еще и реальное подтверждение истинного патриотизма, гражданственности и гражданской ответственности за будущее своей страны. Ведь страну сделать сильной смогут только сильные и здоровые люди.

Литература:

1. Шаяхметов Н. «Ел - бүгіншіл, менікі - ертеңгі үшін»: учебное пособие. – Алматы: АГУ им. Абая, 2001 – 149 с.
2. Жумабаев М. Жазылашақ оқу құралдары һәм мектебіміз // Газета «Бостандық туы» (Знамя свободы) - № 5, 1921.
3. Волков Ю. Г., Поликарпов В.С. Человек: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2000. – 520 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972.
5. Русский язык: Типовая учебная программа. – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2016.

УДК 371.4:37.013.93

Малякова Н. С.

К. п. н., доцент ЛГУ имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Россия)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Становление отечественного образования отражает сложный, динамичный, противоречивый процесс изменений, происходящих в нашем обществе под влиянием социокультурных и технологических факторов. Особое значение приобретает антропологическая традиция, сохраняющая и развивающая лучший опыт воспитания человека в нашей стране. В статье раскрывается значение положения В.А. Сухомлинского о духовном взаимодействии учителя и ученика как жизнеспособной идеи, имеющей перспективы своего развития в контексте антропологической традиции.

Ключевые слова: отечественное образование, антропологическая традиция, воспитание человека, духовное взаимодействие.

Становление постсоветского общества отражает сложные и противоречивые процессы обновления общественных отношений в материальной и духовной сферах. Остро встает вопрос о новом качестве образования в отечественной школе. В то же время, масштабность реализации его гуманистической функции требует включения антропологических идей, раскрытия их связи с традицией отечественного образования, широкого использования идей педагогической антропологии России середины XIX – начала XX вв. в современной школе.

Обращение в XXI веке к педагогическим идеям В.А. Сухомлинского позволяет утверждать о возрождении антропологической традиции в отечественном образовании. Охарактеризованная в трудах Н.В. Крыловой, А.П. Огурцова, В.В. Платонова [6; 10], она выступает как механизм сохранения и развития лучших образцов педагогического опыта, сложившегося в отечественной школе.

В этом контексте возникает необходимость упомянуть педагогическую антропологию, интерес к которой проявился в переломные для России 90-е гг., когда появились исследования Б.М. Бим-Бада, Г.М. Коджаспировой, Б.В. Куликова, Л.А. Липской, В.А. Сластенина, А.Я. Данилюка, Шиянова, В.И. Максаковой, Л.М. Лузиной и др. Б.М. Бим-Бад характеризует ее так. «По природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, «золотого фонда» знания человека о самом себе» [2, с. 6]. Была выделена антропологическая проблематика, затрагивающая вопросы связи человека и истории, его детства, идеалов воспитания. В трудное судьбоносное время смены идеологии, выбора пути развития остро встала проблема не только адаптации человека к изменяющимся условиям, но и стратегии воспитания человека, способного к достойному моральному и ценностному выбору.

Возникновение в России педагогической антропологии в середине XIX века, связанное с именами Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, является отправной точкой возникновения антропологической традиции. Именно в это время закладывались такие антропологические идеи, как: провозглашение достоинства человека вне зависимости от его происхождения, воспитание уважения к нему; необходимость всестороннего понимания его природы в педагогическом процессе, и, в целом – признание многомерности человека – единства его духовного, душевного, телесного состава.

В XX веке антропологические идеи русской школы были подвергнуты критике. Формировалось принципиально иное понимание «нового человека» как строителя коммунизма. В то же время, нельзя утверждать о полном прерывании антропологической традиции. Она продолжала развиваться в отдельном педагогическом опыте. Ярким примером здесь выступает наследие В.А. Сухомлинского. Антропологический характер идей В.А. Сухомлинского проявился уже в том, что воспитание он назвал

«человековедением» и выделил такую значимую характеристику человека как его духовность.

Обращают на себя внимание антропологические взгляды В.А. Сухомлинского на деятельность учителя, задачу которого он видел в том, чтобы раскрыть духовный мир своих воспитанников. Учитель должен взаимодействовать с учеником не как ученый, а как его друг, который знает его интересы, вместе с ним переживает его радости и тревоги, забывает о том, что он учитель. Только тогда ребенок будет ему доверять. Он писал: «Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что он и сам был ребенком» [14, с. 43]. В.А. Сухомлинский большое значение придавал умению учителя духовно взаимодействовать с учеником. Он писал: «Каждый ребенок – это своеобразный мир мыслей, взглядов, чувств, переживаний, интересов, радостей и тревог, горестей, забот. Учитель должен видеть, знать этот духовный мир своих воспитанников. Но он никоим образом не должен подходить к ним как к объекту исследования. Учитель должен стать другом ребенка, проникнуться его интересами, бережлив его радости и тревоги, забыв о том, что он учитель. И тогда ребенок откроется перед ним» [14, с. 32].

Он выдвинул положение, актуальность которого в XXI веке необычайно возросла – о необходимости понимания учителем ученика, об умении диалогового взаимодействия с ним. Эта идея является антропологической по своей сути. Анализ источников по истории отечественного образования позволяет утверждать, что в ней отразилась антропологическая традиция – связь с идеями этапа русской дореволюционной школы.

К.Д. Ушинский писал о необходимости соотнесения педагогического требования с особенностями детской природы, выделял необходимость ее всестороннего познания, понимания особенности всех проявлений жизни ребенка со всеми его слабостями, с мотивами деятельности, потребностями [15]. Духовный характер взаимодействия выделял П.Д. Юркевич, называя его наставничеством, а учителя – наставником. Наставничество способствует формированию близких отношений между учителем и учеником, когда учитель становится спутником воспитанника, помогает толковать проявления жизненного опыта воспитанника, помогает взяться за дело с нужной стороны [18]. Понимание воспитанника, по сути, выступало в трудах педагогов-антропологов дореволюционного этапа как духовное орудие учителя. М.И. Демков, подчеркивая необходимость проникнуться чувствами ребенка, писал: «Тот педагог, который завоюет сердца детей, не нуждается в средствах внешнего воздействия, ему мало придется дисциплинировать, приказывать и запрещать, ему придется больше управлять и воспитывать» [5, с. 233]. Сложнейшим умением, обеспечивающим успех воспитания, А.Н.

Острогорский называл проникновение учителя во внутренний мир ребенка. Но, чтобы понять и раскрыть его, учитель сам должен обладать богатым внутренним миром. Поэтому он призывает: «Учитель, стань человеком!» [11]. В.П. Вахтеров изложил систему умений, обеспечивающих взаимодействие учителя с учеником: раскрывать разнообразную одаренность детей, понимать все, что происходит в душе ребенка; вызвать к себе их доверие, которое достигается, когда учитель понимает интересы, особенности развития ученика и его здоровья, когда его советы и требования совпадают с потребностями детей; достигать любви и уважения при помощи своего авторитета, тактичности, умения владеть собой; выступать наглядным примером того, каким должен быть человек – образцом трудолюбия, аккуратности, культуры речи, нравственности [4].

В деятельности В.А. Сухомлинского антропологические идеи, заложенные К.Д. Ушинским и его современниками, нашли свою реализацию. А его идея духовного взаимодействия учителя и ученика продолжает развиваться в современном образовании в контексте антропологического положения о необходимости формирования диалогового мышления и понимания человека. Данный факт еще раз свидетельствует о существовании антропологической традиции в образовании России.

Современная педагогика обращается к психологическому обоснованию духовного взаимодействия. С.Л. Рубинштейн писал о том, что «...человек есть человек лишь в своем взаимоотношении к другому человеку» [12, с. 255]. Г.М. Кучинский утверждает, что «...диалог – это всегда «работа» со смысловыми позициями» [8, с. 42]. Проникнуть во внутренний мир другого человека – значит, понять его позицию, выраженную как вербально, так и невербально. А.А. Бодалев выдвинул положение о необходимости развития понимания духовного внутреннего мира человека и постановки задач активизации человека в реализации своих ценностей, подчеркивая: «...если человек хочет, чтобы его правильно понимали окружающие, ему необходимо быть общественно активным» [3, с. 24]. Психологические исследования подтверждают тезис о том, что диалог необходим человеку для развития своих возможностей, способностей, самосознания. Изучение психологической литературы показывает, что диалоговое мышление заложено в самой природе человека.

В педагогике обращает на себя внимание работа Л.М. Лузиной «Понимание как духовный опыт (о понимании человека)», в которой раскрываются особенности понимания как способа принятия ценностей другой личности. Сам диалог определяется, как необходимое условие понимания другого человека Л.М. Лузина утверждает, что «...понимание – это способ бытия, а диалог – путь к пониманию» [9, с. 78].

Развитие идеи духовного взаимодействия учителя и ученика, межсубъектного диалога, понимания осуществляется в XXI веке в сложных условиях цивилизационных вызовов, затрагивающих корневые ментальные основы, как воспитания, так и природы человека. Эти процессы наблюдаются

и в характеристиках современного детства, и в профессиональной деятельности педагога.

В характеристиках современных детей и подростков отмечается потеря ими нравственных идеалов, нарастание абстрактных представлений о человеке, в целом.

Говоря о младших школьниках, Д.И. Фельдштейн отмечает их недостаточную социальную компетентность (неспособность разрешить простейший конфликт со сверстниками), повышенную потребность в экранной стимуляции (экранная зависимость), снижение активности, выраженное в желании получить готовый продукт. У подростков же отмечается следующая крайность – или недостаточность интеллектуального развития. Или, наоборот – «интеллектуальный голод», вызывающий интенсивный поиск информационных потоков [16]. Делается вывод о том, что ребенок XXI века отличается от своего сверстника XIX и даже XX века. Сравнивая цели и мотивацию учебы современных школьников и школьников «периода перестройки» (1988-1991), В.С. Собкин отмечает снижение значения для подростков моделей: «принципиального человека, не идущего на компромиссы», «человека, способного создать крепкую семью», «культурного и образованного человека», «человека, тонко чувствующего прекрасное», «романтика и энтузиаста». В то же время, повышается значимость моделей: «человека, добивающегося в жизни своего», «человека, способного обеспечить свое благосостояние», «добросовестного дисциплинированного работника». Таким образом, социальная реальность вносит свои коррективы в трансформацию ценностей подростков [13].

Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов фиксируют факт изменений в развитии ребенка. По сравнению данными 25-летней давности, они отмечают ускорение общего развития на один год, а с данными 50-летней давности - на два года. В то же время, духовное взросление не успевает за физическим, усиливая разлад между переполняющей тело энергией и общепринятыми нормами поведения. Душевная гармония в целом не наступает, и возникает состояние неустойчивости. Диалоги между компьютерами начинают заменять диалоги непосредственно между людьми; в домах, переполненных информационной техникой, перестает звучать человеческий разговор. А, главное, незаметно нарастает проблема потери человечности [7].

Идея о необходимости духовного взаимодействия учителя и ученика находит свое развитие в педагогике сотрудничества, в технологии педагогического общения.

Ш.А. Амонашвили пишет о том, что главная идея педагогики сотрудничества – «сделать ребенка нашим (взрослых – учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты» [1, с. 43]. Антропологический характер педагогики

сотрудничества выражается в том, что она осуществляется только личностью учителя-гуманиста, который руководствуется любовью к ребенку, пониманием ребенка и педагогическим оптимизмом по отношению к нему, уважением к его личности, терпением в процессе становления ребенка. Главные заповеди такого учителя: вера в безграничность ребенка, вера в свои педагогические способности, вера в силу гуманного подхода к ребенку. Опоры для педагогики сотрудничества учитель находит в самом ребенке: в его стремлении к развитию, к взрослению, к свободе.

Н.Е. Щуркова в технологии педагогического общения выделяет необходимость работы, нацеленной на формирование у воспитанника такого уровня коммуникативной культуры, при котором тот способен воспринимать Другого и открывать Другому свой внутренний мир» [17, с. 68]. Общение взрослого и ребенка рассматривается, прежде всего, как взаимодействие двух субъектов при котором взаимно раскрывается их духовный мир. Подчеркивается: «Гуманистическое взаимодействие людей имеет отличительные признаки, обусловленные тем, что в отношениях «человек-человек» каждый из партнеров взаимодействия занимает исходную позицию признания человека как ценности. Это взаимное расположение к ценностному феномену «человек» и задает взаимно определяющие характеристики» [17, с. 63].

Изучение идеи В.А. Сухомлинского о духовном взаимодействии учителя и ученика показывает ее роль в формировании антропологической традиции отечественного образования. Она развивает заложенные на этапе русской дореволюционной школы положения о необходимости всестороннего понимания природы ребенка и миссии учителя, нацеленной на служение детству. Особая значимость идеи заключается в том, что она была реализована в практической деятельности в Павлышской школе. Полученный опыт и особенности развития идеи в современных условиях позволяют выделить ряд задач по развитию диалогового мышления в образовании: творческое восприятие другого человека, понимание его внутреннего мира, его ценностей; регуляция совместной деятельности, направление на него смысла взаимодействия; понимание природы и ценности детства, особенностей его трансформации в современном мире; умение раскрывать природное стремление к развитию, к деятельности, к совершенствованию, ведение ребенка к пониманию сущности человеческого в человеке.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о Гуманной Педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Учебное пособие.-М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
3. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Издательство Московского психолого-

- социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.
4. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. Т. 1 – 2-е изд. – М.: 1916. – 591 с.
 5. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. – М.: 1917. – ч.1 – 354 с.
 6. Крылова Н.В. Антропологические традиции в отечественной философии образования: дис. на соиск. уч. степ. доктора филос. наук: 09.00.13. – СПб, 2004. – 307 с.
 7. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: Сам ГПУ, 2002. – 400 с.
 8. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Издательство «Университетское», 1988. – 206 с.
 9. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). – Псков, 1997. – 168 с.
 10. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
 11. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения /Сост. М.Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
 12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
 13. Собкин В.С. Трансформация целей и мотивации учебы школьников // Социс. – 2006. - №7. – С. 106-115.
 14. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
 15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические соч. в 2-х т. т.1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
 16. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. Психолого-педагогические проблемы новой школы. // Образовательная политика. – 2010. - № 5,6 (43-44). – С. 82-89.
 17. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
 18. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики. – М., 1869. – 404 с.

УДК 37.017.924

Марченко Г. В.

К. п. н., доцент ДонПИ (Донецк, ДНР)

Водопьянова К. М.

К. филол. н., ст. преподаватель, ДонПИ (Донецк, ДНР)

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ ОБ ОСНОВАХ ВОСПИТАНИЯ ДУШИ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность основополагающих идей В.А. Сухомлинского об условиях сохранения духовно-нравственного

здоровья подрастающей личности. Создание необходимых для этого условий требует переосмысления аксиологической составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя и воспитателя.

Ключевые слова: воспитание, духовность, общечеловеческие ценности.

В условиях продолжающейся пятый год гражданской войны в Донецкой Народной Республике особенно значимыми становятся вопросы воспитания подрастающего поколения. И в поисках основополагающих идей воспитания детей и молодежи Донбасса педагоги справедливо обращаются к творческому наследию одного из классиков педагогической науки и практики В.А. Сухомлинского. Уже нет страны, в которой жил и творил выдающийся человек и педагог, ушла в прошлое вместе со страной и ее идеологическая основа. Но идеи, мысли, подходы, высказанные и использованные В.А. Сухомлинским, не утратили своей актуальности. Читая и перечитывая его статьи и книги, можно смело утверждать, что все, написанное им в 1960-1970 гг., написано о нас сегодняшних, о современной школе, о современных учителях, о современных родителях, о современных проблемах воспитания. Это свидетельствует о том, что традиционные общечеловеческие ценности являются самой прочной и не теряющей актуальности основой воспитания прошлых, современных и будущих подрастающих поколений.

Основы государственной политики в области образования определяются Конституцией Донецкой Народной Республики, Законом Донецкой Народной Республики «Об образовании», Концепцией патриотического воспитания детей и учащейся молодежи, Концепцией формирования здорового образа жизни детей и молодежи Донецкой Народной Республики, Концепцией развития дополнительного образования детей, Концепцией развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики, утвержденной Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 832 от 16.08.2017 г.

Эти государственные документы отмечают, что политические, социокультурные, экономические условия жизни Донбасса сегодняшнего требуют воспитания высокообразованных, духовно богатых, инициативных граждан, способных адекватно оценивать происходящие в мире и стране события, культурное и научное наследие, исторические достижения, понимать себя, свое место в обществе, принимать ответственные решения в сложных ситуациях, прогнозировать возможные последствия совершаемых действий, быть открытыми к взаимодействию, мобильными, активными, сопричастными судьбе Отечества. Новое время требует от государственных и общественных деятелей, педагогов, родителей, общества в целом «понимания воспитания как главного условия динамичного развития и расцвета общества» [5, с. 1].

Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики гласит, что «система воспитания может и должна корректировать все перепады несоответствий между требованиями общества, государства и свойствами личности, базироваться на устойчивых ценностях, выступающих жизненным фундаментом любого гражданина, основой объединения народностей, населяющих ДНР. Таким стержнем, основой является патриотизм, формирующийся и утверждающийся средствами целенаправленного патриотического воспитания» [4, с.2]. Одной из важных составляющих патриотического воспитания является духовно-нравственное воспитание, ставящее своей задачей развитие и формирование «патриотизма, товарищества, долга, чести, совести, достоинства, активного отношения к действительности, уважения к людям» и трансформацию этих ценностей во внутренние мотивы, стимулы личности [4, с. 5-6].

Согласно п.2. ст.2 Закона Донецкой Народной Республики «Об образовании» воспитание рассматривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для социализации и самоопределения обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [3, с.1].

Изучение педагогического наследия В.А. Сухомлинского свидетельствует о том, что чрезвычайно важные сегодня процессы формирования духовно-нравственных ценностно-смысловых ориентаций, развития мотивации к непрерывному личностному росту, коммуникативных и других социально значимых способностей, умений и навыков, обеспечивающих социальное и гражданское становление растущей личности, ее успешную жизненную самореализацию – профессиональную и общественную, всегда занимали в деятельности педагога главенствующее положение.

По глубокому убеждению В.А. Сухомлинского, «именно в том, как человек видит красоту и мерзость, очарование и пошлость, как относится к ним, и выражается личность, ее творческие, беспокойные силы» [9, с. 472]. Глядя с интересом на мир вокруг, ребенок может «постепенно подходить к пониманию исключительно важной вещи: каждый шаг, который предстоит совершить, может привести либо к благородству, либо к гнусности» [там же]. Об этом же говорили еще представители гражданского гуманизма эпохи Возрождения: Леон Баттиста Альберти, Колуччо Салютати, Пико делла Мирандола и др., утверждавшие, что человек велик наличием воли. И именно воля определяет, кем станет человек – царем или животным [2; 7-8]. По В.А. Сухомлинскому, избрать второй вариант – означает сделать свою душу ко всему безразличной, ни на что не обращать внимания, не испытывать волнения, забот, тревог, ни о чем не переживать, ко всему притереться и приспособиться.

Педагог считал, что равнодушие – это «порок, внушающий позорную и губительную мысль о том, что мир существует сам по себе»; что «в мире

можно прожить тихо и незаметно, закрывая глаза на то, что мерзость может пожирать и уничтожать добро, а добро быть слабым и беззащитным» [9, с. 472]. Эти слова особенно актуальны в современном Донбассе, противостоящем украинской агрессии. После разгрома фашистской диктатуры в Германии немецкий пастор Мартин Нимёллер, узник концлагеря Дахау, объясняя бездействие немецких интеллектуалов и их непротивление нацистам писал о том, что «Когда они пришли за коммунистами, я молчал – я не был коммунистом. Когда они пришли за социал-демократами, я молчал – я не был социал-демократом. Когда они пришли за профсоюзными активистами, я молчал – я не был членом профсоюза. Когда они пришли за мной – уже некому было заступиться за меня» [6]. Равнодушие убивает личность. Как заметил писатель Бруно Ясенский, «Не бойся врагов – в худшем случае они могут тебя убить. Не бойся друзей – в худшем случае они могут тебя предать. Бойся равнодушных – они не убивают и не предают, но с их молчаливого согласия существует на земле предательство и ложь» [1].

И потому педагогам и родителям, по утверждению В.А. Сухомлинского, «в растущем человеке необходимо бережно хранить и заботливо лелеять ростки души, готовой к мужественному и бескомпромиссному труду, к борьбе за правду, благородство» [9, с.472].

Важнейшим **законом воспитания** педагог считал чувство и проживание, ощущение ребенком «красоты благородства» победы добра над злом. Особенно важным это является для ребенка, входящего в отрочество. Он призывал педагогов заботиться о том, чтобы в самом раннем детстве в познание добра и зла включались все органы чувств ребенка, «когда понимание неразрывно связано с глубоким чувствованием». Исключительно важным моментом жизни, труда, взаимоотношений детей педагог считает духовное богатство, духовность всего, что они делают. «Труд души становится реальной и воспитывающей силой лишь при том условии, когда в нем заложен глубокий нравственный смысл» [9, с. 473]. Все, что мы делаем, отзывается в сердце другого человека, ничто, сделанное нами, не проходит бесследно.

Сухомлинский В.А. понимал «мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является, в конечном счете, побуждением к труду души». Одной из самых важных **закономерностей педагогики** является тот факт, что любовь воспитывается любовью, «добро воспитывается добром, а зло – злом» [9, с. 475]. Опыт эмоционально-ценностных отношений приобретается путем адекватных переживаний, которые обеспечиваются ребенку взрослым: родителем, воспитателем, учителем, создающими соответствующую педагогическую среду, формирующими пространство любви, в котором ребенку было бы комфортно и безопасно расти и развиваться.

Поэтому очень современно звучит **принцип воспитания** по В.А. Сухомлинскому, сущность которого заключается в требовании

«постоянно оберегать чистоту души ребенка, чтобы на плодородную почву не попало ни одно семя зла, ... разъедающее душу человека» [9, с. 476].

Чтобы реализовать этот принцип, прежде всего, педагогически важно сформировать у ребенка систему нравственных ориентиров, ценностей, которые бы выступали определяющим фактором его познания мира и себя в мире. Без этого душа человека пуста, поэтому «беречь душу ребенка – это значит заботиться о том, чтобы в душе его крепко утвердились незыблемые святыни, которые были бы для ребенка так же дороги, как собственная жизнь, как честь и совесть, как благополучие и благо, счастье и ласка семьи» [9, с. 477].

«Незыблемыми святынями» В.А. Сухомлинский называл нравственные основы, идеалы, ценности, которые должны составлять аксиологическую сферу личности. Педагог был убежден в необходимости создания условий для того, чтобы в основе личности, в душе ребенка утверждались вера в величие человека, в добро, понимание благотворного влияния творения человеком добра другим и пагубности эгоизма. Важнейшим воспитательным средством в деятельности выдающегося педагога выступал созидательный труд, поскольку именно труд возвеличивает человека, делает его красивым, делает его творцом. И сегодня актуальнейшей задачей нашего общества выступает необходимость возрождения уважительного отношения подрастающего поколения к труду, к человеку труда, к результатам труда человека. Нехватку профессионалов во всех сферах жизни Донбасс сегодня ощущает как никто. История педагогики накопила целый арсенал испытанных и проверенных временем методов и форм приобщения ребенка к труду. Ценные советы родителям и учителям по организации трудовой деятельности детей можно найти практически в любой статье и книге В.А. Сухомлинского, ведь «настоящее воспитание», по его мнению, осуществляется только в деятельности ребенка [9, с. 477]. Очень важным с педагогической точки зрения является создание условий для формирования стойкой внутренней мотивации ребенка к творению культуры, к творчеству, к созиданию, к деятельности на благо людей, которая самому бы ребенку приносила моральное удовлетворение и удовольствие. В таком подходе, по мнению педагога, заключается один из «секретов» воспитания.

Равнодушие, безразличие, толстокожесть, бессердечное отношение к людям порождают эгоизм и индивидуализм, которые продвигаются западными либеральными «псевдодемократами» под лозунгами «развития личности», «индивидуальности», «свободы» человека. А на самом деле ведут к «духовному саморастлению». Эту опасность для детской души видел В.А. Сухомлинский и предупреждал о ней воспитателей. Он считал, что познание ребенком мира и себя в мире лежит в плоскости познания Человека, потому что именно Человек – это самое удивительное чудо света. Поэтому главным в отношении к человеку должны стать такие качества как сочувствование, сопереживание, «сердечность, тактичность, глубокое уважение к тончайшим сферам духовного мира личности – мыслям, желаниям, чувствам». Педагогам

необходимо работать над формированием у растущей личности представления о «тонкости человеческих переживаний», над обогащением эмоционального опыта ребенка, а «...самыми нежными средствами влияния на духовный мир являются слово, красота, эмоциональная память» [9, сс. 478, 480]. Слово как инструмент воспитания становится действенным при условии, что звучит оно авторитетно для ребенка, а таковым оно становится в устах уважаемого ребенком источника, что актуализирует работу любого взрослого над саморазвитием и самосовершенствованием, прежде всего, духовным. Потому что «человеческая мораль, нормы человеческого общежития» зиждутся на том духовном богатстве, которое создается усилиями многих людей в творении добра окружающему миру. Красота заключается в гармонии человека с самим собой и с окружающим миром, поэтому воспитателям так важно учить детей видеть, понимать и создавать красоту в себе и вокруг себя. Это было одной из значимых задач в деятельности В.А. Сухомлинского [9, с. 481].

Эмоциональный опыт ребенка не должен включать равнодушное отношение к миру и человеку, потому что, по твердому убеждению выдающегося педагога, равнодушие является одной из граней эгоизма. Он писал, что «равнодушие опустошает душу, обедняет и без того убогий мир моральных ценностей эгоиста. Человек начинает жить, как писал Ф.М. Достоевский, в «собственное брюхо». Равнодушие – родная сестра бессердечности, бездушности, эмоциональной толстокожести. За равнодушием стоит моральное развращение. Уберечь детскую душу от равнодушия – это означает найти и отшлифовать в каждом человеке самую прекрасную грань человечности. Подлинное искусство воспитателя состоит в том, чтобы ребенок видел мир не только глазами, но и сердцем» [9, с. 482-483].

Страшным злом в воспитании является формализм, фальшь, обман, потому что они ведут к «подлости, лицемерию, тупой бессердечности и равнодушию, хамелионовской способности приспособливаться и менять убеждения как перчатки». Каковы результаты такого «воспитания» нам убедительно демонстрирует современная Украина, ее политика, образование, культура, средства массовой информации. Современность акцентирует жизненность слов В.А. Сухомлинского о том, что «беречь чистоту детской души – это значит воспитывать правдой. Забота о чистоте совести – это большое педагогическое искусство, это сложный труд, благодаря которому сливаются голос разума и первое движение чистого детского чувства» [9, с. 483]. Правда и труд – «это две могучие воспитательные силы» при условии объективной правдивой оценки детского труда [9, с. 484].

«Вдохновение в умственном и производительном труде», испытываемое ребенком, предохраняет его душу от лени, спасает его «от безрадостного, монотонного существования, от уродливого взгляда на труд как на обузу». И поэтому как никогда современно звучат слова В.А. Сухомлинского о том, что «вдохнуть в душу ребенка желание, зажечь его

работой – это означает дать ему счастье творчества, полноту духовной жизни. Искусство пробуждать в детской душе вдохновение – это одна из тончайших черт педагогической культуры» [9, с. 485-486]. Единство нравственной и трудовой зрелости, единство физической и духовной закалки личности, опыт преодоления трудностей является самым важным средством преодоления честолюбия, инфантилизма и многих других пороков [9, с. 487-488].

Выше изложенные постулаты педагогической теории и практики В.А. Сухомлинского, на первый взгляд, совершенно просты и само собой разумеющиеся. Но сложность для воспитателей заключается как раз в том, что слова просты, а вот воплотить их в жизнь порой чрезвычайно трудно. Для этого воспитатель и сам должен обладать необходимым эмоционально-ценностным опытом переживаний, которым он сможет поделиться со своим воспитанником. К сожалению, педагогическая реальность свидетельствует о том, что не все педагоги к этому готовы. Поэтому возникает необходимость в обновлении смыслов профессиональной подготовки будущих педагогов на основе приоритетности аксиологического подхода.

Литература:

1. Бруно Ясенский [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Бруно_Ясенский (дата обращения 12.08.2018).
2. Гражданский гуманизм [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гражданский_гуманизм (дата обращения 12.08.2018).
3. Закон «Об образовании» [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: <http://donnuet.education/attachments/pdf/documents/zakon-ob-obrazovanii-dnr.pdf> (дата обращения 12.08.2018).
4. Концепция развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики, утвержденная Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 832 от 16.08.2017 г. [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/2330-prilozhenie-k-prikazu-832-ot-16-08-2017-g> (дата обращения 12.08.2018).
5. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3890/337348/sitepage_104/files/konceptsiya_patrioticheskogo_vospitaniya_detey_i_uchaschey_sya_molodezhi_doneckoy_narodnoy_respubliki.pdf (дата обращения 12.08.2018).
6. Нимёллер Мартин [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Нимёллер,_Мартин (дата обращения 12.08.2018).

7. Пико делла Мирандола [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Пико_делла_Мирандола,_Джованни (дата обращения 12.08.2018).
8. Салютати Колюччо [Электронный ресурс] – [Заголовок с экрана] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Салютати,_Колюччо (дата обращения 12.08.2018).
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-хт. Т.3. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.

УДК 378

Москвина А. В.

Д. п. н., профессор ОГПУ (Оренбург, Россия)

ЗАГАДОЧНЫЙ МИР ПЕДАГОГИКИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. Статья посвящена анализу философско-педагогических смыслов педагогического наследия выдающегося педагога Василия Александровича Сухомлинского. На основе современного прочтения наиболее актуальных работ Сухомлинского «Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа» раскрываются мало изученные, а потому подлежащие более глубокому осмыслению базовые понятия «духовный мир ребенка», «педагогическая любовь», «общение», «радость», наиболее часто встречающиеся в контексте педагогических идей педагога и мыслителя. В аспекте мало изученной типологии педагогических текстов В.А. Сухомлинского дан сравнительный анализ педагогических взглядов, отдельных методик и приемов Сухомлинского с позиций прошлого и настоящего.

Ключевые слова: педагогическое наследие Сухомлинского, духовный мир ребенка, радость, общение, воспитание.

В преддверии столетнего юбилея великого мыслителя и педагога Василия Александровича Сухомлинского, перечитывая написанное *тогда* и анализируемое *сейчас*, вновь и вновь оказываешься в положении человека, много раз пытающегося «заглянуть внутрь», увидеть и понять самое главное, но в очередной раз оказывающегося бессильным это сделать – настолько безгранично море его философских и педагогических идей, практических новаций, не укладывающихся в рамки традиционных педагогических методов, средств, форм. Все это вместе составляет некое грандиозное по замыслу и безграничное во времени и пространстве *Послание к Человеку и Учителю*. Глубина этого Послания открывается далеко не сразу, а *по мере нашей педагогической, человеческой, духовной готовности* воспринимать эти СМЫСЛЫ.

Так постепенно, постигая столь разнообразные по жанрам философские, педагогические, литературные книги, статьи, письма, мы открываем для себя множество граней деятельности Сухомлинского: для одного – он директор школы, который вопреки существующей тогда, да и сегодня, установке на администратора, хозяйственника, менеджера, посвящал этой деятельности 15-20 минут времени (разговор с завхозом), а все остальное время (встреча каждого ученика у дверей школы, беседы в «Школе радости», совместные прогулки к источнику мысли и вдохновения – Природе, разговоры с родителями, педагогическое и литературное творчество, все без остатка и без всякого сомнения отдавал главному – общению с ребенком, разделению с ним маленьких радостей и тревог его бесхитростной, но такой важной и сложной, человеческой судьбы.

Для другого Василий Александрович – создатель уникального педагогического коллектива, при этом отбор педагогов осуществлялся не на основе формального следования профессиональной пригодности и диплома, а, по словам самого Сухомлинского, на основе самого главного критерия – сочетания любви к детям с творческим интересом к проблемам науки (среди учителей Павлышской средней школы немало тех, кто вышел из числа талантливых инженеров, садоводов, техников, проявивших интерес к педагогической профессии и позже получивших дипломы учителей: А.А. Филиппов, А.А. Самков и др.). Сегодня, в эпоху введения новых профстандартов и приоритета образования над воспитанием для кого-то будет открытием уверенность великого учителя в том, что «не страшна методическая и дидактическая неопытность учителя..., а вот если же у человека нет веры в ребенка... ему нечего делать в школе» [10, с. 57].

Без сомнения, для многих читателей, педагогов, исследователей, Сухомлинский – прежде всего педагог-новатор, открывший и реализовавший идею единства человека, природы, воспитания, искусства и культуры. Удивительно разнообразна и *мало изучена типология педагогических текстов на наследия В.А. Сухомлинского:*

1. Научно-официальные педагогические тексты (педагогические труды, составляющие пятитомное собрание сочинений: «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Павлышская средняя школа», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Как воспитать настоящего человека», «О воспитании» и др., газетные, журнальные публикации; мемуары; материалы переписки с педагогами, учеными, родителями; протоколы заседания педагогического совета, психолого-педагогического семинара, рукописного журнала Павлышской средней школы «Педагогична думка», протоколы анализа уроков, посещенных директором, записные книжки);

2. Публицистические педагогические тексты (письма учителям, писателям, диалоги);

3. Художественные педагогические тексты (сказки, рассказы, притчи, легенды).

Произведения В.А. Сухомлинского – это сказки, рассказы, притчи, легенды, письма учителям, писателям – искренние, остроумные, с глубоким подтекстом, они пронизаны любовью к ребенку, к родному краю, ненавязчиво, иногда осторожным намеком учат добру, умным и хорошим поступкам, уважению к старшим. Каждая сказка, рассказ или притча В.А. Сухомлинского содержит в себе бездну смыслов и воспитательных задач, которые преподаватель может творчески разрешать в каждой конкретной ситуации в соответствии с определенными целями. Мудрость педагогики В.А. Сухомлинского, по справедливому замечанию А.И. Сухомлинской, в том, что это народная педагогика, тесно связанная с народными традициями воспитания, с корнями народной жизни, логики.

До сих пор реализация литературно-педагогического наследия Сухомлинского в практическом педагогическом опыте представляется сложной задачей, так как в действительности *оно предназначено не столько для чтения, сколько для сотворчества учителя и ученика*. Сам Сухомлинский писал о своих миниатюрах: «Я пишу, но не для опубликования, а для себя и для того, чтобы научить своих питомцев бережно пользоваться словом» [10, с. 49].

Нам еще подлежит осмыслить опыт Сухомлинского по написанию детьми этих миниатюр. *Загадка этой методики* в том, что её невозможно повторить, перенять, нельзя назвать этот опыт технологией (звучит кощунственно!), но можно *бесконечно удивляться глубине и мудрости детского воображения, разбудить* которое и был способен великий педагог. *Природа тонкого воздействия на душу ребенка* мудрого и доброго учителя и его умения в общении воодушевлять, удивлять, научить его восхищаться и радоваться – одна из величайших загадок Сухомлинского. Оно представляется *тем живым педагогическим знанием*, источником которого является *сердце учителя*. Помню мое потрясение после прочитанного рассказа «Желудь». (Автор – Зина): «Повеял ветер. Упал с дуба желудь. Упал и думает: «Так хорошо было на ветвях, а теперь я на земле. А отсюда не видно ни реки, ни леса». Загрустил желудь. Просится: «Дуб, возьми меня на ветку». А дуб отвечает: «Глупый ты. Посмотри, я тоже вырос из земли. Пускай быстрее корень, расти. Станешь высоким дубом». Философская глубина, метафоричность и лаконизм текста поражают.

Из собственного опыта работы с детьми разного возраста знаю, что ясность детского воображения как раз и заключается в её мудрости, которую дети и сами порой не подозревают в своих творениях. В отношении к трепетной детской душе педагог должен быть особенно осторожен: «Для меня было особенно важным знать, что происходит в душе каждого ребенка, с чем он пришел в школу, - чтобы не допустить ни одного *болезненного прикосновения* к чутким детским сердцам» [11, с. 115). Называя для себя это *методикой «тонких касаний»*, не могу не вспомнить строчки Евангелия, где ученики Христа говорят о нем «...*Трости надломленной не переломит, и льна курящегося не угасит*» [МФ, ГЛ. 12].

Основанием такого уровня педагогического воздействия является, безусловно, *живой источник любви и добра*, носителем которой предназначен быть каждый человек, но не всякий способен понести эту ношу: *«Человек в принципе или по назначению своему есть безусловная внутренняя форма для добра, как безусловного содержания. Все остальное условно и относительно»* [12, с. 5-20].

Анализируя частоту наиболее часто встречающихся слов в педагогическом наследии Сухомлинского, можно отметить такие слова как «любовь», «радость», «общение», «духовность». Хочу особо подчеркнуть, что *самым принципиальным отличием отечественной гуманистической педагогики от других систем воспитания является её обращенность к сердцу человека, всепобеждающая сила любви, о которой говорит Иоанн Богослов: “Да любите друг друга”*. Интересно, что если американцы и европейцы приветствуют друг друга словами: хеллоу, хай (привет), то русское приветствие отражает пожелание здоровья (здравствуйте), а православные греки при встрече говорят: радуйся! И в этом “радуйся” — обращенность к сердцу ближнего: (небольшая ремарка: слово «мозг» употребляется в Священном Писании 2 раза, а слово «сердце» - 724!).

Слово *«радость»* «пронизывает» все тексты Сухомлинского: сокровенность и глубина этого слова (*в отличие от близкого к нему слова «веселье», редко употребляемого автором*) угадывается в его особом значении, как *«духовной силы, объединяющей детей»*, как *состояние пробуждающейся души ребенка* - иногда к глубоким размышлениям и осмыслению затаенной печали, иногда – к жгучим вопросам, требующим ответа, а иногда - к созиданию и творчеству. «Школа радости» - это целостный, живой мир детства, который живет и по всем законам обычной человеческой жизни – со всеми его горестями и радостями, неудачами и взлетами, и необычной – так как весь пронизан радостью общения с душой ребенка, постоянным участием в драматических событиях его судьбы.

Януш Корчак, разделивший в газовой камере концлагеря участь своих детей, «Сердце отдающий детям» Василий Александрович Сухомлинский были носителями великой истины – особого качества жертвенной педагогической любви, которая есть любовь сердца. Читая Сухомлинского, задумываясь над истоками его педагогического творчества, мы невольно задаем себе вопрос: что же главное, определяющее в его педагогике, какова движущая сила его творчества? Думаю, каждый со мной согласится — этим главным и определяющим *была любовь к ребенку*, в том её значении как её определяли великие русские философы: *«Познавая в любви истину другого не отвлеченно, а существенно, перенося на деле центр своей жизни за пределы своей эмпирической особенности, мы тем самым проявляем и осуществляем свою истину, свое безусловное значение, которое именно и состоит в способности переходить за границы своего фактического феноменального бытия»* [12, с. 5-20].

Этот вывод наводит меня на мысль о глубоких христианских истоках творчества В.А. Сухомлинского. Возлюби ребенка – бесспорно, величайшее и определяющее положение его педагогической концепции, ключ к пониманию всех его педагогических размышлений и экспериментов. Мне неизвестны внутренние отношения Василия Александровича с Богом. Знаю, что он считал себя атеистом. С Любовью Сухомлинский отождествлял Всевышнего. В документальном фильме «Солнце Сухомлинского», созданного донецкими кинематографистами, звучат проникновенные слова великого учителя: «Любовь – выше Бога. Это вечная красота и бессмертие человеческое. Мы превращаемся в горсть праха, а Любовь остается. Мы живем в памяти своих внуков и правнуков – потому что есть Любовь». «Возлюби ребенка. Возлюби его сильнее, чем самого себя. Уверуй, что ребенок чище, лучше, честнее, талантливее тебя. Всего себя отдавай детям и только тогда ты сможешь именоваться Учителем».

По мнению Н.О. Лосского, «К области духовного относится вся та сторона бытия, которая имеет абсолютную ценность. Таковы, например, деятельности, в которых осуществляется святость, нравственное добро, открытие истины, художественное творчество, создающее красоту, а также связанные со всеми этими переживаниями возвышенные чувства» [8, с. 73].

В своих произведениях Сухомлинский использует слово «духовность» в разных контекстах: духовный *мир* ребенка, духовное *общение*, духовная *жизнь* детского коллектива, духовные *нити*, которые связывают педагога и ученика и т.д. Это слово – одно из *постоянно пульсирующих* и *пронизывающих* все тексты великого педагога: «Без *духовного общения* учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима культура педагогическая..»; «Изучение *внутреннего духовного мира детей*, особенно их мышления, является одной из важнейших задач учителя»; «Опыт убедил меня в том, что рассказы воспитателя, разделяющего с детьми все радости и горести, – обязательное условие полноценного умственного развития ребенка, его *богатой духовной жизни*» [11, с. 96-97].

Что имел в виду великий мыслитель и педагог, вкладывая это понятие в самые сложные педагогические задачи, которые ставил перед собой? Совершенно ясно, что говорилось (и писалось) это «не ради красного словца», этим словом педагог, замечательный публицист и талантливый писатель, открывает многое из того сокровенного, что порой не объяснимо, находится «между строк», рождено в глубине сознания, сопряжено с невозможностью передать все оттенки человеческой мысли, идеи, как некогда восклицал русский поэт Батюшков: «*Невыразимое подвластно ль выраженью?*» Напомним, что в советское время понятие «духовность» практически отождествлялось с понятиями «нравственность» и «мораль», за это и критиковали Сухомлинского: ведь именно присущий времени идеологический, социальный контекст этого понятия как раз и отсутствует в его трудах. «Наиболее *существенным* из них (недостатков) является то, *показ*

воспитания моральных качеств у ребят слабо связан с идейно-политическим воспитанием учащихся (из рецензии на книгу «Сердце отдаю детям» методиста начальных классов Киевского городского института усовершенствования квалификации учителей Ткаченко И.Г.) [11, с. 541].

Читая критические статьи на работы Сухомлинского, еще раз убеждаешься в том, что и тогда, в период советской педагогики, и сейчас категорические нельзя читать Сухомлинского, находясь «на поверхности» его текстов. Для великого педагога неразделимы и целостны понятия «труд и «творчество», «коллектив» и «личность». «Духовную жизнь коллектива» он рассматривает как «взаимный обмен ценностями и богатствами, коллективные стремления, радости, огорчения, переживания», в центре которой «нет ничего нужнее, полезнее и интереснее разговора о ребенке» [10, с. 61]. Разговор о конкретных детях, их трудностях тесно связан с задачами коллектива: «Мы договорились, кто из учителей, родителей будет повседневно общаться с мальчиком, в какие коллективы надо будет его вовлечь» [10, с. 62]. Удивляет конкретика принятых решений, где коллектив из общепринятого абстрактного символа превращается в живую действенную силу. Именно этот абстрактный символизм, декларативность понятия «коллектив» вне связи с личностью ребенка приводит автора к выводу «...но меня не удовлетворяет коллективный труд. Хотелось бы, чтобы выращивание цветов стало личным увлечением ребят», что конечно же вызывает иронию и непонимание критиков: «было бы неплохо, если бы автор показал стремление детей сажать цветы не только возле своего дома, но и возле общественных учреждений (детского садика, сельсовета, клуба и т.д.) (Там же, с. 544).

В пространстве воспитательной деятельности очень важно четко дифференцировать понятия «нравственное» и «духовное» воспитание. Нравственность есть качество личности, раскрывающее его отношение к миру, обществу и другим людям. «Обращайся с другими так, как ты хотел бы, чтобы обращались с тобой» (Евангелие).

Раскрывая свои педагогические убеждения, Сухомлинский обращается к базовому понятию российской педагогики – воспитанию, и связывает его с духовностью: «Воспитание – прежде всего постоянное духовное общение учителя и ребенка» [11, с. 41]. Какой смысл вкладывал педагог в понятие «духовное общение учителя и ребенка»? Ответ на этот вопрос не лежит на поверхности, более того, из контекста его работ становится ясно, что это не просто сиюминутная беседа, разговор или совместная прогулка. Более того, это даже не традиционно понимаемый метод, средство, прием или форма особого общения. Ответ отчасти мы находим у самого Сухомлинского: «Настоящая духовная общность рождается там, где учитель *надолго* становится другом, единомышленником и товарищем ребенка *в общем деле*» (С. 43, там же).

Однако как сложно укладываются в нашем сознании эти условия: «надолго», «повседневное общение с детьми», «постоянное общее дело».

Нам представляется, что в реальной школьной практике это очень сложно, невозможно. Но в том и величие идей Сухомлинского, что его педагогика - это педагогика *«высокого уровня трудности»*, реально отражающая разницу в педагогическом контексте понятий «профессия» и «призвание». Понятия «духовность» и «духовное воспитание» в педагогике Сухомлинского – это не степень и не уровень, это даже не «вершина айсберга», это то, что выводит нас за пределы обыденности, не умещается в пространство и время бытия, это *иная формула жизни педагога, не мыслящего себя без ребенка*, это та самая подлинная любовь, которая постоянно ищет свой объект, и страдает, потеряв его хотя бы и на время.

Но смысл этого общения в подлинном смысле духовна, так как она направлена на ребенка: но не просто на его проблемы, не просто на оказание ему педагогической или иной человеческой помощи (при поверхностном чтении так это может показаться), а на *«возвышение к духовному миру ребенка»*, то есть на его принятие как безусловно более чистой, более доброй, более справедливой личности. При этом *сверхзадача педагога* созвучна русской философской мысли: духовность в отличие от (*нравственного воспитания*) есть помощь духу в его необходимом движении по ступеням культуры, *«в подъеме духа к себе самому как к самой себе знающей истине»* [4]. По мнению выдающегося русского философа В.В.Зеньковского, *«духовная жизнь определяет характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководит в его поступках. Она, духовная жизнь, формирует личность, являясь тем видимым духовным центром, вокруг которого и в котором вся суть, весь смысл существование»* [6, с. 1-53].

Но и это лишь некоторая часть того «магического кристалла» загадок великого педагога, который поворачивается к нам той или иной стороной. Понять, раскрыть загадочный мир педагогики Сухомлинского нельзя, пользуясь только социально-психологическими, педагогическими инструментами: оно феноменально и внепространственно. Социальные науки, рассуждая о физиологических и психических процессах, видят в них лишь основания, предпосылки, и, исследуя функции мозга и сознания, *останавливаются перед тайной духа*, развития духовной сферы человека, отдавая её постижение философам и богословам. Но в том-то и гениальность Сухомлинского, что находясь в самом обыденном пространстве маленькой сельской школы, во времени, четко очерченном послевоенной педагогической наукой и практикой, он сумел *это время и пространство безгранично расширить*, продвинуть далеко вперед, показав нам и жизнь, и учителей Павлышской школы, описав многочисленные судьбы и педагогические сюжеты из жизни детей этой школы, но и – *одновременно с этим - бросив мощный рывок педагогических идей в будущее*, способное или неспособное, или пока только пытающееся понять *всего Сухомлинского*, так как его педагогическое наследие неизмеримо шире современных педагогических концепций - гуманистических, педагогики свободы, творчества и т.д.

Понять Сухомлинского особенно важно сейчас, когда осуществляется коренной поворот в обществе, в умах людей, в образовании. Суть современного духовного кризиса – в драматической необходимости осознать предназначение существования страны, народа, лично обрести чувство собственного достоинства, национальной идентичности. Эти процессы вполне совпадают с тем, что происходит в культуре и философско-гуманитарном знании: *замена традиционного понятия гуманизма - трансгуманизмом, а педагогики – транспедагогией.*

Транспедагогика не предполагает отчетливой предметно-содержательной локализации, и способна лишь представлять фрагментарное и лишенное унификации воспитательное пространство. В одном временном интервале сосуществуют множество содействующих - противодействующих установок (толерантность и терпимость, знание и компетенции, воспитание нравственной (духовной) - и успешной (конкурентоспособной) личности и др). В результате утрачивается целостность и центричность воспитания, основанного на единстве культурных и национальных ценностей. Материалом для транспедагогического воздействия оказывается *повседневность* с её предельной поляризацией ценностных смыслов. В ситуации модерна педагогики *невозможно воплощение духовности личности как целостного феномена*: происходит все больший отрыв личности от истории, от героики, от родины. Современное детство как величайший потенциальный источник духовности личности, «вмонтировано» в стратегии рекламы, шоу-бизнеса, политических программ, войн и этноконфликтов. Как важно в условиях современного информационного образования, замены живого педагога его «медиа» форматом, нацеленного лишь на образовательные результаты, теряющего интерес к отдельной человеческой личности и его судьбе, отметить и еще раз убедиться, что и вчера и сегодня наследие Сухомлинского – это не набор «патетических преувеличений» (из переписки Сухомлинского с издательством в ГДР) [11, с. 521], а живая педагогическая мысль, связующая педагогику прошлого, настоящего и будущего.

Литература:

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. – М., 1972.
2. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М., 1990.
3. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., Академия, 2002. – С. 74-75.
4. Гегель. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – М., 1977.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Париж, 1934.
6. Зеньковский В.В. Курс общей психологии. – Прага, 1925.
7. Коваленко В.А. Проблема ценностей в творчестве. – Автореф. дисс. докт. философ. наук – М., 1996.

8. Лосский Н.О. Мир как осуществление Красоты. – М., 1998.
9. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – Евразия – С-Пб., 1999.
10. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сел. сред. школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 2012. – 563с.
12. Соловьев В.С. Нравственный смысл жизни в его предварительном понятии // Собр. соч. В.С. Соловьева. – СПб., 1903. – Т.7.

УДК 371.4:37.013.93

Никифорова В. Н.

К. п. н., доцент ЧРИО (Чебоксары, Россия)

Горшкова С. Н.

Учитель СОШ № 6 (Чебоксары, Россия)

**ИДЕИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
В. А. СУХОМЛИНСКОГО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(на примере школ Чувашской Республики)**

Аннотация. В статье поднимается вопрос о духовно-нравственном воспитании детей через родной язык, литературу, культуру, о значении двуязычия. Главная задача – довести до участников конференции, что идеи В. А. Сухомлинского, цитаты из его книг – в трудах и сердцах ученых, на уроках учителей, его книги в каждой школьной библиотеке, в семьях детей и родителей. Идеи гуманистической педагогики известного педагога в Чувашии являются основополагающими.

Ключевые слова: национальности, заряд знаний, духовность, язык народа, любовь к детям, духовно-нравственные истоки добра, воспитание детей, педагог.

Человек лишь тогда становится человеком, когда любит людей
В. А. Сухомлинский

Язык любого народа связан с его национальной психологией, самобытностью, самосознанием. За каждым языком стоит целая культура, особое видение мира. Он отражает материально-духовную жизнь народа, его традиции и обычаи. Нами по этому вопросу выдвигается педагогическая посылка: если нет языка обучения, значит, нет и конкретного языка воспитания. Так, в языках народов Поволжья, как и в других, заложены духовно-нравственные истоки добра, трудолюбия, уважения в семье и школе, чуткое отношение к дедушкам и бабушкам выражено по линии отца и матери: «асатте», «асанне» (на чувашском языке).

Чуваши – один из крупных народов России. В целом по Российской Федерации в ходе переписи населения в 2010 году учтены 1 миллион 436 тысяч чувашей. Примерно половина из них проживает в Чувашской Республике. Остальная часть компактно расселена в Республике Татарстан, Республике Башкортостан, Самарской, Ульяновской, Тюменской, Оренбургской и других областях и краях.

Средством единения всех чувашей, выражения их национального духа и культуры является чувашский язык. Чувашский язык – национальное достояние всего народа.

В образовательных организациях Чувашии и образовательных организациях субъектов, реализующих образовательные программы основного и среднего (полного) общего образования, чувашский язык и чувашская литература изучаются в рамках предметной области «Родной язык и родная литература» федеральных государственных образовательных стандартов и направлены на воспитание у обучающихся ценностного отношения к родному языку и родной литературе как хранителю культуры, формирование причастности к свершениям и традициям своего народа, осознание исторической преемственности поколений, своей ответственности за сохранение культуры народа, обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся практической грамотности, речевой, читательской и общей культуры как фундамента для дальнейшего непрерывного образования [4, 2].

В профессиональных образовательных организациях Чувашской Республики учебная дисциплина «Чувашская литература» преподается в качестве дополнительной дисциплины в рамках общеобразовательного цикла образовательной программы СПО на базе основного общего образования с одновременным получением среднего общего образования. По программам СПО социально-экономического и гуманитарного профиля дисциплина «Чувашский язык» изучается в рамках вариативной части общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла профессиональной подготовки специалистов. На данном уровне профессионального образования ставится задача формирования этнокультурной и языковой компетентности будущего специалиста, способности к взаимодействию с представителями чувашской национальности в трудовой деятельности и социальных отношениях.

К серьезным проблемам в обучении русскоязычных обучающихся чувашскому языку приводит нарушение преемственности, логической последовательности и систематичности, дифференцированности в содержании преподавания чувашского языка. Также имеется необходимость усиления содержания учебников по чувашскому языку текстами с лингвокультурологической характеристикой [4, 20].

«Два языка – два ума, три языка – три ума», - любил повторять чувашский просветитель И. Я. Яковлев [10, 4]. В этом, по-нашему, и

проявляется конкретность в воспитании в сфере изучения языков в современной национальной и многонациональной школе.

Язык каждого народа отражает события, происходящие в жизни, культуру, мораль и нравственность говорящих. Язык и духовные качества человека взаимосвязаны, взаимообусловлены [6, 86].

Учебный предмет «Чувашская литература», как часть предметной области «Родной язык и родная литература», тесно связан с предметом «Чувашский язык». Чувашская литература является одним из основных источников обогащения речи обучающихся, формирования их речевой культуры и коммуникативных навыков. Изучение художественных произведений способствует пониманию обучающимися эстетической функции слова, овладению ими стилистически окрашенной чувашской речью. Необходимо обновить содержание учебников по чувашской литературе с учетом требований интегративного подхода к гуманитарному образованию [4, 12]. Родной литературе в системе литературного образования в национальной школе уделяется большое внимание. Именно родная литература, как и родная культура в целом, является основным средоточием духовного опыта народа, что крайне необходимо для достижения духовной зрелости учащихся.

Преподавание чувашской (родной) литературы, как и преподавание чувашского (родного) языка, ведется на всех уровнях образования. Предусматриваются два уровня владения обучающимися литературой – базовый и углубленный [4, 20].

В. А. Сухомлинский утверждал: «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумье об окружающем мире и о самом себе...». В процессе школьного и внеклассного чтения художественного произведения и его последующего анализа, непрерывного взаимодействия учителя и учащихся обогащается личность ученика, его внутренний духовный мир, развивается его активная жизненная позиция [7, 27].

Жизнь каждого народа выдвигает на пьедестал истории человечества людей, составляющих целую эпоху культурной жизни родного и других народов страны и всей планеты. Такой личностью для многих народов России является Г. Н. Волков – духовный преемник, продолжатель великого дела национального гения, патриарха народного просвещения, возложившего на алтарь культурного развития своего и других народов свой педагогический талант, все свои силы и долгую жизнь И. Я. Яковлева [8].

Чувашский этнопедагог, профессор Г. Н. Волков дружил и переписывался с В. А. Сухомлинским. «Под впечатлением Вашей книги я задумал написать книгу об украинской народной педагогике... Если удастся осуществить замысел, посвящу книгу Вам», - писал Сухомлинский Г. Волкову в 1961 году.

«Всем, кто плохо знаком с педагогическими идеями В. А. Сухомлинского, они могут показаться поверхностными, ведь за основу он

взял народную педагогику. На самом же деле она таит в себе многовековой опыт, который люди собирали на примере собственных ошибок и удачных моментов. Эти знания сокрыты в сказках, легендах и песнях. Вот почему именно сказку педагог выбрал главным инструментом воспитания ребенка. Она воспринимается легче, но имеет колоссальный заряд знаний и моделей поведения. На своих уроках педагог использовал не только народное творчество, но и сам писал сказки и рассказы для того, чтобы объяснить ребятам некоторые важные аспекты жизни, дать им сложный материал в простой [12].

Профессор Г. А. Анисимов пишет: «Чудный дар слова, иначе говоря, дар выразиться по-христиански, воспитывается у каждого усилиями души, воспитывается тем успешнее, чем больше старания и активности приложат к этому благородному делу и родители, и учителя, и общественные деятели. На форумах преподавателей русской словесности, да и чувашской, много говорят о формировании у учащихся культуры речи. Но это односторонний подход к решению данной проблемы. Необходимо иметь в виду триаду культурного развития языковой личности: культуру мышления, культуру чувств, культуру речи. Пренебрежение любым из этих культурных проявлений влечёт за собой неудачу в воспитании, как учащихся школы, так и студентов вуза» [2, 81].

Сказанное не противоречит той заветной формуле образованного человека, что вывел Н. Г. Чернышевский ещё более 150 лет тому назад: «Три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова. У кого мало познаний, тот невежа; у кого ум не привык мыслить, тот груб или тупоумен; у кого нет благородных чувств, тот человек дурной».

«Дар слова и благородство души – едины; красноречие без духовно-нравственных начал бесплодно, устами добрых, порядочных и совестливых людей глаголет мудрость», - делает вывод ученый Г.А. Анисимов [2, 88].

Действительно, духовность и нравственность человека ярко проявляются в его отношении к слову. Далее в статье профессор обращает особое внимание на чтение современниками священных книг. «Для одних слово есть выражение души человеческой, данное ей для прославления Творца, для служения правде Божией, для других – оно средство нанесения удара ближним, средство их унижения, оскорбления, клеветы, злобного отравления их жизни. Сказанное впору, обдуманное и мудрое слово, исходящее из сердца, плод доброго чувства, возвышенной мысли; слово, способное укротить наш нрав, исполнить нас любовью. С другой стороны, сколько невообразимого зла может сделать одно легковесно оброненное, едкое слово, действующее, как смертоносный яд, сеющее вражду между людьми. Безбожное, грубое, холодное слово раздирает их души. «Положи, Господи, хранение устам моим» (Пс. 140,3). Наша речь сможет действовать благотворно, утешительно или, напротив, приносить непоправимый вред

окружающим. Всё зависит от человека, от его характера и духовных устремлений.

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский не раз обращался к учителям, утверждая, что духовность – вокруг нас. Ее надо хотеть и уметь видеть, чувствовать, понимать и не только владеть этим богатством единолично - а суметь открыть детям. «Если дети не научатся видеть красоту в повседневности, они не смогут стать полноценными личностями» [10]. Для этих целей педагог предлагает использовать все, что есть вокруг.

1. Анисимов Г.А. Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт. Чебоксары, 1990.
2. Анисимов Г.А. Словесность в духовном пространстве образования // Гуманизм и духовность в образовании. Мат-лы Респ. НПК. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2003. – С. 85.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав. – М.: Academia, 2000. – 168 с.
4. Концепция преподавания чувашского языка и чувашской литературы. Одобрена решением республиканского учебно - методического объединения по общему образованию. Протокол от 15 марта 2018 г. № 3.
5. Михайлова Р.В. Духовные феномены как понятийные модели социальных // Гуманизм и духовность в образовании. Мат-лы Респ. НПК. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2003. – С. 86.
6. Никитин А. П. Особенности использования многоязычия в воспитании учащихся // Гуманизм и духовность в образовании. Мат-лы Респ. НПК. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2003. – С. 86.
7. Никифорова В. Н. Образование как один из способов духовного мироосвоения личности. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2008.
8. Петрова Т. Н. Этнопедагогика Г. Н. Волкова как сокровищница народной жизни / Т. Н. Петрова // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2005. – № 2 (45). – С. 14-16.
9. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. 1961.
10. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. 1969.
11. Яковлев И.Я. Духовное завещание чувашскому народу. – Чебоксары, 1999.

УДК 371.14

Никонова М. И.

Магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

Нуриханова Н. К.

К. п. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

**ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье предложены структурные компоненты формирования профессиональных компетенций педагогических кадров в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: педагогическая компетенция, педагогическая, компетентность, компоненты, критерии. Федеральный государственный образовательный стандарт.

Современный педагог дополнительного образования – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Идеологию ФГОС второго поколения системно-деятельностного подхода в образовании, на развитие личности обучающихся, на целенаправленную организацию учебной среды. В связи с этим принципиально меняются квалификационные требования и квалификационные характеристики педагога.

Центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетенции. В сущности, происходит принципиальное изменение содержания трудовой деятельности педагога.

Отметим следующие требования ФГОС к педагогу дополнительного образования:

- обеспечивать условия для успешной деятельности, для позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся;
- осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий;
- разрабатывать программы учебных предметов (курсов), методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы;
- выявлять и отражать в основной образовательной программе специфику особых образовательных потребностей (включая региональные, национальные и (или) этнокультурные, личностные, в том числе потребности одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов);
- организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся, выполнение ими индивидуального проекта;
- реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями Стандарта, включая: проведение стартовой и промежуточной диагностики, внутришкольного мониторинга, осуществление комплексной оценки способности обучающихся решать

учебно-практические и учебно-познавательные задачи; использование стандартизированных и нестандартизированных работ;

- использовать возможности информационно-коммуникационных технологий (в том числе, при реализации дистанционного образования), работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

У педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы:

- Предметная компетенция: знания в области преподаваемой дисциплины, методологии преподаваемого предмета;
- Общепедагогическая компетенция: теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов личности;
- Профессионально-коммуникативная компетенция: практическое владение приемами эффективного общения;
- Управленческая компетенция: владения управленческими технологиями – педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты;
- Компетенция в сфере инновационной деятельности: умение спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент;
- Рефлексивная компетенция: умение обобщить свою работу;
- Информационно-коммуникативная компетенция: владение ИКТ и интернет-технологиями.

Таким образом, можно выделить следующие компетенции педагога дополнительного образования:

- Общекультурная компетенция:
 - знания в области национальной, общечеловеческой культуры;
 - умение рефлексировать личностную систему;
 - толерантность к разным этнокультурам.
- Компетенция личностного самосовершенствования:
 - потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала;
 - способность к саморазвитию.
- Познавательно-творческая компетенция:
 - умения целеполагания, планирования, рефлексии учебно-познавательной деятельности;
 - развитость творческих способностей;
 - способность самостоятельно приобретать новые знания.
- Ценностно-смысловая ориентация личности:
 - осознание своей роли и предназначения
 - потребность и способность самореализации
 - увлеченное построение жизни и профессиональной

- деятельности
- Коммуникативная компетенция:
 - владение технологиями устного и письменного общения,
 - включая общение через Интернет
- Информационная компетенция:
 - умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию;
 - нормативно-правовое обеспечение педагогической деятельности;
 - владение информационными технологиями
- Социально-трудовая компетенция:
 - способность взять на себя ответственность;
 - проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества;
 - подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий.
- Профессиональная компетенция педагога:
 - активная жизненная позиция
 - профессиональные знания и умения
 - профессиональные личностные качества
 - творческие умения.

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования предполагает постоянное развитие и самосовершенствование. Для педагога самым важным является достижение максимально возможного для него уровня развития компетентности.

Первой составляющей профессиональной компетентности педагога дополнительного образования является владение необходимыми знаниями, умениями и навыками. Под необходимыми знаниями обычно понимаются общепрофессиональные знания педагога по дисциплине, знание методики преподавания, основ психологии, педагогики и дидактики, способствующих обучению и воспитанию обучающихся. Чем выше уровень знаний педагога, тем выше его компетентность.

От педагога требуется повышенное знание предмета и техники своего дела. Для него очень важно иметь широкий кругозор, который предполагает не только большое количество, но и глубину знаний во всех областях жизни. Глубокое понимание отдельных фактов и процессов, их особенностей и закономерностей помогают самостоятельному овладению новыми знаниями.

Кроме общенаучных и педагогических знаний компетентность педагога предполагает глубокое знание психологии в целом и возрастной психологии в особенности.

Используя профессиональные знания, педагог вырабатывает свой, только ему присущий стиль работы, который он совершенствует на протяжении всей педагогической деятельности и достигает наивысшего уровня профессиональной компетентности. В свою очередь, высокий уровень компетентности педагога предполагает постоянное «приобретение,

преобразование и использование знаний», а значит постоянное самосовершенствование.

Следующая составляющая профессиональной компетентности педагога дополнительного образования - умение применять теоретические психолого-педагогические знания в образовательной практике.

Еще одной составляющей профессиональной компетентности педагога является его профессиональная позиция. Позиция - это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответственном поведении и поступках, отмечается в словаре психолога-практика. Профессиональная педагогическая позиция - это устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его поведение, отмечает А.К. Маркова. Профессиональная позиция учителя - это, в первую очередь, гуманистическая позиция учителя по отношению к учащимся. Гуманистическая позиция учителя играет важную роль в воспитании учащихся. Если учитель придерживается гуманистической позиции, систематически производит самоанализ, рефлексию своей деятельности, то это обеспечивает процесс формирования и воспитания личности ученика, способствует формированию сознательной дисциплины обучающихся.

Современного педагога должны отличать высокая креативность, направленность на активную созидательную и преобразующую деятельность, технологическая подготовленность.

Таким образом, среди наиболее важных факторов, которые влияют на развитие личности детей в системе дополнительного образования, важнейшим является профессионализм педагога. Только рядом с мастером может вырасти другой мастер, воспитать личность может только другая личность, лишь у мастера можно научиться мастерству. Профессионализм педагога является основой для формирования и развития личности ребенка.

Развитие профессионализма, или профессионализация педагога, - целостный непрерывный процесс становления личности специалиста. Процесс профессионализации — лишь одно из направлений развития личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, присущих социализации личности в целом.

Литература:

1. Дудко, Д. В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования [Текст] / Д. В. Дудко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 63–2. – С. 63–65.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 381 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. // Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. –34 с.

4. Серякова С.Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты // Монография. – М.: «Прометей» МПГУ, 2008. – 232 с.
5. Серякова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования // Монография. – М.: МПГУ, 2005. – 324 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.minobr.ru>
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.
8. Шушарина, Г.С. К проблеме совершенствования профессиональной компетенции педагогов в контексте концепции развития дополнительного образования / Г.С. Шушарина, А.А. Мельникова // Современные концепции научных исследований часть 10. – 2014. № 9. – М. – С. 76-79

УДК 371.4:37.013.93

Нурмаметов Р. Р.

Аспирант БГПУ им М. Акмуллы,
преподаватель МРОМ «Просвещение» (Екатеринбург, Россия)

ОТДЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы кризиса современной семьи и некоторые возможные направления, формы и методы педагогической работы религиозных организаций по укреплению и поддержке семейно-брачных отношений.

Ключевые слова: кризис семьи, религиозная организация, духовно-нравственное воспитание.

Семья как часть общества отражает его состояние и все изменения, происходящие в нем. Одной из самых актуальных проблем современной России является кризис семьи. С одной стороны каждая семья была и остается неповторимой и по-своему уникальной, но, с другой, можно выделить общие проблемы, которые затрагивают каждую ячейку общества. Сегодня, к сожалению, происходит разрушение семьи как хранительницы традиционного уклада жизни, а значит и как института, отвечающего за рождение и воспитание нового поколения людей.

Прежде всего, это связано с изменениями брачно-семейных отношений, забвением истоков, традиционной организации семьи, с потерей тысячелетнего опыта, накопленного человечеством. Современная семья принимает, воплощает в жизнь модель брачно-семейных отношений, которая характерна для экономически развитых западных стран.

Научные исследования иллюстрируют, что негативными последствиями построения семьи по подобному образцу является то, что:

- Семья становится более независимой от социального окружения;
- Растет количество семей, простых по структуре;
- Растет доля неполных семей;
- Происходит увеличение числа разводов, внебрачных детей;
- Снижается рождаемость, уменьшение числа детей в семьях;
- Возникает отрицательный психологический климат в семье, сложные межличностные отношения между родителями и детьми;
- Все больше возникают ситуаций жестокости, насилия в семье, проблемы детской преступности, наркотизации общества, и т. д.

Но семья все так же, как и раньше, является ведущим социальным институтом, который формирует и развивает социально значимые ценности и установки личности, отвечает за социализацию и воспитание подрастающего поколения. Названное обуславливает поиски путей укрепления семейно-брачных отношений. Одним из возможных ответов на подобные вызовы времени, безусловно, является исторический опыт религиозных традиций православия, ислама, иудаизма.

Духовные предпосылки семейной жизни и воспитания детей в религиозной семье в течение многих столетий определяли менталитет русского народа и позволяли создать семью полноценной, здоровой, способной к развитию, к преодолению трудностей. Основанием крепкой русской семьи были нравственные и духовные ценности: православной, исламской, иудейской культуры, на них основывалась духовная жизнь членов семьи, они цементировали семью, делая ее крепкой и сильной. Веками создавали, укрепляли семью на ценностях патриотизма, служения ближнему, целомудрия, жертвенности, щедрости.

В этом отношении огромное значение приобретает деятельность религиозных организаций, иницилирующих создание различных форм и способов укрепления и воспитания позитивных качеств отечественной семьи. Например, в последние десятилетия проводится множество конференций, которые определяют направления деятельности религиозным организациям и поиска пути взаимодействия с государством: возможности защиты и поддержки семьи; сохранение отечественных традиций семейного воспитания, подготовка подрастающего поколения к семейной жизни. Проводятся семинары личностного роста для руководителей, завучей и педагогов с целью совершенствования личности в духовно-нравственной национальной традиции, для создания условий сотрудничества между государственно-образовательными структурами и религиозными организациями в сфере воспитания молодежи. Создаются общества религиозных педагогов, где одним из ключевых направлений своей работы считается дело укрепления семьи и восстановления традиций духовно-нравственного воспитания на основе религиозных ценностей. Данные мероприятия способствует позитивному переосмыслению русской

действительности и направлены на укрепление отечественных духовно-нравственных традиций семейных отношений, направлены на укрепление института семьи. Проводятся лекции и беседы с педагогами детьми и родителями, студентами ВУЗов на духовно-нравственные темы, а так же вопросы профилактики экстремизма и радикализма и множество других актуальных вопросов.

Среди отдельных направлений деятельности религиозных организаций в педагогической поддержке современной необходимо выделить такие как:

- Просвещение семей, повышение педагогической компетентности в вопросах духовно-нравственного становления и воспитания детей;
- Содействие началу и продолжению работы по внедрению программ духовно-нравственного семейного воспитания совместно с общеобразовательными и профессиональными учебными заведениями.

Литература:

1. Аминов Т.М. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 410 с.
2. Аминов Т.М. Медресе «Галия» высшее национальное учебное заведение мусульманских народов дореволюционной России. – Уфа, 2016. – 94 с.
3. Аминов Т.М. Система исламского образования Духовного управления мусульман республики Башкортостан на современном этапе // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. - № 3 (70). – С. 78-87.
4. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 89-93.
5. Ильин И.А. О семье // Духовно-нравственные основы семьи: Хрестоматия для учителя. Часть I. Остров духовной жизни / Сост. Т.Г. Кислицина. – М.: Школьная пресса, 2001.
6. Кожевников Е. Нужна государственная семейная политика // Воспитание школьников. – 2001. - №10. – С. 9-14.
7. Потаповская О.М. Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. – М.: Планета, 2003.

УДК 371.4:37.013.93

Останина В. А.

Воспитатель МДОУДСКВ «Радуга» СПДС «Серебряное копытце»
(Нижняя Салда, Россия)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена ранней профориентации дошкольников. Автор делится опытом работы в данном направлении. Одна из форм работы – проектная деятельность. В рамках реализации проекта «Профессии детского сада» дети младшей группы познакомились с профессиями сотрудников

дошкольного учреждения. Узнали о важности и значимости данных профессий, об их отличительных особенностях. В работе речь идет о том, как дети и взрослые совместно «шли по пути» реализации проекта и знакомство с продуктами проектной деятельности.

Ключевые слова: ранняя профориентация дошкольников, проектная деятельность.

Только то в человеке прочно и
надежно, что всосалось в природу его
в его первую пору жизни.

Я. А. Коменский

Ранняя профориентация дошкольников необходима в нашем стремительно развивающемся обществе. Чем больше ребёнок получит информации о различных профессиях, тем правильнее он сможет сделать выбор профессии в будущем. Чем разнообразнее представления дошкольника о мире профессий, тем этот мир ярче и привлекательнее для него.

Дошкольное детство – это уникальная пора в жизни каждого человека, именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент для будущего становления личности человека. Ребёнок открыт для новой информации, он с интересом знакомится с окружающим его миром, стараясь понять его, научиться жить в нём. Задача воспитателя - дать ребёнку эту возможность. Важно не просто преподнести малышу готовые знания, а дать возможность самому найти их, ведь каждый ребёнок по своей природе - исследователь. В своей работе мы часто используем проектную деятельность. Знания, приобретённые детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Именно проектная деятельность даёт детям возможность поиска новых знаний, позволяет экспериментировать, развивать свои творческие способности и коммуникативные навыки. В ходе реализации проекта, ребёнок совместно со взрослыми, а это и воспитатели и родители и сотрудники детского сада, не просто знакомится с окружающим миром, а заглядывает в него изнутри, примеряя на себя разные роли.

Профориентация дошкольников – новое направление в работе воспитателя. Дошкольное учреждение должно стать первой ступенью для формирования базовых знаний детей о мире профессий. Актуальность работы по ознакомлению детей с профессиями обоснована и в ФГОС дошкольного образования. Один из аспектов образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлен на достижение цели формирования положительного отношения к труду.

Профориентацию детей младшей группы целесообразно начинать с ближнего окружения, учитывая возможности малышей. Мы решили начать с профессий детского сада. Ведь в детском саду ребёнок проводит большую часть светового дня. И профессии людей, работающих в дошкольном учреждении разнообразны. Большая роль в ранней профориентации

дошкольников отводиться различным дидактическим пособиям, в том числе и в электронном формате. Это позволяет заинтересовать, привлечь их внимание, сделать процесс знакомства с миром профессий более ярким и продуктивным. Начать работу по реализации проекта «Профессии детского сада» мы решили с виртуальной экскурсии. Почему экскурсия виртуальная? Да потому, что нам, трёхлетним ребятишкам сложно пройти весь детский сад, заглядывая в каждую дверь, знакомясь с её «жителями», а также с целью соблюдения правил безопасности.

Всё началось с виртуальной экскурсии: «Маленькая страна». Здесь мы «прошли по всему зданию», познакомились с сотрудниками, узнали, чем они занимаются, нужна ли им спецодежда и важна ли их профессия для детского сада.

Затем виртуально посетили кухню: «В царстве вкусных обедов». Познакомились с поварами, посмотрели, какие большие плиты на кухне, как они варят суп, где пекутся ароматные булочки и ватрушки.

Мы продолжили изучение профессий детского сада знакомством с прачечной. Виртуальная экскурсия в прачечную: «В гости в королевство чистоты» наглядно показала ребятам, какие машины используются для стирки белья, как нужно хранить чистое бельё и какая ценная профессия прачки (машинист по стирке белья).

Конечно, мы не забыли посетить кабинет нашей медицинской сестры: Виртуальная экскурсия: «Если хочешь быть здоров!» познакомила ребят с ростомером и весами, с прививочным кабинетом, объяснила, зачем медицинской сестре холодильник.

Каждой профессии, с которой мы познакомились, мы посвящали целую неделю. Для этого была составлена циклограмма:

- первый день - виртуальная экскурсия;
- второй день – чтение художественной литературы, пословиц, отгадывание загадок;
- третий день – игры: настольные, сюжетно-ролевые, интерактивные;
- четвёртый день - художественно-творческий труд, тематика которого связана с данной профессией;
- пятый день – интерактивные игры, как закрепление ранее полученных знаний.

Дети примеряли на себя различные роли: готовили куклам обед как настоящие повара; помогали медвежатам быть здоровыми, учили их закаливаться и не бояться прививок; учили непослушных зайчат прибирать свои игрушки, после игр в лесном детском саду. Мы делали аппликации, лепили овощи и фрукты, рисовали и раскрашивали, организовывали выставки детско-родительских работ. Так же совершали виртуальные экскурсии, знакомясь с сотрудниками детского сада, а затем рассказывали им при встрече об этом и задавали вопросы. Пробовали играть в интерактивные игры с использованием экрана и ноутбука. В процессе игры ребята встречались с мультипликационными героями – Барбариками: Боней и

Базом, которые обратились к ребятам за помощью. Все дети с интересом согласились помочь героям и с желанием рассказывали им о профессиях, с которыми познакомились чуть ранее. Надо отметить, что электронные дидактические игры оказались очень интересны детям, непринуждённо увлекли их за собой в мир профессий, помогли закрепить и систематизировать полученные знания. Хочется отметить, что для более глубокого погружения детей в мир профессий, желательно дать детям возможность познакомиться с онлайн-играми.

У нас в детском саду, к сожалению, нет возможности выхода в интернет во время образовательного процесса. Мы попытались найти выход и составили перечень онлайн – игр, которые могли бы способствовать закреплению полученного детьми материала, расширению их кругозора в рамках профориентационной работы.

Нашим родителям мы предложили памятку «Играем с детьми в онлайн - игры». Где представили перечень компьютерных онлайн - игр, в которые родители совместно с детьми могли бы поиграть в домашних условиях при наличии выхода в интернет. Родители с интересом восприняли наше предложение, и большая часть из них активно играли с детьми в компьютерные игры. Дети делились впечатлениями, рассказывали о том, что они узнали нового.

Проект заинтересовал наших родителей. Они участвовали в изготовлении дидактических игр, атрибутов для сюжетно-ролевых игр, подбирали литературные произведения для чтения и создавали с детьми поделки своими руками для участия в выставках детско-родительского творчества. В процессе реализации проекта родители оформили альбом: «Профессии наших пап и мам», где разместили свои фотографии на рабочем месте и краткую информацию о своей профессии; Большую иллюстрированную книгу стихов и загадок «В мире профессий», которая стала нам помощником во время работы над реализацией проекта; изготовили Лепбук «Профессии детского сада», в котором собраны иллюстрации о профессиях сотрудников детского сада, дидактические игры, которые интересуют ребёнка. Работать с интерактивной папкой ребёнок может как в сотрудничестве с педагогом так и самостоятельно.

Таким образом, ранняя профориентация дошкольников – интересное и малоизученное направление в дошкольной педагогике. Двигаться в данном направлении можно разными путями, используя разные формы и методы работы. Для нас оптимальной формой работы стала проектная деятельность. Мы заложили пусть небольшой, но фундамент для формирования знаний детей о таком большом и сложном мире профессий. Мы в начале большого и сложного пути. Следующая наша остановка – знакомство с профессиями наших родителей.

Литература:

1. Кубайчук Н. П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2015.
2. Интернет-ресурс: <http://www.maam.ru/detskijasad/ranja-proforientacija-doshkolnikov-616623.html>
3. <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/01/02/rannyaaya-proforientatsiya-doshkolnikov-v-dou>

УДК 37.02

Правдин Ю. П.

К. п. н., доцент Бирского филиала БГУ (Бирск, Россия)

Черникова Т. А.

К. п. н., доцент Бирского филиала БГУ (Бирск, Россия)

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ И МАСТЕРСТВЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается понятие «профессионализм педагога», анализируются требования к педагогу с позиции гуманистической системы, высказанные В.А.Сухомлинским, его понимание педагогического мастерства.

Ключевые слова: профессионализм педагога, педагогическое мастерство, профессиональные требования к педагогу.

Происходящие в образовании изменения затрагивают не только сам педагогический процесс, но и требования к профессионализму педагога. В условиях лично-развивающей парадигмы по-новому раскрываются сущность и грани педагогического мастерства. В нем усиливается вес творческой составляющей, искусства наряду с увеличением внимания к компетентности.

Профессионализм педагога с современных научных позиций рассматривается как системная, комплексная характеристика. Так, Красношлыкова О. Г. рассматривает профессионализм педагога как системную интегральную характеристику личности, представляющую взаимосвязь педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога [2].

По мнению Абдалиной Л. В., профессионализм педагога представляет собой системное образование, проявляющееся в уровне владения профессиональной деятельностью, который отражает степень сформированности профессиональной компетентности как интегративного личностного ресурса педагога и составляющих ее компетенций; субъектности как меры активности в профессиональной деятельности; ценностных ориентаций в виде иерархии профессиональных предпочтений; инновационности в виде владения стратегиями обновления деятельности;

самореализованности как истощения личностного потенциала в профессии [1].

Понятие «компетентность» стало применяться в педагогике сравнительно недавно. В период научного и педагогического творчества В.А. Сухомлинского чаще применялся термин педагогическое мастерство. Поэтому в его произведениях он раскрывает особенности и содержание педагогического мастерства. Большое внимание уделяет требованиям к учителю, которые характеризуют профессиональные качества педагога. В контексте современных тенденций в образовании, введение Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на личностно-деятельностный подход, продолжают оставаться актуальными его идеи о профессионализме и мастерстве учителя.

В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [8, с. 81]. Такой взгляд В.А. Сухомлинского на педагогическое мастерство ещё раз подчеркивает гуманистическую основу его педагогической системы, в центр которой поставлен ребенок.

Современные исследователи И.Б. Котова, С.А. Смирнов и Е.Н. Шиянов подчеркивают, что знание психологии детей должно стать ведущим в структуре знаний учителей, которым необходимо чутко воспринимать реакцию учащихся на свои действия [9, с. 207]. По их мнению, учитель-мастер отличается от просто опытного учителя, прежде всего, знанием психологии детей и умелым конструированием педагогического процесса.

В.А. Сухомлинский, характеризуя важнейшие требования к учителю, писал: «Что значит хороший учитель? Это, прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком» [7, с. 40]. Именно личность педагога, его нравственные качества, отношение к ребенку должны являться основой педагогического мастерства.

В.А. Сухомлинский выделял три истока учебно-воспитательного процесса – науку, мастерство и искусство [6, с. 7]. Наука определяет способы, средства, технологию. Мастерство характеризует развитие педагогических умений, способностей, установок. Искусство направляет творческий поиск и учет индивидуальных особенностей, возможностей учащихся. Только в единстве они позволяют достичь высоких результатов работы учителя.

Руководя работой педагогов в Павлышской школе, В.А. Сухомлинский стремился включить каждого педагога в процесс повышения педагогической культуры, профессионализма, в становление мастерства. Свою задачу он видел в пробуждении у педагогов интереса к педагогическому поиску,

анализу собственной работы. Он пишет: «Кто пытается разобраться в хорошем и плохом на своих уроках, в своих взаимоотношениях с воспитанниками, тот уже достиг половины успеха» [6, с. 8]. Педагогическое мастерство это не только достижение определенного конечного высокого результата педагогической деятельности, но постоянное самосовершенствование и профессиональное саморазвитие.

Осуществляя рефлексию педагогической деятельности и определяя пути её развития, важно иметь основания и критерии, по которым следует судить о её эффективности. Анализ деятельности, как и её проектирование, следует вести «от ученика». Педагог должен осознать, что его работа будет успешной, если он направляет деятельность ученика как активного участника и субъекта педагогического процесса, если достигается единство деятельности ученика и учителя. Для этого необходимо позаботиться о мотивах, обеспечивающих принятие учеником цели деятельности, о порождении потребности в знаниях и умениях, формировании умения учиться. Личность ученика должна являться точкой отсчета при выборе и проектировании педагогического инструментария. На это была нацелена гуманистическая система Сухомлинского.

По мнению Василия Александровича, в сфере внимания педагога на уроке должны быть не только мысли о преподаваемом предмете, но и ученики: их восприятие, мышление, внимание, активность умственного труда. И чем меньше сосредоточен учитель на собственных мыслях об учебном материале, тем эффективнее умственный труд учеников. А если внимание учителя обращено только на собственные мысли, ученики тяжело воспринимают преподаваемое и даже плохо понимают учителя [5, с. 131]. При проектировании урока важно не только отобрать содержание, формы, методы, средства, но и продумать систему работы самих учащихся. Учителю важно понимать из чего складывается деятельность учащегося, какие действия и операции включает, что вносит данный урок в развитии личности.

Не менее важно определить стиль общения, особенности взаимодействия с учащимися, формы сотрудничества. В.А. Сухомлинский считал, что лекционный тон быстро вызывает усталость у школьников. Поэтому необходимо переходить к тону обычного разговора человека с человеком [5, с. 131].

На эти аспекты обращают внимание ученые-педагоги сегодня. С точки зрения В.В. Серикова [3], в основе искусства обучения лежит умение учителя переводить материал из текстовой, знаково-символической формы в деятельностную, интерактивную. Этот взаимопереход содержательного и процессуального компонентов обучения, опосредуемый учителем, и составляет сущность деятельности обучения. Хорошее знание учителем своего предмета автоматически не обеспечивает его готовность представить материал в деятельностно-коммуникативной форме. Обучение будущего учителя этому составляет важнейшую задачу педагогического образования.

Большое внимание в Павлышской школе уделялось развитию активности и самостоятельности учеников. Поэтому значительная роль на уроках отводилась эвристическим, исследовательским методам, самостоятельной работе. Сухомлинский описывает картину того, что при этом происходит в голове подростка: он не только берет из моих рук кирпичики знаний, не только думает, куда их положить, но и внимательно присматривается, что это за кирпичики, из того ли они материала, который необходим для крепкого здания [5, с. 141].

Великий педагог всегда выступал против зубрежки. Призывал учителей показывать значение знаний для практики и в жизни. Знать – это, прежде всего, уметь пользоваться знаниями [7, с. 262]. Интеллектуальное развитие человека в наши дни все больше определяется тем, как он умеет ориентироваться в безграничном море знаний... [7, с. 259].

В.А. Сухомлинский критически относился к традиционному обучению. Он писал: «К сожалению, есть учителя, у которых умственный труд на уроках сводится к схеме: слушай – запоминай – отвечай... Сколько у нас есть учеников, которые учат, но не читают, в глубину сознания которых не проникают идеи. Вред зубрежки огромен не только для интеллектуального, но и для нравственного развития» [6, с. 127]. «Усвоения знаний не происходит, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд» [6, с. 107].

При этом он обращает внимание на то, что педагог сам должен обладать высокой культурой умственного труда, чтобы сформировать её у учащихся. В.А. Сухомлинский отмечал: «Умственный труд учеников – это как бы зеркало умственного труда педагога» [6, с. 196].

Планировать и проводить уроки, где главные действующие лица ученики, а не сам педагог достаточно сложно. Трудно все заранее до деталей предусмотреть. Наверное, поэтому традиционному обучению с учителем в «главной роли», с готовым сценарием отдается предпочтение нередко на практике и сейчас. Но учащихся, все реже устраивает позиция безмолвных зрителей или актеров, играющих заранее предусмотренную роль. Сухомлинский обращает внимание на то, что педагогическое мастерство состоит не в том, чтобы предусмотреть все детали урока, а в том, чтобы умело и незаметно для учеников внести изменения в зависимости от обстоятельств... Шаблон и трафарет вообще недопустимы в школе [5, с. 132].

Одним из важнейших требований к педагогу В.А. Сухомлинский считал творчество. «Педагогический труд должен быть трудом творческим, в противном случае он не может быть педагогом» – это его глубокое убеждение. Школа должна стать лабораторией творческой мысли. «Учителю готовиться к хорошему уроку надо всю жизнь... Такова духовная и философская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света» – писал Василий Александрович [4, с. 105].

Творчество педагога должно заключаться в постоянном поиске новых форм, приемов обучения, воспитания. Это важно для обеспечения радости учения, так как однообразие быстро утомляет. Творчество будет заключаться и в личностном, индивидуальном подходе к каждому ученику. По мнению В.А.Сухомлинского, умелое воспитание умственных сил заключается в том, чтобы для каждого ребенка найти свой режим работы.

В последнее время педагогическая наука развивается быстрыми темпами. Появляются новые концепции, технологии, совершенствуются методы, приемы, средства обучения. Овладение педагогическим мастерством требует как хорошей теоретической подготовки, чтобы разобраться в новшествах, так и творческого подхода к ним. Необходимо уметь соотнести их с особенностями учащихся, возможностями школы, «примерить к себе». В.А. Сухомлинский подчеркивает, что та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной в другом и абсурдной в третьем [6, с. 7]. Простое копирование даже очень хороших образцов может не дать положительных результатов, и даже иметь отрицательные последствия, в том числе разочарование во всех новациях.

В.А. Сухомлинский, опережая свое время, высказал идеи, которые остаются актуальными и для современного образования, которое должно «повернуться лицом к ребенку» и стать действительно личностно-ориентированным. В его трудах значительное внимание уделяется профессионализму педагога, требованиям к нему в свете гуманистической педагогической системы. Обращается внимание на то, что педагогу необходима человековедческая подготовка, которая поможет лучше понимать ученика, выявлять его личностные особенности, обеспечить становлении ребенка как личности.

Литература:

1. Абдалина Л.В. Профессионализм педагога: структура и механизм развития // КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-pedagoga-struktura-imehanizm-razvitiya> (дата обращения 30.08.2018)
2. Красношлыкова О.Г. Современное определение сущности профессионализма педагога // http://elib.altstu.ru/journals/Files/pv2005_03/pdf/088Krasnoshlicova1 (дата обращения 31.08.2018)
3. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
5. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение. 1973. – 204 с.

7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969. – 400 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969. – 258 с.
9. Шиянов Е.Н., Смирнов С.А., Котова И.Б. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 325 с.

УДК 371.14

Предык А.

К. п. н., доцент ЧНУ им. Юрия Федьковича (Черновцы, Украина)

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению содержания отметки и оценки учебной деятельности младших школьников, отношение учащихся к школьной отметке, раскрывается ее роль в активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе начальной школы. Автором предопределены морально-этические аспекты, которые помогут учителю справиться с трудностями в оценивании школьников в современной начальной школе.

Ключевые слова: оценка, педагогическая оценка, оценивание, индивидуальный подход, педагогический такт.

Формирование позитивного отношения школьников к учебе зависит от многих факторов. Один из них – педагогическая оценка, поскольку она помогает корректировать деятельность школьников, а также влияет на взаимоотношения в классе, создает определенную атмосферу в учебном процессе. На основе изучения опыта многих мастеров педагогической деятельности, а также анализе научной литературы можно сделать вывод, что основой оптимального влияния оценки на учебу и воспитание учеников является в первую очередь любовь к детям, то есть такая любовь, которая органически переплетается с требовательностью к ним.

При опросе учеников и оценивая их знание, учитель никогда не должен забывать, что любовь – творец всего хорошего, возвышенного, светлого. Педагог должен всегда учитывать, что любовь ребенка к предмету, какой он преподаёт, в значительной мере определяется его уважением и любовью к нему, учителя, постоянно помнить, что ребенок умеет любить того, кто его любит. Любовь к детям предусматривает глубокое знание всех качеств личности каждого воспитанника – как сильных, так и слабых, позитивных и негативных. Эта любовь оберегает ученика от ошибок, нерассудительных поступков и вдохновляет его на честные, благородные дела. О значении любви учителя к ученикам в их воспитании неоднократно отмечал В.А.

Сухомлинский. Он, в частности, писал: «Первое, самое главное и важнейшее качество, без которого педагог не может быть директором, как и не каждый человек может быть педагогом, - это глубокая любовь к детям, органическая потребность в детском коллективе, глубокая человечность и способность, проникнуть в духовный мир ребенка, понять, почувствовать в каждом воспитаннике личное, индивидуальное» [5, с. 31].

Если учитель совмещает любовь к детям с любовью к тому предмету, какой он преподает, то эти благородные чувства выступают движущей силой его совершенствования как специалиста и приносят ему радость и удовлетворение от успехов школьников.

Изучая ребенка, учитель открывает для себя все новые и новые стороны в его развитии. Он видит их в процессе внеклассной работы, при подаче нового материала, а также во время опроса учеников, когда больше всего напряжены их интеллектуальные, волевые и моральные силы. Именно во время опроса педагог замечает немало такого в поведении школьника, что дает ответ на раньше поставленные вопросы или формирует новые, которые нужно будет развивать в будущем.

Любовь к детям положительно влияет на их психическую деятельность, способствует активизации памяти, внимания, мышления, формирует желание и умение отвечать, уверенность в правильности ответа. Ведь любить ученика значит сделать все возможно для того, чтобы он сформировал знания, правильно выбрал свой жизненный путь. Активнее всего проявляет учитель эту любовь - беспокойство, любовь – требовательность в первую очередь в процессе опроса и оценивания знаний школьников.

Важной составляющей успешного и объективного оценивания учеников является доброжелательность. Еще В.А. Сухомлинский по этому поводу отмечал: «Оценка лишь тогда становится стимулом, который побуждает к активному умственному труду, когда взаимоотношения между учителем и учеником построены на взаимном доверии и доброжелательности...» [5, с. 465].

Доброжелательность педагога проявляется в первую очередь в создании наиболее благоприятной ситуации, в которой школьники могли бы оптимально продемонстрировать свои знания. Эта ситуация предопределяется действиями учителя, его обращением к ученикам, мотивацией оценки, реакцией на их поведение, его тоном, замечаниями. Если в целом, при доброжелательных отношениях между учениками и учителем последнему придется выставлять «двойку», то она не обижает школьника, а стимулирует его к усиленному труду.

Когда же неудовлетворительную оценку ставит учитель, которого не любят ученики, то некоторые из них рассматривают ее не как оценивание уровня своих знаний, а как проявление отношения учителя к ним, что приводит к сильным негативным переживаниям. В результате этого ученики неправильно воспринимают поставленную им оценку, считают ее необъективной, и она не может из-за этого должным образом выполнить своих образовательных и воспитательных функций.

Общеизвестно, что доброжелательный микроклимат в классе начинается с появлением учителя, со слов приветствия, голоса, которым оно говорится: спокойно, без пафоса, но и небезразлично. Услышав свою фамилию во время опроса, ребенок чувствует настроение педагога. Мягкое обращение к нему настраивает ученика на спокойный, уверенный, в целом правильный, ответ.

Таким образом, учитель, готовясь к уроку, должен не только продумать, как он будет подавать учебный материал, но и как будет вести себя на уроке: волнение детей необходимо свести к минимуму.

В процессе учебы очень важно не спешить с негативной оценкой деятельности ребенка. При этом стоит учитывать то, что ничего так не подавляет ребенка, как осознание бесперспективности, как мысль о своей бездарности. Если работа ученика все же оценивается негативно, но при общем расположении к нему, при доброжелательной атмосфере, когда чувствуется вера педагога в возможности ребенка, тогда негативная оценка воспринимается ним спокойнее, она даже стимулирует его к более упорному труду [1].

Наблюдение за деятельностью шестилетних первоклассников свидетельствует, что их старательность не всегда дает желаемые результаты. Поэтому следует учитывать и их отношение к учебе, поддерживать усилие детей там, где еще не достигнуто надлежащих результатов. Однако даже эти попытки ученика заслуживают, чтобы учитель отметил их, оценил как позитивные достижения.

Известно, что на уроках дети часто допускают ошибки. Резкое замечание педагога может снизить активность ученика, особенно нерешительного. Поэтому учитель должен тактично поправить воспитанника. Иногда он может предложить: «Послушай, как будут отвечать Ира, Юра». В другой ситуации педагог замечает: «Стараются мои дети, помнят, то, что я объясняла. И Олеся успевает за всеми». Лишь тогда, когда учитель уверен, что ошибка ребенка – результат его невнимательности во время объяснения нового материала, стоит дать свою оценку строго: «Я недовольна тобой», «Ты совсем не слушал».

Поставив ученику заслуженную оценку, учитель находит такие слова похвалы и поощрения, которые в наибольшей степени влияют на психику ребенка и стимулируют ее к успешной деятельности. Опрашивая учеников, учитель должен влиять на них не только объективной оценкой, но и продуманным, весомым словом, которое способствует поощрению ученика и достижению им в будущем высших учебных результатов (успехов).

Подчеркнем, что в процессе воспитания учеников оценкой их знаний, умений и навыков, особенно большое значение имеет слово. Ведь, как мы знаем, слово является дидактическим компонентом управления процессом обучения и в основе речи учителя лежат такие общечеловеческие нормы и морально-этические ценности, как доброжелательность, любовь, приветливость, почет, добронравие. Гуманная насыщенность слова подчеркивает потребность индивидов в духовном подъеме [4, с. 127].

Разумно влиять на школьника после выставления ему объективной оценки – это умение найти такие слова и так их сказать, чтобы они не оставляли ученика безразличным, а вынуждали его задуматься над тем, как повысить качество своих знаний. Мастерство учителя в том и заключается, чтобы во время изложения материала так владеть словом, чтобы оно волновало, захватывало, воспитывало, побуждало к активной познавательной деятельности.

Из практики знаем, что некоторые педагоги оценивают знание школьников в зависимости от их поведения. Считаем, что этого делать не следует. Ведь на ученика слишком активно влияет реакция класса на оценку его работы учителем (оживление, одобрительные или критические реплики, даже смех по поводу неудачного ответа). Реакция учителя на это (а она не остается вне поля зрения классу) должна способствовать сближению детей, воспитанию в них доброжелательного, сочувственного отношения, друг к другу. Тогда воспитательное влияние оценки будет намного эффективнее.

Оценивая деятельность школьников педагог должен:

- а) осознать свои требования к ученической деятельности;
- б) определять позитивные и негативные переживания, которые повязаны с оценкой;
- в) учитывать реакцию детей на оценку.

Ученые убеждены, что в оценке труда учеников особенно важным является преодоление формализма. Так Е.С. Березняк по этому поводу отмечал: «Выставленная учителем оценка должна быть стимулом, должна порождать у учеников желание лучше учиться, воспитывать ответственность за свой труд» [1].

Исследование научных работников и опыт практиков убеждают, что с целью объективности оценивания необходимо учитывать не только требования программы, возрастные и индивидуальные особенности учеников, но и то, какую функцию выполняет оценка на данном уроке (контролирующую, дидактическую, воспитательную). Зная, что успеваемость учеников обеспечивается содружеством школы, семьи и общества, благодаря добросовестному выполнению каждой стороной своих обязанностей, учитель должен раскрыть требования к оценке знаний учеников и тогда родители и дети будут ориентироваться на критерии и нормы, и будут стремиться добросовестно выполнять их.

Отметим, что преодоление формализма в оценке результатов труда школьников, выставления им объективных оценок, дает возможность активизировать формирование в них ряда позитивных качеств, и в первую очередь принципиальности, честности, справедливости.

Целесообразно также привлекать шестилеток к поэтапным, процессуальным и результативным взаимооценкам, которые формируются на основе мотивированных суждений педагога. Например, среди выставленных работ отобрать самые удачные, то есть те, где задания выполнены правильно,

обосновать свой выбор, выставить в школьном уголке «Наши лучшие работы». Подытоживая урок, стоит отметить значение выполненного задания, показать, что учитель доволен успехами детей, их активностью. Стоит подбодрить тех, у кого возникли трудности при выполнении задания. Опытные учителя привлекают и самих учеников к оцениванию знаний одноклассников. Осуществляется это путем рецензирования ответов, которое способствует не только активизации их внимания, но и формированию таких качеств, как честность, справедливость, убеждает детей, что выставление объективной оценки – это очень сложное и ответственное дело [3].

Педагогам следует помнить, что объективные оценки дают возможность родителям, школе, ученикам получить правильное представление о настоящем состоянии усвоения школьниками учебного материала, ведь успешное воспитание учеников предусматривает справедливую оценку их знаний, умений и навыков, что, соответственно, будет повышать мотивацию их познавательной деятельности.

Переживание детьми оценки результатов их обучения и влияние этой оценки на мотивацию их деятельности зависит от гибкости ее использования, от учета особенностей каждого. Отметим, что индивидуальный подход к ученикам определяется:

- а) при учете эмоционального состояния каждого ребенка и его возможностей;
- б) доброжелательном отношении;
- в) мотивации оценки;
- г) гарантировании успеха выполнения учебного задания;
- д) акцентировании внимания коллектива класса на успехах товарищей [1].

Подчеркнем, что индивидуальный подход к школьникам заключается не в повышении или занижении к ним требований, а в умении учитывать особенности воспитанников, помочь им успешно выполнить задание. В. А. Сухомлинский отмечал, что индивидуализация оценивания деятельности учеников дает возможность каждому познать радость успеха в учебе. Он, в частности, утверждал: «Радость успеха – это могучая эмоциональная сила, от которой зависит желание ребенка быть хорошим. Беспокойтесь о том, чтобы эта внутренняя сила ребенка никогда не заканчивалась» [5, с. 466].

В оценивание деятельности школьников индивидуальный подход оказывается и в выборе способов объяснения требований, в том, как ставит учитель вопросы, в мотивации оценки. Предопределенно это тем, что одну и ту же оценку ученики воспринимают по-разному. Для детей, уверенных в своих силах, нет потребности постоянно подчеркивать их достижения. Кое-кто из учителей считает, что они придерживаются индивидуального подхода в оценивании знаний учеников, когда предлагают легкие задания неуспевающим школьникам и значительно сложные задания – сильным ученикам.

В действительности же здесь имеет значение в первую очередь то, как именно учитель ставит свои вопросы. Например, для шестилеток, которые хорошо учатся, можно предлагать вопросы в любом порядке. Слабого ученика

лучше опрашивать в такой последовательности, чтобы он мог дать ответ на первый вопрос. Это прибавит ему уверенности и поможет ответить на другие, более сложные вопросы. Ответ может быть развернутым, детальным или сжатым, но всегда правильным.

Индивидуализация оценивания оказывается и в создании учителем ситуации, когда успех гарантирован. Каждая работа ребенка должна быть для нее пусть и незначительным, но все же продвижением вперед. Для этого следует обеспечить школьникам, особенно с низкой успеваемостью, посильный умственный труд, доступные для них пути преодоления трудностей, заинтересовать работой, благодаря которой они постоянно бы развивались интеллектуально.

Подчеркнем, что в оценивании деятельности шестилеток важно, по возможности, пользоваться наименее суровыми видами негативной оценки, проявлять при этом педагогический такт. Соблюдение психолого-педагогического такту в оценивании знаний, умений и навыков, – обязательное условие успешного воспитания учеников, показатель педагогической культуры учителя. Педагог должен действовать тактично всегда, на каждом шагу, и в первую очередь тогда, когда оценивает знание учеников.

Правильно, тактично организованная проверка и оценка знаний учеников является, по мнению В.А. Сухомлинского, обменом духовными богатствами, передачу их, из ума в ум, из сердца в сердце. При такой проверке у детей формируется желание не только самим хорошо подготовиться к уроку и должным образом ответить, но и помочь в этом товарищам [2].

Опыт убеждает, что глубокое знание своего предмета, мастерство его преподавания, энциклопедическая образованность и другие важные качества, которые так высоко ценят школьники, могут быть перечеркнуты лишь бестактностью учителя. Из-за этого каждый педагог должен при любых обстоятельствах оставаться требовательным, объективным и идеально тактичным.

Также важен индивидуальный подход учителя в оценивание деятельности учеников, который является основной составляющей педагогического такта. Поэтому педагогическая оценка – важное условие формирования позитивного отношения к учебе при создании эмоционально позитивной атмосферы учебы. Наиболее эффективное влияние на деятельность учеников оценка учителя будет иметь тогда, когда учитываются психолого-педагогические условия ее влияния: доброжелательное отношение к детям, оценивание не только результата, но и усилий каждого ребенка, мотивирования и объективность оценки, индивидуальный подход, отношение ребенка, к учебе, учителю и ровесникам; осознание требований учителя, реакция, на оценку, влияние ее на деятельность, вера учителя в силы и возможности школьников, создание реальных условий, для достижения успехов в учебе.

Литература:

1. Близнюк С.Л. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів. –

- К., 1990. – 48 с.
2. Зубалій Н.П. Вплив оцінки на ставлення шестирічних першокласників до навчання // Початкова школа 1990. - № 5. – С. 27-30.
 3. Калініченко Н.І. Шлях до дитячих сердець // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 1. – С. 64-65.
 4. Стефюк С.К. Деякі аспекти етнопедагогічної освіти як можливості духовно-творчого розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. - №2 – С. 127.
 5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 466; Т. 4. – С. 31; Т. 2. – С. 465.

УДК 376.1-056.26:371.4 (09)

Прядко Л. А.

К. п. н., доцент СОИППО (Сумы, Украина)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье раскрываются взгляды В.А. Сухомлинского на развитие детей с особыми образовательными потребностями и подходы к ним. Гуманизм взглядов проиллюстрирован примером характеристики Сидоровой Ольги Анатольевны, которая была написана для заседания психолого-педагогического семинара.

Ключевые слова: трудные дети, гуманизм, обучение.

«Прежде чем подумать, а не то, чтобы сказать, выйдет ли с ребёнка что-то хорошее или нет, нужно увидеть, узнать и понять ребенка» – эти слова принадлежат Великому Учителю и Человеку В.А. Сухомлинскому [2, с. 2]. На протяжении всей своей педагогической деятельности Василий Александрович встретил 107 детей с задержкой психического и умственного развития, которые в разные годы учились в его заведении и успешно его закончили.

В.А. Сухомлинский организуя учебный процесс большое внимание уделял детям, которым очень сложно давалось обучение. Для таких детей он создавал особые условия, которые бы способствовали развитию этих детей и обеспечивали бы «вхождение их в культурную среду». Когда Учитель видел особенного ребенка, он его внимательно изучал, и старался найти ответы на жизненно важные вопросы: 1) как до этих детей ставятся в школе, семье? 2) как сохранить их человеческое достоинство? 3) как помочь им реализовать себя в жизни?

Работе в Павлышской школе В.А. Сухомлинский отдал 22 года своего титанического труда. Всё это время основное внимание его, как учителя, было направлено на гуманизацию учебного процесса.

Педагогический талант В. А. Сухомлинского отличается глубоким психологическим анализом каждой отдельной ситуации. Его взгляды на развития ребенка – это не простая констатация особенностей ребёнка, но глубокий анализ с конкретными рекомендациями по устранению нарушений развития. Нигде в его произведениях мы не найдём даже намёка на необучаемость ребёнка.

29-30 сентября 2015 года состоялась Всеукраинская научно-практическая конференция, посвящена 97-летию ко дню рождения Василия Александровича Сухомлинского. Эта конференция проходила на базе Павлышской общеобразовательной школы и дала возможность глубже познакомиться с системой работы и соприкоснуться с архивными материалами работы учебного заведения. Для примера приведём архивный материал. (С этических соображений и с целью сохранения конфиденциальности имена изменены).

«Характеристика Сидоровой Ольги Анатольевны»

Сидорова Ольга Анатольевна 1962 года рождения, живёт в селе Павлыш на переулке Павлова, 71. Состав семьи: отец, мать и Ольга. Отец, Сидоров Анатолий Дмитриевич, 1944 года рождения, работает на Кировоградском автозаводе слесарем. Мать – Сидорова Антонина Михайловна, 1944 года рождения, работницы маслозавода.

С Ольгой я познакомилась, когда делала перепись детей дошкольного возраста. Проводя беседу с родителями, я поняла, что ребёнок к школе не подготовлен: она не знала ни одной буквы, не умела считать, никто никогда не учил её рассказывать сказки, стихи. Хотя в её семье есть в наличии несколько детских книг, но они не используются для воспитания девочки, родители девочке их не читают, ссылаются на свою занятость, а также на то, что она всё равно ничего не понимает. Девочка имеет физический недостаток - тугоухость, а также дефекты речи – не выговаривает звуки [р],[с], [т], [ш], [ч], [з]. это говорит о том, что родители не упражнялись в исправлении речи. А когда девочка влилась в школьный коллектив, то стала молчаливой, а это отрицательно влияет на её умственное развитие. Процесс овладения навыками чтения и письма происходит очень медленно. Она тяжело усваивает понятия звука и буквы, тяжело запоминает конфигурацию букв, с трудом считает до 10 на палочках и пальцах.

Это говорит о том, что дома с ребенком не проводилось никаких заданий, этому не придавалось никакого значения, а поэтому Ольга не может чем-нибудь заниматься больше 10-15 минут, она не способна к волевым усилиям, е имеет интереса к умственной деятельности.

Родители редко приводили Ольгу на занятия, старались избегать встречи с учителем, мотивируя тем, что им стыдно за дочь. Но потом они поняли свою ошибку, теперь чаще приходят в школу, бывают на уроках, слушают советы учителей. Сейчас девочка знает буквы *а о и у м к л с р*, но сливать их в слоги не умеет, пишет медленно и не старательно.

Встречаясь с девочкой один раз в неделю, досконально изучить её характер тяжело, но что-то сказать возможно. Она слабенькая, медленная, движения и темп речи замедлены, замкнутая, стеснительная, редко говорит в кругу сверстников. В обычных условиях очень застенчивая, стесняется дефектов речи. Ощущения не очень яркие, возникают и проявляются с опозданием. Родители не воспитывают активности в ребенке, всевозможными средствами предохраняют её от проявления самостоятельности. Этим они незаметно для себя культивируют пассивно-охранительный рефлекс: девочка становится чрезвычайно осторожной, боязливой, неуверенной, нерешительной, теряет в новой ситуации.

Ольга имеет неустойчивое внимание. Она не может долго сосредоточиваться на одном объекте или деятельности. Причиной этого является слабость воли, а родители не воспитывают у неё любви и желания к труду. Они неумело помогают дочери в обучении, часто сами за неё пишут в тетради. Такая «помощь» только вредит девочке.

Интонационно и эмоционально речь очень бедная. Часто в классе она не отвечает на вопросы учителя, но это не говорит о том, что девочка не может отвечать. При выполнении письменных заданий она работает очень медленно, поэтому отстаёт от одноклассников, полностью с работой не справляется. Часто, не справившись со своим заданием, поворачивается к товарищам, а о своей работе забывает.

Данного ребёнка нужно систематически и постоянно включать в коллективную деятельность, создавать ей все условия для широкого общения с коллективом. Применять индивидуальный подход, следить за ней, воспитывать у неё положительные черты характера, развивать кругозор. Очень много нужно работать с родителями, давать советы по подготовке к школе, как помочь ей в обучении, как правильно воспитывать ребёнка [3]. Эту характеристику писал не сам В.А. Сухомлинский, но она отображает подходы к ребёнку, которые он использовал. Эта характеристика из книги протоколов. В.А. Сухомлинский был убеждён в том, что тяжелый ребёнок требует к себе исключительного терпения и внимания на уроке ни каким-либо способом, ни даже жестом нельзя дать ребёнку понять, что он не такой как все, что учитель не верит в его будущее. Судьба этих детей лежит на совести родителей, школы, общества.

Таким образом, опыт учителя-гуманиста относительно работы с тяжёлыми детьми отображает одну с главных демократических идей – все дети являются ценными и активными членами общества. Уважение к личности ребёнка, независимо от возраста, сложности его внутреннего мира и необходимости ответственного отношения к судьбе ребенка – основная духовно-гуманистическая цель великого Педагога.

Литература:

1. Деркач В.Ф. В.О. Сухомлинський про роботу з «малоздібними» та «слабоумними учнями» / Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система

- інклюзивного навчання / укл. О.Е Жосан. – Кіровоград: Ексклюзивсистем, 2015. – С. 95-101.
2. «Обережно: дитина!»: В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ : Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2008. – 340 с.
 3. Книга протоколів засідань психолого-педагогічного семінару. 1969-1970 рр.
 4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / Сухомлинський В.О. // Вибр. твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
 5. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В.А. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с. 2. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / В. А. Сухомлинский [Ред. кол. Н. Ярмаченко]. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.

УДК 371.4:37.013.93

Песянчина М. Т.

Студентка БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ О ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕЙ МАТЕРИ

Аннотация. В статье анализируется отношение В.А. Сухомлинского к обучению и воспитанию девочек в подростковый период. Определены факторы, влияющие на становление личности ученицы как будущей матери, а также методы воспитания, предлагаемые выдающимся педагогом.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, воспитание, половое воспитание.

Вопрос воспитания и обучения девочек долгие годы волновал умы многих ученых. Ведь издревле считалось, что девочки должны обучаться дома, учиться вышивать, смотреть за хозяйством. Но постепенно они начали ходить вместе с мальчиками в школу, получать стандартное образование. Однако давали ли им необходимые знания о будущем материнстве?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к трудам выдающегося педагога, новатора, мыслителя Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970). Его система воспитания учениц содержит множество методик и советов, что способствует решению данной проблемы.

Так В.А. Сухомлинский отдаёт должное внимание этой теме. Он беспокоится, как вырастить из маленькой девочки, которая только что купалась вместе с мальчиками в пруду, строгую, ответственную женщину, способную воспитать детей в будущем. Большое значение имеет учитель, который создаёт в классе благоприятную атмосферу для обучения и развития детей. Всем известный принцип природосообразности соблюдается и в

практике великого новатора. «Воспитание могуче только тогда, когда оно учитывает тончайшие капризы природы», – так выражается педагог.

Всё начинается с взросления – трудной ответственной ступени, на которую поднимается человек в духовном развитии. И, как мы замечаем, совершаются различные анатомо-физиологические изменения в организме детей, с чего начинается половое созревание. У девочек, как известно оно происходит раньше, чем у мальчиков, на что стоит обратить особое внимание. Вспоминая об этой разнице, В.А. Сухомлинский объясняет данное явление, совершенное природой. «Она дала людскому роду эту неравномерность, словно предвидя именно то, что в человеческих отношениях инстинкт продолжения рода перестанет быть только инстинктом, что мать будет не только кормилицей, но и воспитательницей, что воспитание человека требует многих лет» [1]. И, как отмечает великий новатор, природа не случайно ускорила физическое развитие девочки – горячие чувства женщины должны соединяться с холодным разумом матери [1].

Одну из главных ролей великий педагог уделяет коллективу, в котором учатся дети. Если класс хорошо воспитан, то до сознания девочки доходят слова воспитателя о том, что она – будущая мать, что природой и многовековым опытом человечества на нее возложена ответственность за весь род людской. Об этом нужно говорить девочкам просто и возвышенно, понятно и целомудренно. Благоприятное влияние полового развития на духовно-психические отношения зависит главным образом от того, как обогащается в годы детства духовная жизнь коллектива и личности, забот, волнений, насколько разумно, тактично, настойчиво предотвращается эгоизм [1].

Василий Александрович упоминает, что достоинство будущей женщины, жены, матери формируется тогда, когда она одухотворена гражданскими интересами, заботами, волнениями коллектива. Сам педагог всегда стремился, чтобы в каждой девочке видели и уважали, прежде всего, человека, гордились ими как своими идейными единомышленниками, открывали в них качества, которые обогащают класс, личность. Каждая ученица должна стать частью единого целого, активно участвуя в жизни класса, школы.

Лучшее, что может дать коллектив, по мнению новатора, это уменьшение интереса к половому созреванию девочки, увеличение человечности, сердечности, отзывчивости и чуткости. Педагог называет еще одну важную деталь – культ матери – дух высокого, целомудренного отношения к женщине – источник человеческой жизни и красоты. Тот, кто воспитан в духе целомудренного уважения, благоговения перед матерью, никогда не взглянет на девочку и девушку похотливым взглядом. Мальчик должен видеть, чувствовать в девочке, прежде всего, ее ум, духовные потребности и интересы, и самое главное – ее высокую требовательность к

человеку, чувство собственного достоинства, гордости, неприкосновенности [1].

Как пишет выдающийся педагог, мальчики отличаются от девочек большей резкостью, прямолинейностью, эмоциональностью оценок явлений окружающего мира, большей остротой суждений и решений. А у девочек больше беспристрастности, которая является маленьким зернышком будущей материнской мудрости. «Мастерство воспитания состоит в том, чтобы эти начала взаимно обогащать, дополнять», – так отвечает мыслитель. И, соединив данные качества, мы получим невероятную комбинацию, выражающуюся в гармоничном развитии детей. Взяв у мальчиков прямолинейность, девочки научатся отстаивать собственную точку зрения, что полностью исключит появление такого явления, как бесхребетность. Необходимо организовать коллективную деятельность так, чтобы живые дела мальчиков и девочек были эмоционально насыщены, пробуждали у девочек яркую эмоциональную оценку того, что их окружает, что они делают.

Беседы, проводимые А.И. Сухомлинской, супругой Василия Александровича, с ученицами средних классов, в которых говорилось о том, что женщина должна быть в меру строгой, но в то же время мудрой, ответственной и рассудительной. «Воспитание материнской гордости» – именно так называет великий педагог разговоры такого типа. Если девочка выслушала это и полностью всё осознала, то она становится «могучей духовной силой», способная остановить мужское неуважение к своей личности.

Если рассматривать наш XXI век, то мы обнаружим, что не всегда уделяется достаточное внимание половому воспитанию юных учениц. Родители в большинстве случаев не справляются с данной задачей, полностью доверяя свою дочь школе. Грамотно слаженная система способна осуществить правильное половое воспитание, необходимое для подростков. В наши дни так же, как и прежде, образовательные учреждения играют большую роль в становлении будущей матери.

Таким образом, воспитание девочек для В.А. Сухомлинского было одним из важных моментов в его педагогической теории и практике. Новатор старался вырастить из маленького и неуклюжего ребёнка целеустремленную, справедливую будущую мать. Работая каждый день с воспитанницами, Василий Александрович стремился обогатить духовную жизнь учениц, возвращая в них мудрость, стойкость и дальновидность, тем самым освещая дорогу в светлое будущее не только личности, но и всему обществу.

Литература:

1. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
2. Аминов Т. М. Системность советского воспитания: размышления, навеянные книгой министра просвещения Башкирской АССР Ф. Х. Мустафиной /

Библиотека в контексте российской социокультурной истории: краеведческий аспект: Мат-лы Всеросс. НК. – Уфа, 2016. – С. 285-293.

3. Аминов Т. М., Алексеева В.В. Концепции образования детей дошкольного возраста в педагогической науке России конца XIX – начала XX века // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. - № 3 (64). – С. 113-120.

Аминов Т. М. История образования и педагогической мысли: Учебно-методическое пособие. – Уфа: Изд-во «Восточный университет», 2003. – 60 с.

УДК 37(09с)+371.01(06)

Рындак В. Г.

Д. п. н., профессор ОГПУ (Оренбург, Россия)

Челпаченко Т. В.

Д. п. н., профессор ОГПУ (Оренбург, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы созидательного, творческого умственного труда школьников в опыте деятельности ученого, педагога, директора Павлышской средней школы В.А. Сухомлинского. Анализируется социальный эффект, обосновываются педагогические риски внедрения идей дидактики В.А. Сухомлинского в современный образовательный процесс школы.

Ключевые слова: дидактическая система В.А. Сухомлинского; радостный умственный труд школьника; творческая созидательная образовательная среда Павлышской средней школы, педагогические риски.

Выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский видел выход из кризисных процессов в жизни общества, человека в разработке этических проблем образования, осмыслении роли человека как творца собственной образовательной траектории. Образовательный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы его стержневая основа отражала духовно-нравственное содержание знаниевого и воспитательного компонентов.

В.А. Сухомлинский обосновал необходимость выстраивания содержания учебных предметов на основе гармоничного сочетания традиционного круга знаний с ценностями культуры и искусства (народный эпос, традиции, праздники, учебные загадки, сочинения, сказки, музыка, рисование) и построения на данной основе необязательной «второй» самообразовательной программы.

Педагогическую систему В.А. Сухомлинского отличает гуманистический характер, проявляющийся в ориентации на «радость познания» как специфическую ситуацию достижения ребенком успеха, совместную деятельность, опытную проверку полученных знаний и опыта

творческой деятельности. Путь усвоения знаний педагог представлял как педагогическое взаимодействие учителя и ученика, «чувствование духовного мира каждого ребенка», где осуществляется эмоционально-интеллектуальная эстафета: от знаний учителя к чувству учителя – от чувства ученика к знанию ученика [3].

Данные смыслообразующие основы дидактической системы В.А. Сухомлинского сопряжены с приоритетными положениями Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, которые ориентируют педагогов на развитие личности ученика, способной к активной учебно-познавательной деятельности, готовой к саморазвитию и непрерывному образованию «через всю жизнь» на основе освоения универсальных учебных действий. Все это нацеливает российское образование на формирование новой внутренней позиции обучающегося – его направленности на самостоятельный поиск информации, постановку учебных целей, построение жизненных планов.

Однако наш научный поиск выявил, что в современной образовательной ситуации может найти проявление социальный эффект реализации дидактических идей В.А. Сухомлинского, который проявляется в следующих позициях [7]:

- *формирование инновационной направленности деятельности педагогических коллективов школ, гимназий, лицеев*, ориентированных на творческое преломление аспектов педагогической системы В.А. Сухомлинского;

- *систематическое изучение, обобщение и распространение педагогического опыта Павлышской средней школы*: проведение педагогических чтений, педагогических мастерских, научно-практических конференций, выбор тем самообразования в процессе повышения квалификации в контексте изучения дидактического наследия В.А. Сухомлинского при наличии теоретической и практической готовности, открытости и активности учителей, высоком уровне профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;

- *повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителя* – работа педагогического совета школы (в контексте идей и опыта В.А. Сухомлинского), организация психолого-педагогического семинара (обеспечивает создание исследовательской образовательной среды школы); включение в содержание психолого-педагогического просвещения спецкурса «Учитель – исследователь дидактических идей В.А. Сухомлинского», в котором предложены материалы для рецензирования лекций, алгоритмы решения учебно-творческих задач, программы обобщения и распространения педагогического опыта; подобраны материалы для организации и проведения конференций, круглых столов, диспутов, направленных на изучение педагогического наследия В.А. Сухомлинского с целью обогащения научно-практического опыта педагогов образовательных учреждений различного типа по

реализации идей дидактической системы Павлышской средней школы; разработана программа для учителей по проведению микро исследования, обеспечивающая самостоятельное изучение аспектов дидактической системы в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского и реализацию результатов в педагогических проектах;

- *организация работы по изучению самообразовательного потенциала школьных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах* (в контексте формирования «второй» самообразовательной программы интеллектуального развития и совершенствования на основе опыта Павлышской средней школы);

- *обогащение учебно-воспитательного процесса методами, приемами, микро технологиями обучения и воспитания* (в контексте исследования дидактической системы В.А. Сухомлинского: «урок мышления», творческие, научно-предметные лаборатории, рефлексивные приемы — выявление «узлов знаний», выстраивание «цепочек мысли», «недосказанное» на уроке и др.);

- *повышение уровня профессиональной готовности руководителей к обновлению содержания методической деятельности школы*: пересмотр процедуры педагогического анализа урока, повышения квалификации учителя, создание «банка дидактических находок» школы, деятельность творческих лабораторий учителей в контексте обобщения педагогического опыта;

- *повышение уровня педагогической культуры учителя* (общекультурной, методологической, исследовательской, духовно-нравственной, культуры общения, дидактической, воспитательной; управленческой), находящейся в прямой взаимосвязи с созданием условия для его творческой деятельности; с формированием потребности в развитии своей педагогической культуры (например, повышение речевой культуры учителя в контексте использования педагогического опыта Павлышской средней школы).

В то же время реализация идей дидактической системы В.А. Сухомлинского в современном социуме сопряжена с педагогическими рисками (как учетом и регулированием нежелательных, социально или педагогически неприемлемых факторов и последствий [8, с. 4]), выявленными учеными Оренбуржья в ходе мониторинга системы регионального образования (2012-2018 гг.).

Нами было выявлено, что дидактическая система В.А. Сухомлинского – это системное, целостное педагогическое явление. Целостность, в свою очередь, выступает, с одной стороны, как результат разнородности элементов дидактической системы, с другой – взаимосвязей между ними при наличии ядра или концептуальной дидактической идеи.

В связи с этим существует группа педагогических рисков реализации целостной дидактической системы В.А. Сухомлинского в образовательном пространстве современных школ. Нам близка позиция Л.И. Новиковой,

которая утверждает, что развитие дидактической системы – это ее движение к целостности [1, с. 69-72]. Но в то же время – целостность может стать причиной стагнации системы, то есть привести к остановке в ее развитии. Внедрение дидактических идей В.А. Сухомлинского в современную школу может быть сопряжено с формальным отношением педагогов к данному процессу, так как в их сознании сформировались некие стандарты и штампы, способствующие отторжению хотя и культуротворческого, но все-таки непривычного («у нас все это уже есть») для них потенциала дидактического наследия В.А. Сухомлинского.

Еще одним педагогическим риском, усложняющим процесс реализации аспектов дидактической системы В.А. Сухомлинского в современной школе, выступает противоречивость педагогических позиций субъектов (директора, завучей, учителей-предметников, классных руководителей), осуществляющих непосредственную интерпретацию методов, приемов, форм, средств дидактической системы Павлышской средней школы. Если педагог не может принять ценности дидактической системы В.А. Сухомлинского, осмыслить их с тех же позиций, что и автор системы, то и реализация дидактических идей в практике будет неэффективной или даже разрушительной [1, с. 71].

Способами минимизации данного риска может быть создание ситуации диалога, согласования различных методологических, теоретических, методических позиций педагогов, предоставление им определенной свободы выбора.

В контексте внедрения ФГОС общего образования, нами выявлены определенные последствия модернизационных процессов, которые отражают еще одну группу рисков, относящихся к реализации содержательного компонента дидактической системы В.А. Сухомлинского и обеспечения методического сопровождения учителями-профессионалами, творчески коррелирующими его находки:

- низкая мотивация учения, вследствие раннего вхождения в глобальное информационное пространство - «я это уже знаю, учитель ничего нового мне не расскажет»;

- возможные перегрузки содержания учебных предметов, излишняя рационализация образования — формальное отношение к выделению учебных профилей, кружков, факультативов, отсутствие свободы выбора учеником того или иного профиля или невозможность поменять его в случае потери интереса;

- информационная перегрузка мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени, от которой предостерегал В.А. Сухомлинский, утверждая, что материал может быть непосилен для ученика лишь в том случае, когда он не может осмыслить его в соответствии со своими возрастными особенностями. Даже самый незначительный, скромный объем знаний, по мнению В.А. Сухомлинского, становится для учеников непосильным, если беден фон интеллектуальной жизни, на основе которого

проходит учение [5, с. 256]. Перегрузка может быть в том случае, если умственный труд имеет односторонний характер: ученик только заучивает. Устранение перегрузки зависит не от механического уменьшения круга знаний, предусмотренных программой, а от содержания, характера интеллектуальной жизни ученика;

- неготовность педагогов к реализации новых видов учебной деятельности для достижения метапредметных и личностных результатов образования — направленность на самостоятельный поиск информации, умение ставить учебные цели, строить жизненные планы во временной перспективе;

Способами минимизации вышеобозначенных рисков может выступать реализация в образовательном процессе школы моделей личностно ориентированного образования, направленная на переосмысление цели обучения с позиции сформированности личности с заранее определенными, заданными характеристиками, на создание условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций обучающихся: осознание мотивов деятельности; видение скрытых коллизий и противоречий действительности; критичное отношение к предлагаемым извне ценностям и нормам; конструирование и сохранение определенного образа «Я»; определение системы жизненных смыслов; обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности; повышение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями.

Ориентация в практической деятельности образовательных учреждений на задачный подход (при котором изучаемый материал поддается ученику как жизненно важная проблема); учебный диалог (с помощью которого осуществляется совместный поиск учителем и учащимся ценностей и смыслов изучаемой проблемы); игровые микротехнологии (предусматривающие моделирование проблемной ситуации, на примере которой закрепляются навыки принятия самостоятельного решения, выполнения определенной социальной роли) будет содействовать оптимальному выбору управленческих решений, профессиональному подходу и управлению педагогическими рисками, отбору процедур и практических мер для предупреждения или уменьшения последствий изменений (реформ) в области образования.

Таким образом, социальный эффект реализации аспектов дидактической системы В.А. Сухомлинского в современном образовательном пространстве налицо. Ценность для современной дидактики в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского и опыте работы Павлышской средней школы представляют следующие идеи: переориентация образовательного процесса от модели «школы научения» к «школе мышления», приобщающей ученика к первоисточнику мысли – миру природы; трактовка обучения как эмоционально насыщенного процесса самостоятельного поиска знаний – учить ребенка учиться, дать почувствовать радость умственного труда, радость познания, радость успеха

в учении как источника внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей; придание воспитывающего смысла обучению: воспитание ума, воспитание памяти (гармония мысли и усилий памяти), воспитание привычки «трудиться умственно», — как ощущение внутренней свободы, гармонии с самим собой.

В то же время следует учитывать наличие педагогических рисков реализации аспектов дидактической системы В.А. Сухомлинского в современной школе и способы их минимизации, выбор которых зависит от опыта, дидактической компетентности руководителя образовательного учреждения, культурно-образовательного потенциала всего педагогического коллектива.

Литература:

1. Лукина, Е.Ю. Проектирование воспитательного пространства вуза: анализ педагогических рисков / Е.Ю. Лукина // Педагогическое образование и наука. 2010, № 4. С. 69-72.
2. Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского (второе издание, дополненное) / В.Г. Рындак. М.: Педагогический вестник, 2003. 340 с.
3. Рындак, В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра / В.Г. Рындак. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 512 с.
4. Рындак, В.Г. Школа: с веком наравне: монография / В.Г. Рындак. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 220 с.
5. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе / В.А. Сухомлинский. М.: Просвещение, 1979. 393 с.
6. Челпаченко, Т.В. Дидактика В.А. Сухомлинского. Развитие дидактической идеи гармонии умственного и физического труда школьника: монография / Т.В. Челпаченко. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2009. 176 с.
7. Челпаченко, Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского (теория и практика) / Т.В. Челпаченко. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2012. 250 с.
8. Челпаченко, Т.В. Программа для учителей по проведению микро-исследования (в контексте изучения педагогического наследия В.А. Сухомлинского) / Т.В. Челпаченко. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2012. 30 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на проблеме профессионального развития преподавателей средних профессиональных образовательных организаций, выявляются современные исследования, посвященные данной теме, и делается вывод о разнообразии подходов к изучению данной проблемы. Автор считает, что в связи с модернизацией профессионального образования ставятся новые цели в проектировании профессионального развития преподавателей, и предлагает алгоритм шагов, способствующий развитию профессионализма.

Ключевые слова: профессиональное развитие, модернизация, среднее профессиональное образование, профессиональный стандарт, саморазвитие, проектирование, инновационная деятельность

Социально-экономические преобразования привели к появлению новых нормативных документов, например, таких, как профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и других, излагающих требования к профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования. Существующее противоречие между меняющимися требованиями к педагогу и новыми условиями жизни общества, между необходимостью реагировать на требования современности и способностью к самореализации, между желанием педагога раскрыть свой потенциал и возможностью осуществления этого в условиях образовательной организации, выдвигает на первый план проблему профессионального развития педагога.

Данная проблема давно и активно разрабатывается. Основные результаты сформулированы в работах Н.В. Кузьминой, Р.Х. Шакурова, С.Л. Рубинштейна, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера, В.А. Сластенина, Е.В. Андриенко и др. Профессиональное развитие педагога с разных позиций рассматривалось многими науками. Каждая из них с учетом своей специфики обосновывала наиболее значимые характеристики профессионального развития. Можно обозначить философско-исторический, аксиологический, акмеологический и психолого-педагогический взгляды на эту проблему. Кроме них, сегодня наиболее интересен междисциплинарный подход к рассмотрению профессионального развития педагога, учитывающий и использующий методы исследования и достижения различных наук.

М.В. Каминская разработала концептуальную модель профессионального развития, которое является как бы результатом субъект-субъектной деятельности учителя и ученика, в которой большую роль играет осмысленность, ценностно-смысловая саморегуляция, «взаимоосмысленность построения личного профессионального действия» [3]. Саморазвитие – осмысление деятельности – выстраивание траектории профессионального развития – это алгоритм, образующийся в результате работы данной модели.

Следуя акмеологическому подходу (Н.В. Кузьмина), Г.Е. Пазекова рассматривает профессионализм как диалектическое единство профессионализма деятельности и профессионализма личности. Автор диссертационного исследования разработала модель акмеологической направленности, представляющую систему требований к профессиональной деятельности и личности педагога, которая может быть использована на практике для выявления уровня профессионализма, определения стиля и прогнозирования результатов педагогической деятельности [5]. На основе научно-практического анализа Л.В. Абдалиной были выявлены психолого-акмеологические детерминанты развития профессионализма педагога профессиональной школы и разработана психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагогов, которая в результате поставленного эксперимента способствовала развитию личностной зрелости [1]. Среди диссертаций педагогического направления можно отметить исследования О.Г. Красношлыковой, Э.С. Усмановой, В.С. Пакановой, Т.О. Катербарг и Г.А. Федоровой. Особого внимания заслуживает диссертационная работа В.С. Пакановой, в которой рассматривается проблема обеспечения непрерывного развития профессионализма преподавателя: разработана и теоретически обоснована модель его непрерывного развития, выявлены педагогические условия, разработаны уровни, критерии и показатели профессионального развития. Кроме того, в процессе исследования В.С. Паканова пришла к выводу о том, что повышение качества подготовки выпускников инженерных вузов напрямую связано с развитием педагогического профессионализма преподавателей [4].

Понятие «профессиональное развитие педагога» многогранно. Оно может рассматриваться как движение вследствие решения неких противоречий (профессиональных задач) в деятельности, которая представляет собой систему, в соответствии с нормами и ценностями [2, с. 322]. При этом профессиональное развитие сосуществует неразрывно с личностным развитием, которое обусловлено реализацией творческого потенциала и знаниевого компонента, в котором в настоящее время значительную роль играет использование инновационных педагогических технологий [6, с. 22].

«Майские указы» 2018 г. ставят следующие цели перед отечественным образованием: 1) обеспечения конкурентоспособности и 2) воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Эти цели будут достигнуты посредством модернизации профессионального образования,

формирования системы профессиональных конкурсов, а также внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников. В связи с этим встает вопрос об организации условий для личностно-профессионального развития педагогического состава образовательного учреждения, выявления и формирования готовности преподавателя к непрерывному образованию и самообразованию, формирования гибкости, открытости к переменам и инновационным преобразованиям. Не случайно результаты педагогической деятельности анализируются в процессе прохождения процедуры аттестации на установление соответствия первой или высшей категории в части транслирования в педагогических коллективах опыта экспериментальной и инновационной деятельности (педагог предоставляет список публикаций; тематику открытых занятий, мастер-классов, программы конференций, семинаров, форумов, съездов, подтверждающих выступления аттестуемого об инновационной или экспериментальной деятельности).

Важно, чтобы педагогический работник осознавал свою роль в инновационных процессах, происходящих в образовательной организации, формировал профессиональные компетенции и личностные качества, актуальные для данного времени. Ведь то, насколько эффективным будет развитие обучающегося, во многом зависит от профессионального развития педагога, от его желания реализовать в практической педагогической деятельности свои способности и возможности, свой профессиональный и личностный потенциал.

Избежать формальности оценивания результатов деятельности педагогических работников и целенаправленного планирования этой деятельности в профессиональной образовательной организации методической службой осуществляется ряд взаимообусловленных шагов (этапов), направленных на поддержку саморазвития педагога в русле готовности к инновационным преобразованиям:

- 1) Самооценка профессиональной деятельности педагога (самоконтроль, рефлексия, самоанализ или сторонний анализ, в том числе, готовности к инновационной деятельности);
- 2) формирование индивидуальной траектории саморазвития педагога (целеполагание, самостоятельное планирование, проектирование и организация самообразования и профессиональной деятельности в целом) на основе самооценки и/или стороннего анализа профессиональной деятельности педагога (экспертами) и фиксация поэтапных шагов и видов деятельности в «Индивидуальном маршруте профессионального развития преподавателей»;
- 3) саморегулирование профессиональной деятельности педагога на основе самооценки (внесение поправок).

Данный алгоритм действий выходит за рамки механического выполнения индивидуального плана работы педагога, где основное внимание уделяется учебно-методическому обеспечению образовательного процесса и

посещение формализованных курсов повышения квалификации. Он направлен на снятие трудностей для молодых педагогов и предупреждение профессиональных деформаций.

Актуализированный подход к оценке деятельности педагогического работника, правильная расстановка акцентов на выполнение различных видов педагогической деятельности, целеполагание, саморазвитие преподавателей определяют возможность введения инновационных изменений в отдельно взятой образовательной организации.

Литература:

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.13. – Тамбов, 2008. – 51 с.
2. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003. – 632 с.
3. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: дисс. ... докт. психолог. наук: 19.00.07. – М., 2004. – 396 с.
4. Паканова В.С. Непрерывное развитие педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Томск, 2014. – 23 с.
5. Пазекова Г.Е. Профессионализм педагога в реализации личностно-ориентированного подхода: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Ульяновск, 2001. – 167 с.
6. Федорова Г.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях интегрированной информационно-образовательной среды «школа-педвуз»: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2016. – 40 с.

УДК 371.4:37.013.93

Сабирова Л. А.

Ассистент НГПУ (Набережные Челны, Россия)

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В САМАРСКОЙ ЗЕМСКОЙ ФЕЛЬДШЕРСКО-АКУШЕРСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается программа обучения и общее содержание предметов фельдшерско-акушерской школы. Раскрывается организация учебной работы.

Ключевые слова: Самарская земская фельдшерско-акушерская школа, медицинское образование.

Вторая половина XIX века стала временем широкомасштабных преобразований в организации медицинского дела и образования.

Проводимые реформы, в частности в области земского самоуправления являлись историческим явлением в организации медицинского дела. В уездных центрах открываются первые фельдшерские школы.

В 1868 г. в Губернских земствах России функционировало только 14 фельдшерских школ. Самарское земство стало первым открывшим школу среди Поволжских губерний.

Самарская земская фельдшерско-акушерская школа является одним из старейших профессиональных учебных заведений Самарской области. Основной целью образования школы являлось подготовка ведущих и опытных фельдшеров и фельдшериц для службы в земских врачебных учреждениях. Основным направлением школы являлось помощь роженице, ведь охрана материнства и младенчества является историческим понятием, сформировавшимся на рубеже XIX – XX вв.

В 1874 году разрабатывается проект самостоятельного устава Самарской земской фельдшерской школы. Содержание деятельности фельдшерско-акушерской школы определялось проектом устава. В фельдшерской школе был установлен полный четырехлетний курс обучения и разделялся на 4 класса. Учеба начиналась ежегодно с 1 сентября и заканчивалась 1 июня, включали в этот срок и экзамены. Вступительные экзамены, для поступления в школу проводились с 15 августа по 1 сентября [4, с. 6].

Преподавание в школе велось по печатным программам, изданным Советом школы. Преподавание теоретических предметов велось в классах школы, а практические в анатомических аудиториях и больничных бараках. Для практического ознакомления с правилами ухода за больными, учащиеся первых трех классов начинались в учебное время ежедневно группами на суточное дежурство в больничных бараках, а ученицы IV класса распределялись по очереди по баракам для исполнения фельдшерских обязанностей под руководством фельдшеров и наблюдением врачей. Кроме того, все учащиеся назначались по очереди для практических занятий в аптеке больницы [3, с. 180].

Учебная работа школы была обусловлена учебным планом и программой учебных предметов. Предметы преподавания в классах распределялись следующим образом:

I класс

	Предмет	Часы
1.	Закон Божий	2
2.	Латинский язык	3
3.	Анатомия	6
4.	Фармация	2
5.	Фармакогнозия	3
6.	Физика	4
7.	Химия	3
8.	Ботаника	1
9.	Зоология	1
10.	Геометрия	1

II класс

№	Предмет	Часы
1.	Анатомия	2
2.	Физиология	3
3.	Акушерство	5
4.	Фармакология	4
5.	Уход за больными	2
6.	Малые операции	2
7.	Десмургия	1
8.	Фармацевтическая химия	2
9.	Бактериология	2
10.	Теория массажа	1
11.	Гигиена	3
12.	Общая патология	2
13.	Диагностика	1
14.	Практические занятия по фармацевтической химии	1

III класс

№	Предмет	Часы
1.	Медицинская отчетность	1
2.	Фармакология	2
3.	Частная патология	5
4.	Хирургия	3
5.	Механургия	2
6.	Акушерство	5
7.	Гинекология	2
8.	Венерические болезни	3
9.	Диагностика	1
10.	Детские болезни	2
11.	Глазные болезни	1
12.	Общая патология	2
13.	Оказание первой помощи	1

IV класс

№	Предмет	Часы
1.	Терапевтическая клиника	5
2.	Хирургическая клиника	3
3.	Кл. женских болезней	3
4.	Кл. венерических болезней	2
5.	Кл. детских болезней	1
6.	Кл. глазных болезней	2
7.	Кл. ушных болезней	1
8.	Психиатрия	1

Согласно программе обучения общее число уроков в неделю для первых трех классов должно быть не менее 24 для каждого класса, а в четвертом не менее 12 (каждый по часу), не включая практических и ежедневных занятий в больнице и аптеке. Частное же распределение уроков, лежала на обязанностях совета врачей и преподавателей, для чего составлялись ими предварительно подробная программа преподавания для каждого класса.

Для отделения преподавания общих предметов от медицинских, при школе учреждались подготовительные классы, с двумя отделениями, с двухгодичным курсом, с преподаванием в нем в первый год Закона Божий, арифметики, русского языка, геометрии, а во второй год: Закона Божий, русский язык, геометрия, география, физика и латинский язык. Для поступающих в подготовительный класс требовались умения читать и писать по русски, а от поступающих в специальные классы – знание предметов по курсу подготовительного класса.

В первом классе преподавали Закон Божий, содержащий постулаты ветхого и нового завета, а также разъяснение православного Богослужения. На латинском языке ученики учились читать и писать, знакомились с латинскими терминами: название болезней, лекарственных препаратов, перевязочных средств, частей тела и т.д. В программу также входила геометрия. Студенты осваивали геометрические фигуры, которые потом соотносили к частям тела, чертили их, измеряли площадь и объем тела. Также в школе преподавались такие дисциплины как химия, физика, «естественная» история.

«Описательная анатомия человеческого тела» давала обучающимся познания в строении костной системы, связок, мышц, сосудов, нервов и органов чувств.

Во втором классе ученики продолжали изучение анатомии и физиологии с разъяснением функций внутренних органов, присутствовали на вскрытии трупов. Эти дисциплины давали общие представления о кровообращении, дыхании, отделениях и выделениях, а также о чувствах и движении тела.

Аптечные формы лекарств и правила их приготовления, понятие о рецептах, правила их прописывания изучались на предмете «Фармакогнозия, фармация и фармакология с рецептурой».

Знания о хирургических операциях, инструментах и хлороформировании давались на предмете «Малые операции и десмургия». Ученики проводили под контролем преподавателей малые операции на трупах.

Одним из главных предметов являлась «Гигиена». Учебные занятия содержали правила, регламентирующие вопросы питания и питья, состояния воздуха, жилища, одежды, кожи, органов движения, а также «гигиены больничных помещений».

На третьем году обучения ученики более глубоко знакомились с симптомами хирургических заболеваний – воспалением, нарывами, гангреной, сибирской язвой, обморожением, получали представление о переломах и вывихах.

На четвертом году ученики учили оказанию помощи в экстренных случаях: при угарах, утоплении, удушении, отравлениях, ранениях и т. д. [6, с. 13]

По окончании учебного года, в мае месяце, проводилось экзамены по всем пройденным предметам и по результатам которого ученики переводились из низшего класса в высший. Экзамены проводились преподавателями школы в присутствии главного врача больницы, других врачей.

По окончании полного курса обучения, ученики Земской фельдшерской школы сдавали итоговые экзамены по всем пройденным предметам, в присутствии губернского врачебного инспектора и главного врача больницы, преподавателей.

Ученики, сдавший итоговые экзамены, удостоивались звания акушерок-фельдшериц и получали безвозмездно фельдшерский набор инструментов и все учебники, какими пользовался в течение курса в школе [4, с. 11].

В 1917 году Самарская акушерско-фельдшерская и фельдшерская школы реформируются в средне-медицинское (фельдшерское) учебное заведение с шестилетним курсом обучения, с предоставлением, окончившим полный курс школы, права поступления на медицинские факультеты университетов и женские медицинские институты. Комиссия устанавливала следующие обязательные общеобразовательные предметы всего курса: алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, зоология, ботаника, история, отечествоведение, космография, русский язык, латинский язык, один из новых языков (немецкий или французский – на выбор учащихся) и основы психологии. Последний предмет решено было связать с преподаванием психиатрии. О преподавании Закона Божья вопрос остался открытым. Таким образом, в первых двух классах предметы были общеобразовательного цикла (естественно-гуманитарные). По проекту на общеобразовательные – 64 часа, медицинские – 107 часов.

Если занятия дореформированной фельдшерской школе по медицинским предметам было: в 1 классе – 11 час.; 2 кл. – 31; 3 кл. – 30; 4 кл. – 18 практических часов, по в новой схеме намечалось в 1-2 классах – 0 ч., в 3 классе – 19, в 4 кл. – 29; в 5 кл. – 31; в 6 кл. – 0 (24 практич. часа) [5, с. 23].

Таким образом, занятия в фельдшерско-акушерской школе состояли из общеобразовательных и специальных дисциплин, а также практических занятий в больницах. Главными преподавателями в школе были медики, служащие в земской больнице. В зависимости от курса число учебных предметов колебалось от 10 до 14. Тем самым, важнейшей составляющей образовательной системы школы являлись предметы медицинского характера и их практическое обучение.

Литература:

1. Аминов Т. М. Становление и развитие медицинского образования в Башкирии // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2006. – № 1. – С. 57-58.

2. Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. - № 8. – С. 31-44.
3. Медицинские отчеты по Самарской губернской земской больнице, родильному дому, приюту подкидышей, Пастеровской станции, бактериологической лаборатории за 1897 год и фельдшерской школы за 1869-1897 учебный год. – Самара: Земская тип., 1898. – 184 с.
4. Проект устава Самарской земской фельдшерской школы. Самара: Тип. Губернского земства, 1874. – 13 с.
5. Сборник материалов по реформе самарской земской фельдшерской и фельдшерско-акушерской школ докладчика Самарского губернского делегатского съезда помощников врачей В.П. Фирсова. – Самара: Тип. Губернского земства, 1918. – 51, 64 с.
6. Серебряный Р. С., Варламенков В. Н., Яремчук О. В., др. Очерки об истории Самарского медицинского колледжа им. Н.Я. Ляпиной (1867-1945 гг.). – I том. – Самара, 2017. – 124 с.

УДК 377

Салихов Т. Р.

Аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИСЛАМСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье дается теоретическое обоснование термина «педагогическая поддержка». Рассматриваются этапы педагогической поддержки социальной адаптации студентов в условиях медресе или исламского ВУЗа. Предложены возможные пути решения успешной социальной адаптации студентов при подготовке их к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация студентов, педагогическая поддержка социальной адаптации студентов, исламское образование.

Осмысление понятия «педагогическая поддержка социальной адаптации студентов», необходимо выделять педагогический компонент и подчеркивая значимость исследований по проблемам педагогической поддержки. Нами были проанализированы работы Е. А. Александровой, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, а также современных исследователей М. А. Баку, А. С. Зелко, Н. Б. Подсосовой, А. Н. Руденко, Ю. В. Стафеевой. Так О. С. Газман отмечает, что специфической задачей педагогической поддержки является помощь в самоопределении и в самореализации. Он рассматривает педагогическую поддержку как индивидуальное влияние на личность, направленное на оказание

оперативной помощи в решении ее индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешной учёбой эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальном, направленном, гражданском, семейном, индивидуально-творческом выборе [4].

Согласно позиции А. Н. Руденко, педагогическая поддержка это стратегия педагогической деятельности, которая направлена на сохранение собственных интересов студентов, на обретение уверенности во взаимодействиях и взаимоотношениях с вузовской средой и социальным окружением и на их положительной ориентации. Педагогическая поддержка способствует удержанию студентов от ошибок в выборе позиций и действий, стимулирует их мотивацию на успех и преодоление трудностей любого уровня [7, с. 315-318].

Н. Б. Подсосова, отмечает, что педагогическую поддержку студентов можно реализовать через институт кураторства и равнопартнёрскую доверительную деятельность педагога-куратора и студента. Это позволяет студенту развивать его субъектность и личностный потенциал помогает в решении проблем самореализации [6, с. 24].

М. В. Баку считает, что педагогическая поддержка направлена на «... раскрытие личностных смыслов профессиональной деятельности, актуализацию потребности студентов в профессиональной деятельности, их профессиональных ценностных ориентаций и интересов, стремления к социальному самовыражению через профессию, что в совокупности определяет социальное и профессиональное становление личности» [3, с. 23].

Опираясь на данные подходы, определяем «педагогическую поддержку социальной адаптации студентов исламских учебных заведений как особую педагогическую деятельность, способствующую выявлению трудностей и разрешению индивидуальных проблем студентов в процессе социальной адаптации, а также определению возможностей и путей их дальнейшего личностно-профессионального становления, влияющего на формирование субъектной позиции и социального статуса – студента исламского учебного заведения».

Содержание педагогической поддержки социальной адаптации студентов медресе или исламского ВУЗа есть система последовательных и взаимосвязанных действий субъектов образовательного процесса. Рассмотрим содержание педагогической поддержки каждого этапа социальной адаптации студентов: 1 этап – принятие норм и ценностей исламского вероучения; 2 этап – приспособление студента к социальному окружению учебного заведения; 3 этап – усвоение студентом принятых социальных норм, ценностей, традиций учебного заведения, требований социального направления; 4 этап – организация адекватного микро социального взаимодействия «студент-преподаватель (мугаллим)», «студент-куратор», «студент-студент», «студент-студенческая общность».

На первом этапе «принятие норм и ценностей исламского вероучения» педагогической поддержкой социальной адаптации студента будет являться индивидуальный подход и правильно выстроенная система убеждающих методов на основе первоисточников исламской литературы.

На втором этапе - «приспособление студента к социальному окружению учебного заведения» целью педагогической поддержки социальной адаптации является оказание помощи и поддержки студентам в решении проблем, возникающих в процессе установления межличностных отношений с субъектами образовательного процесса. Главным условием педагогической поддержки является активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, в виде индивидуально-групповых консультаций, консультации в режиме On-line, социально-психологические тренинги, мастер — классы, упражнения на трансформацию поведения, упражнения для общения с социальным окружением, деловые игры, тематические вечера и др. Отмечаем, что деятельность данного этапа репродуктивная для студентов и важными являются такие педагогические тактики как: помощь и поддержка, взаимодействие и содействие, договор [5, с. 43–55].

На третьем этапе «усвоение студентом принятых социальных норм, ценностей, традиций учебного заведения» социальной адаптации студентов, целью педагогической поддержки становится оказание взаимодействия студентам в усвоении социально-принятых норм, традиций, прав и обязанностей, требований профессионального направления. Важно выявить трудности у студентов возникающие в процессе усвоения и ориентации в принятых социальных нормах, традициях, требованиях к несению религиозной службы и их разрешение. Педагогическая поддержка студентов на данном этапе должна проводиться в рамках нормативно-организационного направления, с опорой на имеющийся субъектный опыт и его дальнейшее формирование. Основными формами педагогической поддержки на данном этапе социальной адаптации студентов является наставничество, индивидуально-групповые консультации, деловые игры, экскурсии по медресе (Исламскому ВУЗу), мечетям, работа со студенческой газетой. На данном этапе в педагогической поддержке используются репродуктивные виды совместной деятельности с элементами творчества (познавательный, наставнический, консультативный, тренинговый, игровой, расчетно-аналитический, поисковый). В качестве тактики педагогической поддержки считаем целесообразно применить взаимодействие субъектов образовательного процесса.

На четвертом этапе, организация адекватного микро социального взаимодействия «студент-преподаватель (мугаллим)», «студент-куратор», «студент-студент», «студент-студенческая общность» целью педагогической поддержки является выявление трудностей и оказание содействия студентам в организации индивидуального микросоциального взаимодействия с социальным окружением и поддержка в реализации творческих способностей студентов во всем многообразии деятельности: учебной, научно-

исследовательской, проектно-исследовательской, творческой, прогностическом и т. д.. Формы педагогической поддержки социальной адаптации студентов на данном этапе ориентированы на проявление активности, инициативы, самостоятельной стратегии поведения в социальном окружении. Внутренними регуляторами поведения студентов становятся полученные и приобретенные общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые знания, умения, навыки, ценностные ориентации, культурные установки. Формы педагогической поддержки: деловые игры, круглые столы, дискуссии, разъяснительные беседы, семинары, веб-семинары, дебаты, задание на саморегуляцию поведения, формирование внимания, регуляцию отрицательных эмоций, самопрезентацию, а также научно-практические конференции, социально-молодежные и научно-исследовательские проекты, работа со студенческой газетой и др.

Особенность применения данных форм состоит в том, что с одной стороны студент становится как бы «проводником», выражающим собственное отношение к себе, людям, событиям, явлениям, происходящим в вузе. С другой, студент становится обладателем культурных ценностей, которые можно пополнять, творчески самопрезентовать и представлять на обсуждение окружающим. Основной тактикой педагогической поддержки социальной адаптации студентов становится содействие, которое выражается в стремлении помочь студенту адекватно организовать микросоциальное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а также реализовать творческие способности, использовать дополнительные возможности для самореализации личности в различных студенческих общностях и проектах.

Таким образом, теоретическое осмысление понятий «социальная адаптация студентов исламского учебного заведения», «педагогическая поддержка социальной адаптации студентов учебного заведения», выделение в структуре социальной адаптации студентов этапов и соответствующих им форм, видов и тактик педагогической поддержки позволяют определять сущность социальной адаптации студентов и на основании этого проектировать модель социальной адаптации студентов на основе педагогической поддержки, направленную на личностно-профессиональное становление, формирование субъектной позиции и социального статуса «студент медресе или исламского ВУЗа».

Литература:

1. Аминов Т.М. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 410 с.
2. Аминов Т.М. Система исламского образования Духовного управления мусульман республики Башкортостан на современном этапе // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. - № 3 (70). – С. 78-87.

3. Баку М. А. Педагогическая поддержка развития профессиональной мотивации студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка: автореф. дисс. ... педагогич. наук: 13.00.08 / М. А. Баку, РГБ. – Хабаровск, 2005. – 23 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 179 с.
5. Педагогика «Молодой учёный». № 1 (81). Январь, 2015 г.
6. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. К вопросу о «граблях» педагогической инноватики // Миссия классного воспитателя. Новые ценности образования / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – НЦО., 2007. – № 1 (31). С. 43–55.
7. Подсосова Н. Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореф. дисс. педагогич. наук: 13.00.01 / Н. Б. Подсосова, РГБ – Новокузнецк, 2012. – 24 с.
8. Руденко А. Н. Педагогическая поддержка личностного роста студента средствами разно уровневого обучения / А. Н. Руденко // Знание. Понимание. Умение, 2011. - № 3. – С. 315–318.
9. Стафеева Ю. В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: автореф. дисс. педагогич. наук: 13.00.01 / Ю. В. Стафеева. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 24 с.

УДК 371.388.3

Сергеева Л. А.

К. п. н., доцент ПсковГУ (Псков, Россия)

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность организации практических работ в обучении математике в малокомплектных школах. Автор рассматривает различные виды практических работ по построению геометрических фигур и измерению величин. Приведены примеры организации практических работ с использованием парковой среды.

Ключевые слова: сельская школа, малокомплектная школа, практические работы, измерения на местности.

Важнейшей чертой современной сельской школы является её малокомплектность. Не вдаваясь в суть дефиниции «малокомплектная школа», скажем, что это средняя или начальная школа без параллельных классов с небольшим контингентом учащихся, организуемая в небольших населённых пунктах для осуществления всеобщего обязательного обучения. В начальной малокомплектной школе один учитель может работать одновременно с несколькими классами в одном учебном помещении. В России существуют тысячи малокомплектных школ, не является

исключением и Псковская область. Перечень малокомплектных образовательных организаций на 2017-2018 учебный год утвержден распоряжением Администрации Псковской области. В него включены 95 общеобразовательных учреждений области. На острове Залита (Псковское озеро) расположена самая маленькая школа региона, где обучаются три человека.

Особенности организации учебного процесса в начальной малокомплектной школе – работа учителя на уроке с учениками одного класса лишь половину отведенного времени, отсутствие контроля за ходом выполнения учащимися самостоятельной работы и возможности получить своевременную помощь учителя, «помехи» со стороны учеников другого класса – представляют трудности и для учителя, и для учеников. Обязательная самостоятельная работа обучающихся на каждом уроке влечет дефицит общения учащихся таких школ, отрицательные эмоциональные состояния школьников – безразличие и скука.

Сгладить названные негативные особенности учебно-воспитательного процесса в сельских малокомплектных школах поможет проведение практических работ, в частности, по математике, дающих возможность не только развивать у школьников необходимые в повседневной жизни измерительные умения и навыки, но и организовывать совместную самостоятельную деятельность учащихся разных возрастов.

Под практическими работами в школьном курсе математики мы будем понимать систему учебных заданий, выполнение которых требует от обучающихся непосредственных измерений величин и построений геометрических фигур на плоскости с использованием соответствующих измерительных и чертежных приборов и инструментов [2]. Практические работы построены по типу лабораторных работ, что дает возможность учителю организовывать своевременный контроль и необходимую помощь учащимся.

Обозначим те преимущества, которые имеют практические работы в обучении школьников.

1) Школьники учатся обращаться с различными приборами, инструментами, вычислительной техникой, таблицами; знакомятся с метрологическими показателями: деление шкалы; цена деления линейки, мерного стакана, весов; точностью измерения.

2) При выполнении практических работ школьники получают представление о размерах окружающих их предметов: длина и ширина тетради, книги, ученического стола, доски; длина карандаша, указки; размеры класса, средний рост учеников класса; средняя длина шага; масса учебника, буханки хлеба и др.

3) Проведение практических работ по измерению различных величин (длина, площадь, масса, емкость) способствует развитию глазомера и мускульных ощущений школьников. Для развития глазомера перед измерением объектов с помощью инструментов должно предшествовать

определение этих размеров на глаз; измерению массы предметов должно предшествовать сравнение с помощью мускульных ощущений.

4) Организация практических работ дает возможность формировать у школьников объективную картину мира, предметные и метапредметные знания.

Назовем характеристики практических работ по построению геометрических фигур на плоскости и измерению величин, которые делают их эффективными при обучении школьников в сельских малокомплектных школах.

Прежде всего, в отличие от традиционного урока, практические работы по измерению величин и построению геометрических фигур могут проводиться вне стен классной комнаты: в парке, на пришкольном участке, в саду – это те «средства обучения», которые сопровождают сельских школьников и дают возможность им исследовать окружающий мир, выйдя из дверей школы. Выполнение практических заданий в парковой среде позволяет вместе с детьми устанавливать связь математических объектов с реальными процессами и явлениями окружающего мира.

Достоинство практических работ заключается в возможности проведения их с разновозрастными группами учащихся, что делает такой урок интересным для организации обучения в малокомплектных сельских школах с малой наполняемостью классов.

Особенностью практических работ, которые делают их использование наиболее актуальным для малокомплектных школ, является возможность самостоятельного выполнения конструктивных или измерительных работ учащимися по подготовленной учителем инструкции.

Необходимо подчеркнуть важность разнообразия практических работ не только по содержанию, но и по учебной направленности. При изучении геометрических понятий и величин целесообразно использовать следующие виды практических работ.

- Установочные. Целью установочных работ является ознакомление школьников с измерительными и чертежными инструментами, с алгоритмами построения геометрических фигур на плоскости, алгоритмами и правилами измерения величин.

Установочные практические работы проводятся в классе, самостоятельная работа учеников организуется с использованием памяток. Приведем пример.

Тема: Знакомство с окружностью.

Цель: ознакомить учащихся с алгоритмом построения окружности.

Оборудование: циркуль, линейка.

Памятка.

Построй окружность радиуса 4 см.

1. Поставь точку – центр окружности.

2. Возьми циркуль и линейку. Отмерь циркулем с помощью линейки радиус окружности.

3. Ножку циркуля с иголкой поставь в выбранную точку - центр окружности.
4. По часовой стрелке поверни циркуль и начерти замкнутую линию - окружность.

Сформулируй определение радиуса, проиллюстрируй порядок построения окружности.

- Тренировочные. Цель данного вида работ – формирование у школьников конструктивных и измерительных умений и навыков при выполнении тренировочных упражнений.

Данный вид работ целесообразно проводить в парковой среде «чтобы не превратить ребенка в хранилище знаний, кладовую истин, правил и формул... Сама природа детского сознания и детской памяти требует, чтобы перед малышом ни на минуту не закрывался яркий окружающий мир с его закономерностями» [3, с. 110]. К практическим работам по построению геометрических фигур на плоскости, которые могут быть проведены в парке, на спортивной площадке, относятся работы по построению (провешиванию) прямой линии с помощью вех и отвесов, отмериванию отрезков данной длины, построению окружности. В парковой среде могут быть организованы практические работы по измерению длин – высоты объектов, расстояний до недоступной точки, средней длины шага, измерение радиуса, диаметра, длины окружности как с помощью подручных инструментов (веревки) для младших школьников, так и с использованием формулы длины окружности для старших школьников.

Например, задание измерить недоступную высоту объекта на территории пришкольного участка, парка (дерева, здания, церкви) можно предложить учащимся разного возраста:

- ✓ учащиеся 1-2 класса измерят высоту объекта с помощью шара с гелием;
- ✓ четвероклассники могут измерить высоту с помощью тени (метод, который по легенде использовал Фалес Милетский при измерении высоты пирамид);
- ✓ учащиеся 8 класса измерят высоту объекту с использованием свойств подобных треугольников (описание этого способа приведено в романе «Таинственный остров» Жюль Верна); с помощью зеркала;
- ✓ высоту могут измерить в совместной работе младшие школьники и учащиеся старших классов с помощью фотографии измеряемого объекта и стоящего рядом ученика; с использованием модели прямоугольного равнобедренного треугольника.

Важно познакомить учеников и с различными дистанционными методами определения расстояний до недоступной точки: метод построения двух равных прямоугольных треугольника, с помощью нитки (травинки), с помощью «большого пальца». При организации таких работ младшие школьники проводят измерения и арифметические вычисления, старшие школьники обосновывают использование данных методов.

Некоторые виды практических работ, организуемых в парке, описаны нами в статье [1].

• Иллюстративные. Данный вид работ предполагает иллюстрацию, доказательство школьниками свойств геометрических фигур, свойств измерения величин.

• Исследовательские. Цель исследовательских работ – самостоятельный практический поиск новых свойств геометрических фигур, свойств измерения величин, получение новых единиц измерения.

Рассмотрим пример [2].

Тема: Измерение площади плоской фигуры с использованием палетки.

Цели. Учить приближенным вычислениям площади плоской геометрической фигуры; формировать умение делать вывод.

Оборудование: палетки, плоские фигуры, вырезанные из листа бумаги.

Порядок проведения работы (работа в группах):

1. *Вспомните* устройство палетки и алгоритм измерения площади геометрической фигуры с использованием палетки.

2. *Согласны ли вы*, что

- ✓ Если фигуры равны, то и их площади равны.
- ✓ Если фигуры различны, то площади этих фигур различны.
- ✓ Если фигуры имеют равные площади, то они равны

3. *Измерьте площади равных фигур (работа в группах).*

Инструкция (для учащихся).

1. Возьмите геометрическую фигуру F_1 .

2. Наложите фигуру на лист миллиметровки. Обведите фигуру карандашом.

3. Подсчитайте число клеток, лежащих внутри фигуры (а). Запиши в таблицу.

4. Подсчитайте число клеток, задевающих фигуру (в). Запишите в таблицу.

5. Подсчитайте площадь фигуры.

6. Возьмите фигуру F_2 . Убедитесь, что фигуры F_1 и F_2 равны.

7. Вычислите площадь фигуры F_2 , используя пункты 2-5 инструкции.

8. Подумайте, почему получились разные значения площади?

Фигуры	а	в	$S=a+b:2$
F1			
F2			

4. *Измерение площадей различных фигур.*

(Для измерения площади учащимся предлагаются различные фигуры, разбитые на квадраты, имеющие равные площади, например, квадрат со стороной 6 см и прямоугольник со сторонами 9 см и 4 см)

Инструкция для учащихся.

1. Измерьте площадь прямоугольника.
2. Измерьте площадь квадрата.
3. Сделайте вывод.

Проверь себя.

С помощью палетки мы находим приближенное значение площади.

Разные фигуры могут иметь *одинаковую* площадь.

Равные по площади фигуры могут быть *различными*

• Творческие. Творческие работы связаны с применением полученных практических умений при конструировании новых объектов, специальных измерительных приборов.

• Обобщающие, цель которых - систематизация и обобщение полученных учащимися знаний, приемов построения геометрических фигур и измерения величин [2].

Предложенные направления организации практических работ по построению геометрических фигур и измерению величин позволяют школьникам углубиться в изучение математики как учебной дисциплины, сформировать необходимые в практической деятельности умения и навыки. Но кроме этого, они предоставляют учащимся дополнительные возможности самореализации, помогают учителю организовать совместную работу в разновозрастных группах обучающихся, дающую шанс школьникам общаться в учебной деятельности.

Литература:

1. Сергеева Л.А., Остапенко М.В. Парковый урок – обучение вне стен классной комнаты // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (седьмые Лозинские чтения) / Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Ч. I. – Псков, Псковский государственный университет, 2017. – С. 270-276.
2. Сергеева Л.А., Рогалева Е.И. Работа с математическими терминами в начальной школе: методические и фразеологические разработки (на примере темы «Величины и измерение величин»). – Псков: АНО «Логос», 2010. – 96 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1974. – 288 с.

УДК 378.02: 372.8

Соловьёва Т. А.

Д. п. н., профессор ПсковГУ (Псков, Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ ФУНКЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье представлена методологическая, теоретическая и технологическая (процессуальная) составляющие подготовки педагогов к формированию у младших школьников коллизийной, ориентирующей, мотивирующей и рефлексивной личностных функций. Методология подготовки студентов раскрыта с позиций акмеологического,

синергетического и компетентностного подходов. Обозначен ряд психолого-педагогических условий, необходимых для появления у педагогов готовности к формированию у школьников личностных функций (развитие и коррекция методической Я-концепции; формирование инструментальных компетенций; развитие креативных способностей при решении методической проблемы; самооценка методической готовности).

Ключевые слова: коллизийная, ориентирующая, мотивирующая, рефлексивная личностные функции школьника; акмеологический, синергетический и компетентностный подходы; методическая компетентность.

В связи с социальными процессами, происходящими в настоящее время в обществе, воспитание личности и гражданина в современной школе стало немислимо без формирования у обучающихся личностных функций: коллизийной, ориентирующей, мотивирующей, рефлексивной и других. В научной литературе понятие «функция личности» трактуется как базовая способность человека «проектировать себя» [1], определять своё отношение к миру [5], конструировать собственную жизнедеятельность [4].

Недостаточная представленность вышеперечисленных функций в жизнедеятельности школьника в условиях современной социокультурной ситуации понимается как признак еще недостаточного личностного развития индивида. В связи с этим встаёт задача подготовки учителя к формированию у обучающихся названных личностных функций.

Цель настоящей статьи заключается в презентации методологической, теоретической и технологической (процессуальной) составляющих подготовки педагогов к этому виду деятельности.

Методологической основой подготовки педагогов к формированию у школьников личностных функций в образовательном процессе выступают акмеологический, синергетический и компетентностный подходы.

Понятие «акме» в процессе профессиональной подготовки учителя рассматривается как непрерывное движение к самосовершенствованию, с пониманием того, что у каждого педагога своя «вершина» и важно создать условия в его устремлении к победе над собой, достижению своей вершины мастерства.

Синергетика учит видеть в обучающемся индивидуальность, его значимость, на которую необходимо опираться при создании условий для его саморазвития. Синергетика по-новому обосновывает процессы развития личности: объединение процессов из различных систем усиливает влияние одной на другую; характерна опора на способы поиска обучающимися нового знания, открытия новых истин; объединение внешних и внутренних сил обеспечивают самоорганизацию субъекта; «управлять, не управляя» субъектом, иными словами, косвенно направлять обучающегося на продуктивный путь развития, обеспечив его самообразование и саморазвитие.

Образование, согласно идей компетентного подхода, определяет практико-ориентированную и результативно-целевую направленность обучения. Предполагает перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков студента на развитие самостоятельности учебных действий посредством учебных ситуаций. Компетентность, вслед за Селевко Г.К. [6], мы будем трактовать как результат образовательной деятельности, выражающийся в подготовленности студента, владеющего методами и средствами, которые позволяют ему решать поставленные профессиональные задачи, а также достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Занимаясь подготовкой будущих учителей к формированию личностных функций у школьников на факультете образовательных технологий и дизайна Псковского государственного университета, мы переориентировали деятельность преподавателя высшей школы с информационной на организационную, а именно, на руководство самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов на семинарско-практических и даже лекционных занятиях, создавая условия для повышения их методической компетентности, под которой понимаем «интегративное качество личности, характеризующееся внутренним желанием и готовностью использовать свои методологические, психолого-педагогические, предметные, методические знания, умения, опыт, личностные качества для творческой самореализации в учебно-методической деятельности» [8, с. 37].

Для того, чтобы реализовать на практике одно из условий - «развитие и коррекция методической Я-концепции» [8, с. 40], в данном случае, в большей или меньшей степени осознанных представлений студента о своих, необходимых для формирования у школьников личностных функций, знаниях и умениях, своих методических способностях - мы предлагаем студентам сначала выполнить ряд заданий, а затем - осуществить самооценку своей методической готовности к выполнению данного вида учебно-методической деятельности.

Предлагаемые задания не дают студентам знания о личностных функциях школьника в готовом виде, а требуют от них осуществления ряда интеллектуальных действий, формируя у обучающихся инструментальные компетенции - готовность обрабатывать информацию (перефразировать, интерпретировать, создавать ассоциации, достраивать), готовность организовывать информацию (идентифицировать, прогнозировать, устанавливать последовательность, дифференцировать, классифицировать), способность анализировать вербальную и визуальную информацию, способность находить несоответствие в аргументации и т.п..

Приведём ряд примеров заданий, направленных на понимание студентами сути личностных функций школьника, формируемых в образовательном процессе начальной школы.

Пример 1. *Достройте определение понятия, опираясь на информацию данную в представленном тексте.*

Текст: Умение видеть, формулировать и разрешать скрытые противоречия относятся к основным личностным свойствам человека. Развитие коллизийной личностной функции у младших школьников позволяет за период обучения в начальной школе приучить их не только видеть противоречия в информации, но и обнаруживать и анализировать скрытые причины событий, к любому объекту или явлению относиться с диалектической точки зрения.

Коллизийная личностная функция – это личностное свойство

Пример 2. *Используя сложную стратегию обработки информации – идентификацию основных идей, укажите с помощью ✓ ваше понимание значения этой функции, предварительно изучив позиции ведущих отечественных психологов и педагогов.*

Под формированием мотивирующей личностной функции ребёнка понимается возникновение у него познавательной мотивации (А.М. Матюшкин), являющейся для младшего школьника важнейшим психическим новообразованием, а также удовлетворение потребности в осознании личностного смысла своей интеллектуальной активности (Е.В. Бондаревская, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин и др.).

Подчеркните в выбранном вами варианте слова, отражающие значение мотивирующей личностной функции.

- А) Мотивирующая личностная функция у младшего школьника возникает на базе общей изначальной активности ребенка; многократно осознаваемая и удовлетворенная потребность поиска решения задачи формирует у него глубокую внутреннюю мотивацию, которая приводит к концентрации умственной сосредоточенности, повышает интенсивность его внимания и является показателем общего развития ребенка.
- Б) Мотивирующая личностная функция является основным источником активности, который побуждает школьника приступить к выполнению интеллектуальной деятельности, поддерживает в нём стремление завершить её, а также заставляет иногда к ней возвращаться.
- В) Мотивирующая личностная функция формируется под влиянием эмоциональных явлений, которые актуализируют уже существующие или создают новые мотивы, то есть внутренние побуждения к действию, отражающие потребности в новых впечатлениях.

Пример 3. *Изучите текст и выберите ассоциации, которые возникают у вас при размышлении об ориентирующей личностной функции.*

«Сами с усами»; «моё видение»; «имею право»; «а может быть иначе».

Текст: Под формированием ориентирующей личностной функцией ребёнка понимается построение им личностной картины мира – индивидуального мировоззрения.

Формирование ориентирующей функции у младших школьников может происходить за счет содержания заданий, в которых ученику не

навязывается ни одна точка зрения. Выполняя их, каждый ребёнок имеет право остаться при своей точке зрения, построить свою «историческую картину», принимая возможность и другого развития событий.

Пример 4. *Используя прием «эхо» «верните» информацию, полученную вами после изучения текста, т. е. воспроизведите её своими словами. Начать можно так: «Как я понял...», «По мнению исследователей...» и т. д.*

Текст: Внутренняя рефлексия – это рефлексия деятельности, дающая возможность осмысления способов работы с информацией, поиска наиболее рациональных. Согласно А.З. Заку, смысл рефлексии деятельности «заключается ... в установлении того, как вырабатывались те или иные знания и представления» [2, с. 30]. Другими словами, осуществляя внутреннюю рефлексия, обучающийся «отдаёт себе полный и ясный отчёт в том, что и как он делает, т.е. осознаёт те схемы и правила, в согласии с которыми он действует» [3, с. 32].

Осуществляя внутреннюю рефлексия, обучающиеся отвечают на вопросы «Как я делаю? Что я делаю? Почему я делаю так, а не иначе?». Итак, внутренняя рефлексия обучающихся предполагает остановку практической деятельности, обращение внимания к разбору действий с информацией, восстановление последовательности выполняемых действий, оценку эффективности использованных операций, выявление и формулировку результатов рефлексии.

С целью познания своих профессиональных возможностей, создания образа «Я-специалист» студентам профиля «Начальное образование» на спецкурсе «Техники овладения младшими школьниками историческим материалом в интегративном курсе «Окружающий мир» [см. 7] предлагается попробовать свои силы в создании учебных заданий для младших школьников, направленных на формирование у детей различных личностных функций.

Создание условия для развития у студентов креативных способностей при решении методической проблемы – построение учебных заданий, формирующих личностные функции у школьников – начинается с предложения им действовать первоначально по аналогии.

Пример 5. *Изучите формулировку и структуру задания к уроку «Путь в науку (М.В. Ломоносов)» и по аналогии с ним сформулируйте задание к уроку «Первые Романовы», развивающее у детей коллизийную личностную функцию.*

Задание. Прочитайте текст и найдите в нём противоречие. Исправьте текст.

«У Ломоносова сложились дружеские отношения с руководителями академии из числа иностранцев. Вот как отзывались о нём некоторые из них.

- Я важную ошибку сделал, что допустил Ломоносова в профессора.
- Разве нам десять Ломоносовых надобно? И один нам в тягость.

Действительно, отношения Ломоносова с руководством были до такой степени сложными, что после одной из ссор, которая закончилась дракой, Ломоносов был посажен под семимесячный домашний арест».

Пример 6. *Изучите отрывок урока «Александр II Освободитель», в котором организовано самонаблюдение младших школьников за ходом мыслительного процесса, а значит поставлена задача развития у младших школьников рефлексивной личностной функции.*

По аналогии с ним постройте задание, развивающее у четвероклассников эту функцию на уроке Отечественная война 1812 года.

Задание. Прочитайте текст. Найдите и подчеркните в нём описание террориста, вооружённого бомбой и поджидающего царскую карету.

«Вот рабочий ломом скалывает на мостовой лёд, а два 16-летних мальчика несут диван. Другой мальчик, лет 14-ти, несёт корзину с мясом. Военный врач, увидев императорскую карету, отдаёт честь государю. Александр II отвечает тем же. Мимо военного проходит мужчина, осторожно несущий на плече маленький белый узелок...».

- Объясни, как ты рассуждал.

Пример 7. *Изучите отрывки урока «Блокада Ленинграда», в которых ученикам не навязывается ни одна точка зрения, а значит поставлена задача развития у младших школьников ориентирующей личностной функции.*

Задание. Прочитайте два отрывка.

Отрывок из документа, составленного разведотделом 18-ой немецкой армии: «...Настроение русских войск очень плохое. Насильно загнанные в отряды, рабочие удерживаются там только благодаря невообразимому страху перед комиссарами. Настроение населения чрезвычайно подавленное».

Запись из дневника ефрейтора Гюнтера, сделанная в окопе: «Что творится? Русские бьются за каждый метр земли. Такого ада мы не видели в Европе».

- Чему же верить? Донесениям немецкой разведки или участнику военных действий на берегах Невы? Кто из них более правдиво описывает реальное положение дел на фронте в этот период?

Вы можете проверить правильность своих мыслей, проанализировав следующие факты.

❖ Если до взятия *Пскова* немцы продвигались со скоростью 26 км в сутки, то в остальные дни июля они двигались со скоростью лишь 5 км в сутки, а в августе – со скоростью 2 км в сутки.

❖ В августе 1941 года сталевары *Ижорского* завода прямо из цехов шли получать оружие и в рабочей спецодежде отправлялись на фронт.

Выберите истинное высказывание:

❖ Несмотря на упорное сопротивление советских войск, усиленных рабочими отрядами, немецким захватчикам удалось блокировать Ленинград.

❖ Ленинград оказался в блокаде потому, что нежелающих воевать рабочих насильно отправляли на фронт.

- Итак, какое из двух высказываний, на ваш взгляд, верное? Аргументируйте.

Задание для студентов. Постройте каскад заданий для четвероклассников, развивающих у них ориентирующую личностную функцию на уроке «Начало Великой Отечественной войны. Оборона Москвы».

Технологическая (процессуальная) составляющая подготовки педагогов к формированию у школьников личностных функций включала и самооценку своей методической готовности, прямо влияющую на выработку их профессиональных притязаний.

Студентам предлагалась 3-бальная шкала, с расшифровкой каждого балла, соответствующего положению на шкале:

1 – имею лишь некоторое представление о способах формирования у младших школьников личностных функций и не смогу их использовать в образовательной деятельности;

2 – знаю способы формирования у младших школьников личностных функций и могу их использовать на уроках, конструируя задания по аналогии;

3 – владею техниками (совокупностью методических приёмов), гарантирующих формирование у младших школьников личностных функций, могу самостоятельно конструировать задания, внося собственные дополнения и делая коррективы в их структуре.

Таковы основные психолого-педагогические позиции подготовки будущих педагогов к формированию у младших школьников коллизийной, ориентирующей, мотивирующей и рефлексивной личностных функций.

Литература:

1. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-159.
2. Зак А.З. Различия в мышлении детей: учебно-методическое пособие. – М., 1992. – 128 с.
3. Ильенков Э.В. К истории вопроса о предмете логики как науки // Вопросы философии. – 1966. – №1. – С.32-43.
4. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: Системно-экологический анализ. – М.: РАУ, 1989. – 320 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 632 с.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – 138-143 с.
7. Соловьёва Т.А. Техники овладения младшими школьниками историческим материалом в интегративном курсе «Окружающий мир: Учебно-методическое пособие для бакалавров. – Псков: «ЛОГОС Плюс», 2016. – 80 с.

8. Соловьёва Т.А. Психолого-педагогические условия становления у студентов педагогических вузов методической компетентности // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы УП междунар. науч. конф., 9-10 ноября 2017 / отв. ред. доц. М. И. Морозова. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – 352 с. – С. 37- 41.

УДК 373.3+37.01

Соловьёва Т. А.

Д. п. н., профессор ПсковГУ (Псков, Россия)

Макарчук Т. Н.

Аспирант ПсковГУ (Псков, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

Аннотация. В статье представлена «гипотетическая позиция» В.А. Сухомлинского на необходимость использования в сельских школах для детей с ограниченными возможностями здоровья индивидуальных образовательных траекторий в условиях инклюзивного обучения, построенная с помощью анализа его педагогического наследия. Дано определение понятию «индивидуальная образовательная траектория школьника с ОВЗ в условиях инклюзивного образования».

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории; обучающиеся сельских школ с ограниченными возможностями здоровья; валеологический подход в образовании; педагогические взгляды В.А. Сухомлинского.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) перед педагогами поставлена задача реализации разнообразных «организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [3, с. 3].

Однако вопрос о необходимости построения индивидуальной образовательной траектории для обучающихся с ОВЗ в сельских школах до сих пор в среде педагогов остаётся дискуссионным. Этим обстоятельством и объясняется актуальность настоящей статьи, цель которой заключается в определении позиции выдающегося российского учёного педагога В.А. Сухомлинского, работавшего в сельской Павлышской средней школе.

Движение к поставленной цели следует начать с дефиниции изучаемого понятия «индивидуальная образовательная траектория».

В нашей работе мы под «индивидуальной образовательной траекторией школьника с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» будем понимать персональный путь освоения содержания образования в условиях коллективной работы, но с учетом индивидуальных особенностей ребёнка, на заданном уровне познавательной активности и понимания учебного материала, с целью интеллектуальной самоактуализации каждого обучающегося.

Если мысленно представить, что В.А. Сухомлинскому пришлось бы участвовать в дискуссии о пользе построения индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с ОВЗ в сельских школах, то можно допустить, что педагог так бы начал свою речь: «Отдельные дети на вид кажутся здоровыми, а при внимательном изучении их труда открывается какой –нибудь скрытый недуг. И вот что интересно: скрытые недуги и недомогания оказываются особенно заметными тогда, когда учитель стремится наполнить каждую минуту урока напряженным умственным трудом. Некоторым детям совершенно непосилен курс учителя на то, чтобы «не пропала ни одна минута урока». ... Чрезмерное умственное напряжение приводит к тому, что у детей тускнеют глаза, затуманивается взгляд, движения становятся вялыми. И вот ребенок уже ни на что не способен, ему бы только на свежий воздух, а учитель держит его «в упряжке» и понукает: скорее, скорее...» [2, с. 46].

Далее многоопытный сельский учитель сказал бы своим оппонентам следующее: «Вялость, инертность клеток коры полушарий головного мозга надо так же вдумчиво и терпеливо лечить, как и заболевание сердечной мышцы или кишечника. Но лечение это требует в тысячу раз большей осторожности и педагогического мастерства, глубокого знания индивидуальных особенностей каждого ребенка» [2, с. 50].

Действительно, только индивидуальная образовательная траектория (в условиях коллективной работы) для школьника с ограниченными возможностями здоровья реализует валеологический подход в образовании, то есть организует безвредный образовательный процесс, прогнозируемый результат которого - сохранное здоровье ребёнка. Такая образовательная деятельность, построенная с учетом психосоматических, конституциональных и социально-духовных особенностей личности, активизирует резервные энергетические и интеллектуальные возможности школьника в образовательном процессе, учитывает его индивидуальные особенности восприятия и рефлексии им учебной информации, помогает ему в ощущении своей значимости и улучшении своего психоэмоционального состояния.

Изучая наследие В.А. Сухомлинского, мы обнаруживаем, что педагог с огромным сочувствием относился к школьникам, испытывающим временные трудности в освоении учебной программы: «...молчаливые тугодумы ой как страдают на уроках. Учителю хочется, чтобы ученик побыстрее ответил на вопрос, ему мало дела до того, как мыслит ребенок, ему вынь да положь

ответ и получай отметку. Ему и невдомек, что невозможно ускорить течение медленной, но могучей реки. Пусть она течет в соответствии со своей природой, ее воды обязательно достигнут намеченного рубежа, но не спешите, пожалуйста, не нервничайте, не хлещите могучую реку березовой лозинкой отметки – ничего не поможет» [2, с. 41].

Педагогические техники и технологии обучения детей, организованного по индивидуальной образовательной траектории, должны отличаться от традиционных. В связи с этим, в МБОУ «Моглинская средняя общеобразовательная школа» Псковского района Псковской области при работе с детьми с ОВЗ по индивидуальным образовательным траекториям мы, в экспериментальном режиме, используем специально разработанные рабочие листы по учебным темам в упрощенном, адаптированном варианте, построенные на основе принципов технологии интеллектуально-развивающего обучения [1].

В частности, реализация принципа успешности учения за счет обеспечения антиципации обучающимися искомого знания осуществляется посредством его эмоционального предвосхищения, которое наступает потому что в формулировке и оформлении задания дается скрытая подсказка. «У обучающегося появляется субъективное ощущение, что принцип построения действий найден, (хотя готового ответа пока нет). Чувство уверенности в своих интеллектуальных возможностях актуализирует интеллектуальные потребности обучающегося, предопределяя успех выполнения «заложенных» в задании интеллектуальных действий» [1, с. 55-56]. Сухомлинский В.А. назвал подобную организацию обучения «эмоциональным пробуждением разума» [2, с. 126].

Он писал: «Я глубоко убежден, что без эмоционального подъема невозможно нормальное развитие клеток детского мозга. С эмоциональностью связаны и физиологические процессы, которые происходят в детском мозгу: в момент напряженности, подъема, увлеченности происходит усиленное питание клеток коры полушарий. Клетки в эти периоды расходуют много энергии, но в то же время и много получают её от организма. Наблюдая в течение многих лет умственный труд учеников начальных классов, я убедился, что в периоды большого эмоционального подъема мысль ребенка становится более ясной, а запоминание происходит более интенсивно» [2, с. 43].

При проектировании индивидуальных образовательных траекторий для детей с ОВЗ в сельской школе мы опираемся на представленный выше технологический принцип, памятуя слова В.А. Сухомлинского о том, что «источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Этот источник иссякает, никакими приемами не заставишь сидеть ребенка за книгой» [2, с. 66].

Ещё один из принципов технологии интеллектуально-развивающего обучения – принцип скрытой опосредованной педагогической коррекции,

реализуемый при проектировании индивидуальных образовательных траекторий для детей с ОВЗ в сельских школах, заключается в систематическом повторении типов развивающих заданий с целью предоставить возможность школьникам открыть «для себя» в определенное время новые способы выполнения интеллектуальных действий. Одним детям с ОВЗ требуется двух-трёх кратное повторение типового задания, другим обучающимся в силу индивидуально-психических особенностей для нахождения и, наконец, самостоятельного выполнения интеллектуального действия потребуется большее количество повторений, что может быть организовано, прежде всего, с помощью индивидуальных образовательных траекторий.

При выборе стратегии их построения сельский учитель обязан принять тезис о том, что ребенок с ОВЗ обладает некой природной потенциальной возможностью учиться и ему нужно лишь создать благоприятные условия для его интеллектуальной самоактуализации, не ущемлять его человеческое достоинство. Интеллектуальная самоактуализация – это выполнение интеллектуальных действий потому, что «я» этого «хочу», на том максимальном уровне, на котором «могу» и получение при этом интеллектуального удовлетворения.

По этому поводу В.А. Сухомлинский восклицает: «Не насилуйте душу человека, внимательно присматривайтесь к законам естественного развития каждого ребенка, к его особенностям, стремлениям, потребностям» [2, с. 10].

Потенциал интеллектуальной самоактуализации школьников с ОВЗ не ограничивается их природными задатками, а обогащается и развивается в процессе инклюзивного образования, пополняется мотивацией, возникающей под влиянием участия в коллективной учебной деятельности (пусть даже и пассивного). В.А. Сухомлинский отмечает: «...с каждым годом возрастает роль тех элементов среды, которые связаны с общественными отношениями людей, с трудом» [2, с. 14]. «Учение становится частицей духовной жизни детей тогда, когда знания неотделимы от активной деятельности...

Знания становятся желанным достоянием маленького человека при условии, когда они – средство достижения творческих, трудовых целей» [2, с. 127].

Организация самостоятельной учебной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья осуществляется при координирующей и консультирующей деятельности педагога во взаимосвязи с их родителями. В.А. Сухомлинский пишет: «Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Забота о здоровье невозможна без постоянной связи с семьей» [2, с. 102]. «Я говорю родителям о том, как представляю себе воспитание ребят [2, с. 21], «делать это надо только в личной беседе, тысячу раз обдумав и взвесив каждое слово» [2, с. 22].

Подведём итог «гипотетическому общению» с великим педагогом на тему о необходимости проектирования индивидуальных образовательных траекторий для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях их инклюзивного обучения в сельской школе.

Случись реально В.А. Сухомлинскому размышлять на данную тему, он скорее всего, на вопросы, обращённые к маленькому инвалиду Косте: «Как ты будешь учиться? Родные говорят, что у тебя часто болит голова. Как облегчить твоё учение, укрепить здоровье и рассеять угнетённое настроение?» [2, с. 18], ответил бы однозначно – проектируя и реализуя в образовательном процессе индивидуальную образовательную траекторию.

Литература:

1. Соловьёва Т.А. Основы технологии интеллектуально-развивающего образовательного процесса // Современные технологии в российских и зарубежных системах образования: IV международная научно-практическая конференции: Апрель 2015 г. – Пенза: МНИЦ ПГСХА, 2015. – С.52-57.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: «Радянська школа», 1974. – 287 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден Министерством образования и науки РФ №1598 от 19.12.2014 г. - 285 с.

УДК 379

Тараканов М. Ю.

К. и. н., преподаватель НТПК №1 (Нижний Тагил, Россия)

СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные элементы системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Называются цель и задачи патриотического воспитания, его принципы. На основе нормативных документов перечисляются субъекты, объекты и направления патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система патриотического воспитания

На рубеже 1990–2000-х годов в условиях обострения угроз национальной безопасности в России была осознана необходимость восстановления системы патриотического воспитания, разрушенной в первые годы становления новой российской государственности.

Одним из импульсов для возрождения данной системы стало принятие 16 февраля 2001 года государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001-2005 гг.», содержащей, среди прочего, само понятие «патриотическое воспитание».

Согласно Программе, патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3].

Другим нормативным документом, в котором были сформулированы теоретические основы патриотического воспитания, стала «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации», одобренная 21 мая 2003 года на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. В Концепции нашли отражение цель, задачи и принципы патриотического воспитания.

Цель патриотического воспитания - развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития.

Достижение указанной цели предполагается через решение следующих задач:

- утверждение в обществе, в сознании и чувствах граждан социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной, службы;
- создание и обеспечение реализации возможностей для более активного вовлечения граждан в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем;
- воспитание граждан в духе уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни, создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга;
- привитие гражданам чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов Российской Федерации - Герба, Флага, Гимна, другой российской символики и исторических святынь Отечества;
- привлечение традиционных для России религиозных конфессий для формирования у граждан потребности служения Родине, ее защиты как высшего духовного долга;
- создание условий для усиления патриотической направленности

телевидения, радио и других средств массовой информации при освещении событий и явлений общественной жизни, активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества;

- формирование расовой, национальной, религиозной терпимости, развитие дружеских отношений между народами [2].

С точки зрения Концепции, деятельность по патриотическому воспитанию должна строиться на основе следующих принципов:

- принцип системно организованного подхода, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации;

- принцип адресного подхода в формировании патриотизма, предполагающий использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой возрастной, социальной, профессиональной и других групп населения. Он указывает на разноуровневую включенность в воспитание гражданина-патриота таких факторов, как семья, ближнее окружение, учебное заведение, этнокультурная среда, производственный коллектив, регион проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями общества в целом;

- принцип активности и наступательности, который предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России;

- принцип универсальности основных направлений патриотического воспитания, предполагающий целостный и комплексный подход к ним, необходимость использования и такого фактора формирования патриотизма, как социально-ценный опыт прошлых поколений, культивирующий чувство гордости за своих предков, национальные традиции в быту и внутрисемейных отношениях, учебе и подходах к труду, методах творчества;

- принцип учета региональных условий в пропаганде патриотических идей и ценностей, означающий пропаганду идей и ценностей не только общероссийского патриотизма, но и местного или регионального, характеризующегося привязанностью, любовью к родному краю, городу, деревне, улице, предприятию, спортивной команде и так далее [2].

В Концепции особо отмечается, что эти принципы взаимосвязаны и должны реализовываться в единстве.

Понятие «система патриотического воспитания» представлено в нормативных документах субъектов Российской Федерации, в частности в «Стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года».

В вышеназванном документе под системой патриотического воспитания понимается совокупность субъектов и объектов патриотического

воспитания, нормативно-правовая и духовно-нравственная база воспитательной, образовательной и массовой просветительской деятельности, а также комплекс целенаправленно организуемых мероприятий по формированию патриотических чувств и патриотического сознания граждан Российской Федерации [5].

Основными группами граждан, выступающими объектами патриотического воспитания, являются:

- семья, как основная социальная ячейка общества, в которой закладываются основы нравственного, духовного, культурного, физического и другого развития личности. В семье происходит формирование ее жизненных ориентиров и ценностей, отношений к себе, к другим людям и к Отечеству;

- молодые граждане и молодежные общественные объединения;

- военнослужащие, проходящие военную службу по призыву и по контракту, воинские коллективы Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов, работники системы правоохранительных органов;

- трудовые коллективы предприятий, организаций, учреждений, предприниматели;

- представители законодательной, исполнительной и судебной власти, государственные и муниципальные служащие;

- творческая интеллигенция и представители средств массовой информации;

- преподаватели и воспитатели;

- представители традиционных для России религиозных конфессий как носители духовно-нравственных идеалов и традиций российского народа [2].

К субъектам патриотического воспитания относятся:

- органы государственной власти;

- органы местного самоуправления;

- трудовые и воинские коллективы;

- образовательные организации, учреждения культуры, спорта, по работе с молодежью и иные;

- социально ориентированные некоммерческие организации;

- национальные и религиозные организации;

- средства массовой информации;

- семья;

- граждане Российской Федерации [5].

Государство осуществляет управление системой патриотического воспитания, используя при этом общественные институты. Федеральные органы исполнительной власти обеспечивают выполнение решений Правительства Российской Федерации и государственных программ патриотического воспитания граждан; в пределах своей компетенции разрабатывают ведомственные программы (планы) патриотического воспитания и организуют их выполнение [2].

Значительными полномочиями обладают областные органы государственной власти. Применительно к Свердловской области они нашли отражение в законе от 11 февраля 2016 года «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области».

Законодательное Собрание Свердловской области принимает законы, регулирующие отношения в сфере патриотического воспитания граждан и осуществляет контроль за их исполнением.

Губернатор Свердловской области:

1) организует исполнение законов Свердловской области, регулирующих отношения в сфере патриотического воспитания граждан;

2) определяет в Бюджетном послании приоритеты финансирования мероприятий в сфере патриотического воспитания граждан;

3) обеспечивает защиту прав и свобод человека и гражданина в сфере патриотического воспитания граждан;

4) может организовывать в сфере патриотического воспитания граждан взаимодействие исполнительных органов государственной власти Свердловской области с федеральными органами исполнительной власти и их территориальными органами, органами местного самоуправления муниципальных образований, расположенных на территории Свердловской области, и общественными объединениями.

Правительство Свердловской области:

1) обеспечивает исполнение законов Свердловской области, регулирующих отношения в сфере патриотического воспитания граждан;

2) определяет уполномоченный исполнительный орган государственной власти Свердловской области в сфере патриотического воспитания граждан;

3) координирует деятельность областных и территориальных исполнительных органов государственной власти Свердловской области в сфере патриотического воспитания граждан.

Уполномоченным исполнительным органом государственной власти Свердловской области в сфере патриотического воспитания граждан является Департамент молодежной политики Свердловской области. К его полномочиям относятся:

1) организация проведения мероприятий в сфере патриотического воспитания граждан;

2) сбор, систематизация и анализ информации об осуществлении на территории Свердловской области патриотического воспитания граждан;

3) взаимодействие в сфере патриотического воспитания граждан с федеральными органами исполнительной власти и их территориальными органами, органами местного самоуправления муниципальных образований, расположенных на территории Свердловской области, организациями и общественными объединениями;

4) осуществление методического обеспечения деятельности органов местного самоуправления муниципальных образований, расположенных на

территории Свердловской области, в сфере патриотического воспитания граждан.

Целым рядом полномочий в сфере патриотического воспитания граждан обладают и органы местного самоуправления муниципальных образований, расположенных на территории Свердловской области. В частности они могут:

1) собирать, систематизировать и анализировать информацию об осуществлении на территории соответствующего муниципального образования патриотического воспитания граждан;

2) создавать муниципальные учреждения, осуществляющие деятельность в сфере патриотического воспитания граждан;

3) предоставлять поддержку социально ориентированным некоммерческим организациям, осуществляющим деятельность в сфере патриотического, в том числе военно-патриотического, воспитания граждан [1].

В нормативных документах субъектов Российской Федерации конкретизированы и основные направления патриотического воспитания. Так, например, в «Стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года» перечислены следующие направления:

1) историко-патриотическое воспитание – связано с формированием исторической памяти;

2) гражданско-патриотическое воспитание – нацелено на подготовку граждан к деятельности в условиях демократического общества, к участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепление ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор;

3) военно-патриотическое воспитание – предполагает развитие духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование качеств, умений и готовности к их активному проявлению в процессе военной и других видов государственной службы;

4) культурно-патриотическое воспитание – направлено на формирование у граждан стремления к получению знаний о культурных традициях, осознанию единства, многообразия и преемственности культурных традиций, их безусловной ценности как основы развития современной культурной и общественно-государственной жизни;

5) спортивно-патриотическое воспитание – включает формирование позитивного отношения к ценности здоровья, развитие физической культуры, воспитание волевых качеств, подготовку к службе в Вооруженных Силах РФ;

6) социально-патриотическое воспитание – связано с формированием гражданина-патриота, сочетающего в себе высокие нравственные качества, творческую активность и гражданственность;

7) экономико-патриотическое воспитание – нацелено на формирование осознанного стремления к защите и продвижению экономических интересов своего государства [5].

Для эффективного функционирования любой системы требуются определенные условия и соответствующее обеспечение. К элементам обеспечения деятельности системы патриотического воспитания в Российской Федерации относятся:

1) финансово-экономическое обеспечение – включает финансовую поддержку патриотического воспитания за счет ассигнований из бюджетных и внебюджетных средств. В частности, в 2018 году на указанные цели предполагается выделение 331959 тыс. рублей за счет средств федерального бюджета и 21050 тыс. рублей за счет средств внебюджетных источников;

2) кадровое обеспечение – предусматривает организацию подготовки специалистов, способных эффективно, на уровне современных требований решать задачи патриотического воспитания граждан;

3) научно-теоретическое обеспечение – означает организацию исследований в сфере патриотического воспитания и использование их результатов в практической деятельности, разработку методических рекомендаций;

4) нормативно-правовое обеспечение – нацелено на создание нормативно-правовой базы патриотического воспитания;

5) педагогическое и методическое обеспечение – включает разработку комплекса учебных и специальных программ, методик по организации и проведению патриотического воспитания;

6) информационное обеспечение [2].

В ныне действующей программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» отмечается, что информационное обеспечение включает в себя:

- формирование и обновление баз данных, анализ интернет-сайтов и блогосферы, информационно-аналитических материалов патриотической направленности;

- повышение уровня использования новых технологий и современных подходов к патриотическому воспитанию в средствах массовой информации;

- создание условий для развития гражданской активности по формированию патриотической культуры в электронных и печатных средствах массовой информации, информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»;

- содействие развитию и расширению патриотической тематики телевизионных программ, периодической печати, литературы;

- создание условий для знакомства широких слоев граждан с содержанием произведений журналистов, писателей, деятелей науки и культуры в области патриотического воспитания, достижениями россиян в области науки, технологий и культуры;

- создание условий для издания и распространения литературы, развития электронных и печатных средств массовой информации, специализирующихся на патриотической тематике;

- создание условий для поддержки игровых и медиа-программ,

способствующих патриотическому воспитанию граждан, активное использование информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» для работы с молодежной аудиторией [4].

В заключении следует отметить, что, хотя основная ответственность за функционирование системы патриотического воспитания лежит на государстве, тем не менее, это не снимает моральной ответственности и со всех граждан Российской Федерации, являющихся не только объектами, но и субъектами патриотического воспитания.

Литература:

1. Закон Свердловской области от 11 февраля 2016 г. № 11-ОЗ «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области».
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы и членов их семей (протокол от 21.05.2003 N 2(12)-П4).
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. N 122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 годы»
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»
5. Стратегия патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года (утв. постановлением Правительства Свердловской области от 11 июня 2014 г. N 486-ПП).

УДК 37.013.73

Терегулов Ф. Ш.

Д. п. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

СОЗНАНИЕ КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ

Аннотация. Из признания единства (общности) всех видов движения материи следует, что на уровне человека оно проявляется в деятельности. Логично, что у этой базовой активности становления человеческой психики и сознания должна существовать некая структура, её проявляющая. В этой связи предлагаемый автором Орган интеллекта, эволюционно возникающий и прижизненно формирующийся и функционирующий у каждого индивида, начинает выражать глубинную сущность человека и социума в целом. Тем самым он задаёт общую методологическую размерность жизнедеятельности людей.

Ключевые слова: мозг и орган интеллекта, этапы становления и функционирование, сознание как ориентировочная основа

жизнедеятельности, субъект и личность, сенсорные слепки, коды и соглашения, образованность и социальный организм.

Правильное понимание становления сознания складывалось веками [7, с. 25-36]. Отличие нашего подхода к сознанию человека в том, что если раньше оно непосредственно идентифицировалось с некой совокупностью отдельных высших психических функций (внимание, память, мышление, воображение, речь и т.п.), то мы его увязываем, прежде всего, с мозгом, его новой корой как экспериментальной площадкой, средствами которой осуществляется адекватное отражение окружающего нас мира и где вырабатываются программы взаимодействия людей с этим миром. Последняя функция позволяет нам квалифицировать её как ориентировочную основу (схему) жизнедеятельности человека. Однако, для лучшего понимания сути обсуждаемого явления, всё по порядку, с аргументацией каждого условия, указанием пройденных этапов и приобретённых свойств, вскрытием причин преобразований и становления новообразований как следствий, проявлением механизмов самоорганизации и перспектив самосовершенствования.

Во-первых, в качестве базового условия приоткроем филогенетические истоки сознания. Появление новой коры как экспериментальной площадки и её удивительные свойства легко можно объяснить именно постоянным спутником жизни наших предков (и мы не свободны от него), связанным с существенным недостатком познания окружающей среды и проявляющимся в виде непреходящей боязни человеком всего того, что его окружает и что не поддаётся его пониманию. Существует изречение «Страх создал богов», но вернее было бы следующее утверждение: страх в первую очередь создал человека, а потом последний создал богов. По той же причине, по которой возник он сам. В этой связи весьма симптоматично признание одного из представителей отсталой народности, находящейся на раннеплеменной ступени развития: «Мы боимся! Мы боимся непогоды, с которой должны бороться, вырывая пищу у земли и у моря... боимся окружающей среды, непонятной и агрессивно настроенной к нам ...». Именно страх, как мы полагаем, создал сильный и стойкий очаг возбуждения в мозге наших предков, что послужило причиной для постепенного развёртывания означенной нами дополнительной надстройки, столь необходимой для последующей правильной ориентации в объективной действительности, для самоорганизации психики, для наладки устойчивой жизнедеятельности.

Конкретно её становлению способствовали, по нашему мнению, довольно часто встречающиеся в жизни животных стрессовые ситуации, связанные со смертельной опасностью для их жизни. Думаю, несложно представить себе состояние жертвы, попавшей в лапы хищника. Животное, оказавшееся в лапах хищника, предельно мобилизует все функции психической, физиологической и физической управляемости в попытке спастись любым путём. Вся психика животного настроена, как описывает В.Л. Райков, на предельное корреспондирование, улавливание любых намеков

поведенческих реакций жертвы, желаемой хищником, и в этом состоянии все системы организма предельно активизируются и управляются в попытке «умилостивить» хищника (усыпить его бдительность, не сопротивляясь), «идя ему максимально навстречу». Возникает эффект сверхвнушаемости, сверхреагирования на желание сверхопасного существа, по отношению к которому необходимо оказывать сверхвнимание [5, с. 282]. *При этом имеет место сверхобучаемость.*

Отмечая факт «предельного корреспондирования», оказавшийся для нашей ветви жизни весьма существенным, мы фактически встречаемся с феноменом представления, составления в мозге жертвы образа хищника и развёртывания в экстремально расширившемся внутреннем плане взаимодействия двух существ: жертвы и хищника; жертве приходится рефлексировать предельно точно интенцию хищника и проектировать оптимальную в складывающейся ситуации собственную реакцию, пока не сложатся обстоятельства, благоприятствующие его освобождению.

Какие начальные выводы из приведенных умозаключений можно сделать? *Возникновение сознания в мозге человека было предуготовлено всей предысторией развития животного мира.*

Во-вторых, несмотря на указанную выше предуготовленность, последующие этапы и отрезки пути становления сознания оказались весьма извилистыми и запутанными. Есть ли в этом потоке жизни нечто общезначимое, объективное, независимое от эмпирических увлечений, заблуждений, ограничений – или, может быть, даже обязанное им своим развитием? На самом деле, дать уравновешенные ответы на поднятые вопросы трудно ещё и сейчас: споры философов, социологов, психологов и педагогов по сей день продолжаются достаточно ожесточённо и задевают за живое. Однако в наших силах обозначить узловые проблемы, продумать и такой разговор начать обязаны.

Достаточно очевидной и жизненно значимой представляется проблема, связанная с тем, что у наших предков достоверность первичных образов предметов окружающей среды оказалась весьма поверхностной, и поэтому полного и глубокого понимания их людьми не происходило. Недостаток же достоверных знаний люди восполняли фантастическими представлениями, свои объяснения явлениям объективной действительности давали исходя из своей биологии, из обустройства жизни самого человека. Явления природы оживляются и одушевляются, получают свои имена и интерпретации. Земля – мать, она, вступая в брак, входя в интимные сношения с другими предметами и явлениями (огнём, водой и т.п.), рождает своих «детей» и т.п., между которыми складываются вновь своеобразные интимные отношения и связи, добрые и злые и т.п.

Однако глубинный страх по-прежнему не отпускал человека. Сказался уже не только фрагментарность знаний, но и *дефицит инструментов понимания*, который «породил» уже богов. И суммарно на определённом этапе своего развития человечество выработало представление и понятие Бога

как живого всеобъемлющего и полновластного главы объективной действительности, с которым приходится каждому человеку вступать в тесные и постоянные контакты, с которым необходимо согласовывать все свои действия, и поэтому он становится регулятором и организатором всех наших побед, нашего бытия и духовной жизни.

Фактически на нашей экспериментальной площадке произошло одушевление и мистификация отражения объективной действительности, придание ей божественных свойств, названное поэтому общение с богами – фактически общение человека с действительностью, её обобщённым образом в самом себе. При этом происходит постепенная дифференциация предметов и явлений объективной действительности, которые способны к передаче и приёму знаковых последовательностей. Первобытные люди склонны были истолковывать все явления природы как осмысленные события: закаты и грозы понимались ими как индивидуальные знаки. Богу придаются функции своеобразного духовного зеркала, в которое привычно и повседневно смотрится человек и выверяет в нём чистоту и праведность своих поступков и своего морального облика. Испытываемые человеком при этом чувства целиком обращены на него самого. «Человек в боге и чрез него ищет только самого себя» [11, с. 60].

Итак, на экспериментальной площадке человек, развёртывая информационные процессы, постепенно *вырабатывает механизмы самоорганизации и саморегуляции*. Надо сказать, что по мере адекватного отражения и понимания человеком объективной действительности Бог также «спускается с небес» и вместе с образом мира «перемещается» из внешней сферы внутрь, в экспериментальную площадку. Человек, продолжая общаться с ним, будет обращать внимание уже непосредственно на содержание своей собственной духовной жизни, будет проектировать свою личность, свое «Я» по самым высшим меркам. Ведь не о Боге заботы человеческие, но только о себе самом.

Третье условие или следующий участок пути становления сознания человека связано с дальнейшими углублениями познания и обобщениями образов мира, согласованиями последних во внешнем и внутреннем планах. Поэтому человек, устраивая на экспериментальной площадке *общение двух образов – самого себя и объективной действительности, вынужден их уравнивать*. Считая себя живым существом, человек награждает соответствующими атрибутами живого, не только окружающую его действительность, как отмечали выше, но и собственно её образ в мозге. Этот так называемый *другой человек – незнакомец*, человек, которого никто никогда не узнает, начинает исполнять свои функции в диалоге вне сюжета и вне своей сюжетной определенности как чистый человек в человеке, представитель всех других для «Я». Вследствие такой постановки другого, общение принимает особый характер и становится по ту сторону всех реальных и конкретных социальных форм. «Диалог человека с самим собой – это и есть один из основных способов организации информационного

материала, процесс его подготовки как для обеспечения собственных действий, так и для анализа результатов последних. Способность к постоянному внутреннему диалогу, порождаемому многообразием вариантов всевозможных способов действий, является одним из основных свойств человеческой психики» [2, с. 79].

Воссоздание в экспериментальной площадке обобщённого образа объективной действительности можно квалифицировать также как появление в ней Немого Собеседника, как назвал Артур Кёстлер, внутреннего оппонента, присущего каждой личности. Оказалось, что раздумье – мысленный монолог – это на самом деле диалог, в котором один собеседник молчит, а другой вопреки грамматическим правилам называет его не ты, а я, чтобы втереться к нему в доверие и разузнать самые сокровенные помыслы; но Немой Собеседник никогда не отвечает, больше того – он наотрез отказывается определить себя в пространстве и времени [13].

На самом деле Немой Собеседник, который действительно не поддаётся никаким «провокациям», весь на виду и *оказывает на субъективный компонент огромное мобилизующее воздействие*. Он входит в нашу личность, в структуру нашего «Я», но не сливается с ним, он являет объективный мир и постольку есть независимый компонент, входящий во все личности и тем самым объединяющий их в сообщество и приводящий к общему знаменателю. Точно так же как неорганический мир является продолжением нашего органического тела, так и образ действительности есть существенное продолжение и дополнение образа самого себя.

Как бы мы не называли образ действительности – Всевышним, чистым человеком или Немым Собеседником – можно подытожить, что так называемое общение с собой – более поздний филогенетический продукт. Он стал возможен благодаря нарастанию молодой коры головного мозга и прижизненной выработке в ней экспериментальной площадки, в которой теперь часто предвосхищалось межличностное общение или же оно продолжалось после окончания реальной беседы. Постепенно воображаемое идеальное общение и вообще предварительное моделирование ситуации и межличностного общения в ней стало привычным делом и закрепились в морфологии мозга, в становящейся асимметрии (дифференциации) больших полушарий и соответствующих отделов в них. Предназначение экспериментальной площадки – в выработке взаимоприемлемых решений, устранении противоречий, адаптации, саморегуляции и самосовершенствовании людей. *Достижение понимания каждого человека как другого, равного в каком-то смысле «Я», и создаёт нравственные основы человеческого общения*. Тем самым чистый человек связан со всеми думающими и объединяет их в единое сообщество.

Четвёртое, возвращаясь к общей характеристике обсуждаемого феномена общения в онтогенезе, вернее было бы вести речь не о диалоге, а о *полилоге*, так как участников прижизненного общения в этой экспериментальной площадке набирается порядочное число. Ещё вернее

всего следовало бы назвать этот процесс *проектированием*. Проектирование идет непрерывно, повсеместно, нескончаемо. В нём участвуют все «жильцы» сознания, вся многомерная действительность. Из подсознания регулярно напоминает о себе весь наш исторический опыт развития, вся история жизни наших предков, прямым продолжателем коих мы являемся. Далее на этой экспериментальной площадке частый гость – «Я» – как вполне конкретное физическое тело, биологическое существо, в отличие от других субъектов – «не-Я», которых бывает также достаточно много. Учитывая динамику, физический и духовный рост, человек начинает различать своё «Я» в прошлом, в настоящем и планирует своё «Я» в будущем как «супер-Я». Появляется дифференциация в целостном «Я» собственно физического биологического «Я» и духовного, интеллектуального социального «Я», которые проявляют определённую асинхронность. Некоторые иллюзии связаны, видимо, с тем, что довольно *интенсивный (и максималистский) период становления «Я» приходится на юношеский возраст, срастается с тогдашним представлением о себе как в телесном, так и в духовно-нравственном отношениях*. Поэтому долгие годы продолжаем ощущать в себе всё ещё того юношу или девушку и, лишь взглядываясь в зеркало, замечаем нажитые годы, которые избородили лицо, состарили тело, но душа осталась молодой. Одна составная часть нашего «Я» шокирует другую.

Возникновение данной регистрирующей площадки, подобной зеркалу, есть условие *объективного отображения* природного и общественного миров, в том числе и самого себя в самом себе. Касаясь последнего, она позволяет настолько отстранённо и объективно отражать нас в самих себе, быть холодно-равнодушным, а иногда императивным, что порой диву даёшься. Идентифицируя себя с этой экспериментальной площадкой или ассимилируя последнюю, начинаешь задавать самому себе вопросы и раздумывать, на чьей ты стороне и где ты: перед зеркалом, в самом зеркале или за ним. Ведь каждому из нас приходилось смотреть в зеркало, обзрывать свой общий вид и часто оставаться недовольным собой. Допустим, обнаруживая бледность лица, мешки под глазами, новые морщинки и т.п., мы начинаем размышлять в данной экспериментальной площадке о причинах такого рода изменений. И тогда она начинает хладнокровно вскрывать те причины (нарушение режима, злоупотребления и пр.), более того она прогнозирует (со злорадством или без) последствия и возможный печальный конец и как бы с укором относится к своему создателю и носителю, напоминая ему каждый раз, как любил повторять один наш классик педагогики, что мог бы быть чуть-чуть лучше. В результате чего мы часто ругаем сами себя и даём сами себе слово исправиться и выправить положение в самое ближайшее время.

Иными словами, эта экспериментальная площадка позволяет создавать, конструировать, планировать новые образования, следить и управлять их становлением. Она расположена в нас, в мозге, и можно бы с полным правом считать её своей и идентифицировать с собой, со своим «Я», так как в ней – наше «Я», наше отражение и представительство. Но в то же время благодаря

своей объективности она не может быть идентифицирована полностью и, более того, она противостоит «Я», так как в ней кроме «Я» представляет также сама объективная действительность во всём своём великолепии природных и социальных явлений, современная часть действительности.

Таким образом, наша экспериментальная площадка осуществляет связь времён, связывает в одну линию прошлое, настоящее и будущее. Она готова предоставить свою территорию для проявления связей и отношений всем участникам жизни, между которыми идёт постоянная борьба за исполнение главной роли. Более того, отдельные участники страстно желают стать главным режиссёром. Предки, передавая эстафету жизни внуку, прилагают через древние отделы мозга немало усилий для того, чтобы последний стал их послушным продолжением и успешно сыграл роль по их сценарию. Что, в общем-то, на первых этапах жизни ребёнка происходит, и ожидания как бы оправдываются. При этом, видимо, бдительность предков усыпляется. По мере взросления молодого человека экспериментальную площадку начинают заселять образы других реальных людей, социальной среды, объективной действительности, и становящийся «Я» начинает взаимодействовать с новыми жильцами сознания, которые, как выявится несколько позже, поселились в мозге человека всерьёз и надолго и начинают конкурировать теперь уже с изначальным, биологически наследуемым, патриархом. При этом становящийся «Я» начинает не то что метаться, но самоопределяться. «Я» начинает примеривать образы других «Я», идентифицировать себя с другими людьми, с окружающей средой, с Природой и даже со Всевышним. И на то у него имеются веские основания. Родственные связи у него находятся со всеми: он – часть Природы, порождение окружающей среды, но более всего и глобально – объективной действительности, материи. В итоге отмечаем процессы самоопределения личности, мобилизации и гармонизации ядра Я.

Пятое условие или направление совершенствования связано с *рекурсивностью этапов становления сознания*. Термин «рекурсия» заимствован из математической логики и теории множеств. Рекуррентный (лат. *recurrens* – возвращающийся) – возвратные последовательности, каждый следующий член которого, начиная с некоторого пункта, по правилу выражается через предыдущие и ранее определённые значения. В той или иной мере рекурсия присуща всем структурным новообразованиям, обеспечивая, в том числе, самосохранение и самообновление живых существ. Рекурсивная модель может быть приложена к социальным преобразованиям и даже к образовательной сфере. Чрезвычайно важно отметить, что рекуррентная функция человечества выражается в том, что, начиная с некоторого достигнутого и фиксированного уровня *внутреннего* телесного развития (*homo sapiens*), со своим инстинктивным поведением, перешедшим в подсознание, каждое следующее поколение дополняется уже социальной сознательной надстройкой, с образовательной сферой. Речь идёт

о *внешней*, социально развивающейся последовательности, о воспроизведении и обобщении ментальных достижений предыдущих поколений, трудов выдающихся предшественников и современников. Такой подход способен проявить эмпирически действующую, но глубинно не осознанную самоорганизацию социума и образовательной сферы, реализуемую через воспроизводство (повторение) поколений и развитие образовательных институтов и сознания в целом. Значит, рекурсия должна быть рассмотрена как важная составляющая единого социально-образовательного процесса, становления сознания, самоорганизации человека и Человечества в целом, ведь оно наследует сразу две программы: биологического сохранения и социального развития [8].

Отмеченное выше означает, что никакой человек не рождается тотально новым созданием, но всегда повторяет пройденные и достигнутые ступени развития. Всякий из нас содержит – бессознательно как априорную возможность – целую психическую структуру, которая развивалась постепенно в ряду его предков по восходящей, надо полагать, линии. *Этот факт придаёт характерный «исторический» аспект нашему бессознательному и одновременно является гарантией (залогом) определённой оформленности нашего будущего.*

Подобное состояние, по оценке К.Юнга, есть недвусмысленное свидетельство юности человеческого сознания, которое ещё не осознаёт своей предуготовленности. В то время как мы сознательно живём и думаем в масштабе лет, бессознательное в нас думает и живёт в масштабе тысячелетий. Иными словами, мы всё ещё живём в удивительно новом мире, в котором человек мнит себя поразительно новым и современным. К.Юнг заключает, что наше сознание развилось и вышло – как исторически, так и индивидуально – из темноты и сумерек изначальной бессознательности [12, с. 201].

Таким образом, бессознательное – мать сознания. Там, где есть мать – есть и отец. Отцом мог быть, как отмечали ранее, страх, неведение, дефицит глубоких познаний. Сознание – это то самое юное существо, оно может даже отречься от своего отца, но никак не от матери. Если же принять во внимание наше предположение, то юноша стремится преодолеть отца и занять его место.

Как известно, биосоциальная эволюция снабдила живые существа возможностью измениться, приспособливаться к изменяющимся условиям среды, чтобы не просто соответствовать среде, но чтобы среда максимально благоприятствовала и существованию, и развитию живого существа. И только человек смог не просто приспособивать среду для своего максимально благоприятного существования, а *создавать* её, и это была, по мнению В.Л.Райкова, одна из многих причин, почему возникла приостановка эволюционного развития. Человек получает двойную возможность: с одной стороны, как все живые существа приспособиваться к природе, а с другой – приспособивать саму природу к себе, что потребовало выработки

определённых интеллектуальных и практических средств. И, таким образом, на этом пути начала осуществляться *интеллектуальная эволюция человека*.

В этой связи отличительной чертой сознания становится, прежде всего, *наличие внутреннего и внешнего планов, их взаимные переходы, а главное – оперирование в них сенсорными слепами и условными обозначениями предметов объективной действительности*. Последний факт можно квалифицировать как кодирование-декодирование, благодаря которым достигается накопление, обобщение и высокая плотность подачи информации (стимулов), а также огромная скорость её обработки. *Перекодирование же предполагает осознанность, произвольность и управляемость*.

Фактически, с появлением и развитием у человека нового вида отражательного опыта, по мере его накопления в предметах материальной и духовной культуры, осуществляется скачок в наследовании последующими поколениями данных достижений, что и выдаёт стрелу развития. Всё это свидетельствует о становлении в человеческой популяции *качественно нового внешнего социального канала наследования и институтов образования*.

Шестое условие связано с продолжением обобщения, дальнейшей объективизацией сознания и преодолением субъективизма в наследовании опыта. Вследствие множества участников наследования и равно созидания опыта, актуальным становится проблема преодоления субъективизма, приведение их к общему знаменателю, обобщению собственно самого опыта, способностей человека. Тем не менее, в результате возникновения внешнего социального канала наследования *субъективная, антропоцентрическая ориентация человека в мире не исчезает*. Наш язык отражения окружающей среды, фиксации, трансляции представлений о ней (познания, переживания, оценки) оказывается глубоко субъективным. И «эта субъективность не является свойством отдельного человека, но есть качество родовое, сверхличное, что это субъективность человеческого мира, человеческого рода... от каждой умирающей личности остаётся доля не умирающей родовой субъективности, которая содержалась в человеке при жизни и которою он участвовал в истории человеческого существования» [4, с. 219]. Понятие общечеловеческой субъективности характеризует субъективность всех, потому что оно коренится в базовых особенностях самого способа общения, в особенностях внутренней речи. В речевом общении детей друг с другом наблюдается особое явление, названное психологами «эгоцентрической речью». Дети говорят в присутствии друг друга, но каждый из них говорит о своём. Но для того, чтобы думать вслух, детям нужно также присутствие других ребят. Как установил Ж. Пиаже, в определённом возрасте эгоцентрическая речь у детей исчезает. По гипотезе Л.С. Выготского, в этом возрасте из эгоцентрической речи возникает внутренняя речь.

Сходную мысль неоднократно высказывал родоначальник современной квантовой механики Нильс Бор. Он считал, «что необходимая для объективного описания однозначность определения достигается при употреблении математических символов именно благодаря тому, что таким способом избегаются ссылки на сознательный субъект, которым пронизан повседневный язык» [1, с. 96].

Надо отметить, что пока язык науки не стал ещё полностью формализованным, но в нём всё же наблюдается тенденция к стиранию форм личного выражения. Научный стиль тяготеет к безличным или неопределённо-личным глагольным конструкциям. В нём имеет место *стремление к обобщённо-собирательному принципу*, поскольку каждый труд учитывает опыт предшествующих исследователей по данной проблеме и т.д.

Одним из первых глубоко проанализировал эту особенность научного языка Бертран Рассел. В своем логическом анализе естественного языка Рассел обратил особое внимание на «переключатели», которые он именовал «эгоцентрическими словами»: «Целью как науки, так и обыденного здравого смысла является замещение изменчивой субъективности эгоцентрических слов нейтральными общественными терминами» [6, с. 119-120]. По мнению Рассела, «в этом процессе нашего избавления от субъективности истолкование эгоцентрических слов представляет собой один из существенных шагов» [6, с. 124].

Седьмое, будет ещё понятнее, если приведём и морфологические основания по преодолению человеком своего субъективизма. Учитывая эмбриогенез и факт появления мозга из эктодермы, которая даёт также начало коже и слизистой, можно строить предположение об их близком родстве, о том, что мозг является органом чувств, основанным также на контактном (но опосредованном) способе взаимодействия с миром, несмотря на то, что он заботливо упрятан под черепную коробку. Безусловно, мозг нельзя считать простым органом чувств, он является специфическим органом чувств в квадрате – органом чувствования чувств, весьма дифференцированным и воспринимающим сигналы, образы, идущие как снаружи, так и изнутри. По этому поводу Э.Нойманн замечает, что «развивающееся сознание, по меньшей мере, так же открыто для внутренних раздражителей, как и для внешних. Но важно то, что регистрирующий орган, принимая эти раздражители изнутри и снаружи, непременно ощущает себя отдалённым от них, отличным и, так сказать, посторонним. Как орган регистрации, он расположен на полпути между миром и телом как областью внутренних возбуждений. Это состояние оторванности является условием первостепенного значения для сознания, а сущность его функционирования заключается в усилении этой позиции и её дальнейшем обособлении» [3].

Формирование достаточно автономной экспериментальной площадки в молодой коре – основной результат эволюции мозга человека, результат филогенеза и вместе с тем условие полноценного онтогенетического развития его сознания и самосознания. Данная экспериментальная площадка

позволяет презентовать и исследовать как предметы и события внешнего мира, так и ощущения и переживания самого человека, более того, в ней возможна проекция и развёртка биологически наследуемой информации, содержащейся в старых и древних отделах мозга. Особенностью экспериментальной площадки является осуществление аналитико-синтетических процедур не только многократно, но главное – с различных точек зрения. Такая отстранённость позволяет не только проникать в существо процессов объективного мира, но и в самого себя, в свой внутренний мир.

В конечном счёте, благодаря этой экспериментальной площадке человек становится способным занимать объективную позицию, находиться вне процесса жизни, смотреть на неё со стороны, с позиции объективной действительности вообще. Это решающий, поворотный пункт от эгоцентризма и антропоцентризма к ориентации на саму материю, частью которой мы являемся, своего рода смена представлений, как в астрономии от Птолемея к Копернику. Эволюционно выработавшаяся возможность и прижизненное формирование отмеченной экспериментальной площадки (сознания) выступают как прорыв в объективность, как выход человека из полной поглощённости его непосредственным процессом жизни для занятия позиции над ней, вне её, для суждения о ней и не только о ней, а о всей Вселенной.

Восьмое условие или направление становление сознания можно условно оценить как поиск утерянного Центра и синтез Самости.

Человеческая целостность состоит из объединения бессознательной и сознательной личности. Бессознательное исходно правильно определяется как коллективное бессознательное, его центр необходимо лежит вне индивида и является фактически центрирующим данную группу людей, человеческую популяцию, есть «Мы». В каждом индивиде имеется лишь образ данного «Мы». Индивидуальное «Я» на данном этапе выглядит совместно-разделённой частью «Мы», и в этих частях «Я» нет ничего индивидуального, они у всех людей одинаковы.

На базе бессознательного коллективного «Мы» вырастает сознательное индивидуальное «Я», полностью охватившее первое. «Я» следует понимать не отделённым и изолированным от коллективного, но оно служит интегратором коллективного исторического и современного в индивиде, «Мы» – в «Я». Наглядно-образно их соотношения и локализацию можно представить в виде матрёшки.

В цепи общественной жизни «Я» становится последовательно проходящими точками актуализации всей сущности человечества, ибо человеческое общество эффективно развивается только посредством своих членов. И интеграционная сущность «Я»-сознания направлена не только на ассимиляцию свойств человеческой популяции, но и мироздания в целом. На новом уровне мы снова приходим к «Мы», но только не к бессознательному коллективному, а к сознательному, индивидуализированному, вобравшему

всю Вселенную. Ибо «Я» оказывается посередине между человеческим обществом и природой и объективно вынуждено их интегрировать.

Поэтому каждый вновь родившийся человек, изначально бессознательно неся в самом себе предысторию человечества, прижизненно сознательно ассимилирует собственно историю человечества и участвует в созидании новейшей истории. Тем самым он стоит на острие времени, является каждый раз вершиной интеграции, воплощает в самом себе всю историю от самого истока до сегодняшнего дня.

Благодаря появившейся возможности зафиксировать индивидуальный опыт (достижения, способности) во внешней сфере открываются невиданные перспективы прогресса человеческого общества. Индивид получает удовлетворение от того, что он на каком-то отрезке времени олицетворял всё человечество и, передавая эстафету жаждущим жизни последователям, не исчезает бесследно, а вносит свой вклад в новейшую историю, которая будет подхвачена другими и развита далее. Таким образом, если наши далёкие предки оживают в нас бессознательным коллективом, то нам самим выпадает шанс ожить и жить в потомках в сознательном, индивидуальном плане по соседству с нашими патриархами. Каждый человек в определённом смысле репрезентирует всё человечество и всю его историю.

В целом интенция и предназначение данной площадки таковы: сохраняя дистанцию от всех источников раздражений, быть центром, исполняющим функции сбора, обработки информации, слежения и корректирования в интересах целого, но не тождественно ему. Под целым вначале могут пониматься индивид, группа людей, нация, народ, человечество, а далее объективная действительность, Вселенная, материя вообще.

В историческом измерении экспериментальная площадка в мозге человека также оказывается в промежуточном, срединном расположении. Из древних отделов на неё проецируется коллективное бессознательное, т.е. оказывают своё влияние предки, так сказать, внутренний коллектив, а снаружи на индивид оказывает влияние внешний коллектив. И таким образом, индивид, занимая промежуточное положение, испытывает сильнейшую зависимость как от внутреннего коллектива, так и от внешнего. И попытки этих коллективов утвердить себя на этой площадке в качестве её центра натываются на однобокость, исключительность утверждения себя ценой других.

Специфичность «Я» заключается в интеграционной склонности, в стремлении организовать, максимально собрать вокруг себя всё содержимое, сплести в единую систему и объединить в целое. При этом «Я», проводя огромную организаторскую работу по объединению коллективов (предков и современников), по адекватному отражению действительности, всё больше и больше становится представителем целостности, видит в себе не просто исполнителя объединённой коллективной воли. «Я» дистанцируется даже от собственно составленной целостности, её ядра, желает быть созерцателем

содеянного, выработать уникальную индивидуальность (позицию) с тем, чтобы созидать нечто новое.

Стремление к объективности у «Я» весьма велико, и чтобы внутренний и внешний коллективы не могли обвинить его в предвзятости, субъективизме, предпочтениях, он вынужден дистанцироваться от собственного тела, его потребностей, стремиться к независимости от тела. И тогда рождается личность – высший духовный человек, одержимый собственной экспериментальной площадкой, высшим сознанием – сознанием объективной действительности, сознанием Вселенной.

Это пребывание в отдалении, а не в лоне человечества, вызывает мрачное чувство, пронизывающее сознание всегда, когда Эго оказывается обособленным и одиноким. Это признак человека, которому предстоит противостоять миру, это его горе и его отличительная особенность. Но то, что поначалу кажется потерей, – одиночество – далее оказывается положительным приобретением. На более высоком уровне человеку, и только Личности, выпадает существенно важная черта единения, связанности, потому что он как обособленная личность получает возможность и вступает во взаимоотношения с любым объектом, будь то другой человек, вещь, мир, его собственная душа. Будучи личностью, он становится частью более высокого и качественно иного единения. Он – часть объективной действительности. И свою причастность к объективной действительности доказывает тем, что сознание, экспериментальная площадка обособляется даже от самого себя [9, с. 27-38]. Обособленность «Я» проявляется в форме скептицизма, юмора, иронии. Данное чувство собственной относительности способствует высшей форме психической объективности. Экспериментальная площадка, реализуя склонность человека к размышлению, самокритике, к истине, позволяет ему составить более адекватный образ даже тех позиций, которым он противостоит.

Заключение. Закладка и расширение экспериментальной площадки начались с необходимости представления возможностей поведенческих реакций «хищника и жертвы», а завершается представлением всех возможных взаимодействий внешнего и внутреннего, фактически Вселенной со своей действующей моделью в лице человека, в его сознании.

Итак, в рассматриваемой нами экспериментальной площадке происходит общение человека с самим собой, а на деле часто идёт его общение с объективной действительностью, перенесённой в эту площадку, и становящейся таким образом специфическим зеркалом и объектом автокоммуникации. Поэтому положение о том, что человек стал человеком благодаря тому, что интенсивно общался с себе подобными, недостаточно, потому что общение между особями в животном мире имеет место всегда и везде. А вот постоянное общение с самим собой, фактически с объективной действительностью, возможно только при формировании экспериментальной площадки и является *исключительно человеческим приобретением*. И таким образом сама площадка – орган Интеллекта - неперенное условие эволюции и становления человека, мастерская по обработке человеком самого себя, своего

рода кузница, призванная гармонизировать отношения человека с природой, с самим собой, с собственной природой.

Исторически человек потому и прогрессировал, что благодаря интеллекту постоянно рефлексировал, стараясь отделить свои продуктивные действия от бесполезных, дурные поступки от хороших. Дальнейшее поступательное развитие человечества потребует, по нашему твердому убеждению, ещё более тонкой рефлексивности. Ибо только предельно точный и недвусмысленный самоотчёт в целесообразности взаимодействия не только себя, но и всего сообщества с миром и высокая моральная ответственность за своё социальное поведение смогут помочь ему выжить на современном этапе.

Экспериментальная площадка, объективируя собственно своего носителя, «Я»-Эго, в конце концов достигает пика своего развития и фактически становится сознанием объективной действительности, одинаково желательной всем людям и присущей всем личностям. Она объединяет и роднит всё человечество уже на уровне сознания, которое до сих пор свою общность имело на уровне лишь бессознательного.

Поэтому центральной задачей образования становится воссоздание в мозге, в названной нами экспериментальной площадке, персональной, портативной, действующей модели Вселенной. И тогда любой фрагмент действительности при своем отражении субъектом займет соответствующее объективное место в данной модели мира, выделит должный эквивалент с адекватными самоопределяющимися координатами, с объективно обозначенными связями и отношениями. Собственно интеллектуальный процесс начинается при всевозможных действиях внутри модели Вселенной и взаимодействиях последней с оригиналом. Успешные интеллектуальные операции возможны при верно созданной модели объективной действительности, опирающейся на серьёзную технологию образования, направленной в первую очередь на представления пространственно-временных параметров и генетико-полимодалных свойств предметов объективной действительности [10, с. 10-27].

Литература:

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание: Пер. с англ. – М., 1960.
2. Гримак Л.П. Общение с собой. – М., 1991.
3. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания: Пер. с англ. – М., 1998.
4. Пастернак Б.Л. Люди и положения // Новый мир. – 1967. – № 1.
5. Райков В.Л. Биозволюция и совершенствование человека. Гипноз, сознание, творчество, искусство. – М., 1998.
6. Рассел Б. Человеческое познание. Его сферы и границы: Пер с англ. – М., 1957.
7. Терегулов Ф.Ш. Становление сознания – монистический подход // Образовательные технологии. – 2017. - № 3. – С. 25-36.
8. Терегулов Ф.Ш. Социогеном – Образованный человек – Вселенная. – М., 2017

9. Терегулов Ф.Ш. Время и пространство образовательного пространства: рекурсивный подход // Народное образование. – 2018. - № 3-4. – С. 27-38.
10. Терегулов Ф.Ш. Методология эволюции материи (фазы – стадии, принципы движения) // Образовательные технологии. - 2018. - № 1. – С. 10-27.
11. Фейербах Л. Избранные философские произведения. – М., 1955. – Т. 2.
12. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996.
13. Camus A. et Koestler A. Reflexions sur la peine capitale. – Paris, 1957.

УДК 378.014.3:001

Тимиргазиева А. И.

К. и. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ (ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД)

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы развития вузовской науки в контексте советского и постсоветского периодов. На основе анализа особенностей развития науки в высших учебных заведениях в переходный период определяется степень ее результативности, взаимодействия с обществом и участие в общественно-политической жизни страны.

Ключевые слова: высшая школа, вузовская наука, высшее образование, научно-педагогические кадры.

Реализация приоритетного национального проекта в системе образования стала на сегодняшний день одной из самых масштабных и далеко идущих. Ее результаты должны стимулировать системное обновление отрасли и, в конечном счете, повлиять на все сферы общественной жизни. Переход к очередному этапу качественного и количественного реформирования системы высшего образования может быть осуществлен на базе системного изучения предшествующих периодов.

Советский опыт государственной поддержки вузовской и, конечно, академической науки свидетельствует, что в сравнительно короткий период оказалось возможным создать в стране мощный интеллектуальный потенциал. Значительные бюджетные ассигнования, последовательная работа государственных органов по увеличению численности и повышению квалификации научно-педагогических кадров способствовали совершенствованию преподавательского состава, получению несомненных достижений, принесших мировое признание.

При этом следует отметить, что 1970-е годы — время постепенного распада советской системы [1, с.183]. В системе высшего образования стали накапливаться нерешенные проблемы. Именно в этот период отмечался непрерывный рост выпуска специалистов без достаточно обоснованного

учета потребности в них, распыление сил и средств между многими вузами, готовящими кадры по одним и тем же специальностям, открытие новых высших учебных заведений без закладки надежной основы для их успешного становления, размельчение специальностей.

Система подготовки кадров встала на путь экстенсивного развития, что усилило разрыв между качеством выпускаемых специалистов и запросами общества, темпами научно-технического прогресса. Стало складываться неоправданно расточительное отношение к интеллектуальным ресурсам. Сыграла свою роль и известная недооценка значимости высшей школы в решении научных проблем. Хотя в вузах было сосредоточено свыше 35% научных кадров страны, в том числе около половины докторов наук, на проведение здесь исследований и разработок приходилось менее 10% средств, выделяемых государством на развитие науки в целом [7, с. 10]. Сыграло определенную роль также то, что прошлые успехи заслонили нараставшие трудности. Преобладающими стали канцелярско-бюрократические методы руководства, подменявшие практическое решение возникающих проблем составлением планов мероприятий и прочим бумаготворчеством. Обнаружилось и серьезное отставание материальной базы высшей школы.

После внушительных успехов в обеспечении вузов научно-педагогическими кадрами развилось противоречие между существенно возросшим размахом высшего образования и явным отставанием в приросте экономической и социальной отдачи, между количественными и переставшими удовлетворять качественными показателями подготовки специалистов.

В конце XX в. страна оказалась в затяжном системном кризисе, который охватывал сферы национально-государственного строительства, общественно-политического строя, экономики, социально-духовных отношений. Наиболее уязвимым звеном системы следует признать человеческий фактор, что стало причиной стремительного падения строя [5, с. 252]. 26 декабря 1991 г. Совет Республик принял Декларацию о прекращении существования СССР. Международное сообщество признало независимость всех бывших союзных республик. Россия начала осуществлять переход к рыночным отношениям. Начиная с конца 1991 г. и по настоящее время главными субъектами формирования и реализации научно-технической политики государства является Президент страны и федеральное правительство.

В условиях общего кризиса в переходный период в развитии вузовской науки наблюдались значительные негативные тенденции, связанные с почти полным самоустранением власти из этой сферы. Обедневшая и дезорганизованная страна стала не в состоянии содержать научно-образовательную систему сверхдержавы. Сократилось финансирование науки, и оно стало в 50 раз меньше, чем в США. Из-за слабого финансирования происходил значительный спад фундаментальных

исследований. В 1990-е гг. зарплата ученых была на одну пятую ниже, чем в целом по народному хозяйству. Из-за тяжелого положения в науке происходил отток части ученых высокой квалификации за рубеж или в коммерческие структуры [8, с. 8-9]. Из-за низкой зарплаты сократилось число молодежи, идущей в науку.

Наука, как никакая другая отрасль, страдала от несовершенства экономики, поскольку она целиком зависела от бюджетных ассигнований, в отличие от западных стран, где помимо государственной прямой поддержки наука широко использовала средства полнокровного предпринимательского сектора и прочих внегосударственных структур. В российском обществе оживилась дискуссия о модернизации науки и образования, о соотношении спонтанных и регулируемых начал в развитии научной сферы и о целесообразности финансирования дорогостоящих исследовательских проектов [3, с. 3]. Определялись контуры отношения к науке, которое можно было охарактеризовать как меркантильное. Приоритет отдавался техническим научным работникам, причем, в том плане, что от них требовалась немедленная практическая отдача при выполнении подавляющего большинства проектов.

В постсоветский период в качестве основной цели для высшей школы провозглашалось освобождение от многолетних бюрократических пут, укоренившихся шаблонов, мелочной регламентации [6, с. 3]. Высшая школа как социальный институт перестраивалась медленно. Требовалось время для восстановления системообразующих целей функционирования высшего образования. Государство, в очередной раз выходя на новые рубежи исторического развития, стремилось к укреплению позиции среди ведущих держав мира. В этих процессах исключительно важную роль снова стала играть сфера отечественной науки и образования. Приведение ее в соответствие с запросами времени приобретало поистине стратегическое значение.

При этом в нынешнее, более гибкое время, администратор образования сталкивается с новыми проблемами и трудностями, связанными с растущей неопределенностью в образовании вообще, ростом конкуренции со стороны новых частных и зарубежных вузов, необходимостью подстраиваться по формат «эффективного вуза», объективным включением образовательных учреждений в рыночные отношения, расширением самостоятельности высшей школы как субъекта финансово-хозяйственной деятельности, сохранением жестких бюджетных ограничений, интеграцией страны в мировое научно-образовательное пространство.

Очевидно, что стратегия прорыва – это единственно достойный для России выбор. Именно такое понимание проблемы заложено в принципиальных положениях Основ политики Российской Федерации в области науки на дальнейшую перспективу (приняты на совместном заседании Совета Безопасности РФ, Президиума Государственного Совета РФ и Совета при Президенте РФ по науке и высоким технологиям; утверждены

Президентом РФ 30 марта 2002 г.), где в качестве главной цели государственной политики в области науки был обозначен переход к инновационной экономике, а развитие науки отнесено к числу высших приоритетов государства [4, с. 5]. Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе высшего образования стимул к движению вперед – это и есть первоочередная задача образовательного проекта.

Образование не может находиться даже в относительной стагнации, иначе оно начинает давать «сбои» в связи с непрерывным процессом движения науки вперед [2, с. 29]. В современном мире образование теряет привычные модели трансляции знаний и образцов и вынуждено искать новые. В такой ситуации разрыва наступает то, что называется образовательным кризисом, то есть поиском новой парадигмы образования. В конечном счете, она заключается в ориентации на развитие личности, ее творческих способностей, введение гибких и проектных форм обучения, увеличение доли в объеме часов на индивидуальные формы подготовки, обеспечение индивидуальных траекторий обучения студентов [9].

Страна, определяющая свою национальную модель движения к прогрессу, нуждается в креативных, нестандартно мыслящих специалистах. В этих условиях научно-педагогическим кадрам принадлежит важная роль в организации духовного пространства при подготовке будущих профессиональных кадров, в формировании общественного мировоззрения.

Литература:

1. Вершик А.М. Наука и тоталитаризм // Звезда. – 1998. – №8.
2. Гаязов А.С., Хамитов Э.Ш., Каримов З.Ш. Европейское измерение в высшем педагогическом образовании. – Уфа: ООО «Дизайн Полиграф Сервис», 2005.
3. Дынкин А.А. Наука и государственная научная политика: теория и практики. – М.: Наука, 1998.
4. Законодательство о науке: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. В.В. Лапаева. – М., 2004.
5. История Башкортостана в XX веке / Под ред. М.Б. Ямалова, Р.З. Алмаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007.
6. Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки. – М.: Наука, 1990.
7. Салахов М.Н. Высшее образование в Азербайджанской ССР в период развития социализма (1945-1980) / Дисс. на соиск. уч. ст. докт. истор. наук. – Баку, 1990.
8. Халфин С.А. День науки. Пора перемен // Истоки. – 1998. - №8.
9. <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications>.

УРОКИ АНГЛИЙСКОГО ПО В. А. СУХОМЛИНСКОМУ: ОТ АЗБУКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА К ЕГО ДИАЛЕКТИКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные педагогические идеи В.А. Сухомлинского в приложении к вузовской работе преподавателя иностранного языка. Показана непреходящая актуальность и эффективность идей этого выдающегося педагога советской школы. Идеи самообразования, самоорганизации, радость труда при общении с педагогом, поощрение успехов и достоинств студентов, личный пример наставника вдохновляют последователей В.А.Сухомлинского на нелегкий педагогический труд. Путь студента, постоянно проходимый самим преподавателем, помогает вести занятие прочувствованно и эффективно, вызывает интерес к предмету и желание совершенствоваться у студентов.

Ключевые слова: самоорганизация, самообразование, эффективность педагогического труда.

Чтобы дать ученику искорку знаний,
учителю надо впитать целое море света.

В.А. Сухомлинский

Несмотря на 100-летний юбилей выдающегося российского педагога В.А. Сухомлинского, его воспитательные идеи сейчас особенно актуальны (с поправкой «коммунистическое воспитание» - «гармоничное, гуманистическое воспитание»). Актуальность его идей в педагогике выстрадана всей жизнью этого выдающегося педагога, его опытом преподавания. Сделать из заурядной сельской школы в Павлыше передовую в нравственном, умственном и материальном планах школу – это заслуга изумительно четкой организации жизни и труда, самодисциплины, постоянных творческих и трудовых усилий самого директора школы В.А. Сухомлинского.

Целью нашей статьи является показать эффективность и действенность идей В.А. Сухомлинского применительно к преподаванию английского языка на гуманитарных специальностях в вузе. Его идеи – как костяк занятия, «трафарет», применимый в разных сферах обучения. Но трафарет не сухой и бездушный по своей методике и приемам, а эмоционально прочувствованный, выстраданный – и потому эффективный.

«Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать», - пишет В.А. Сухомлинский [1, с.17].

Задачи статьи: 1) показать взаимозависимость между преподавателем и студентом в процессе обучения. Представить обучение как двунаправленный

процесс; 2) представить влияние личности и мировоззрения преподавателя на успех обучаемости его студентов. Преподавание как кредо, как образ жизни, как организация своего труда; 3) нацелить студента (вслед за преподавателем) на постоянный процесс самообразования, самовоспитания в разнообразной деятельности; 4) объяснить студентам азы психической культуры личности, методы и приемы работы над предметом с радостью, борьбы со стрессом и преодоления трудностей.

Как отмечает В.А. Сухомлинский, «знание психической культуры – это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой духовной жизни личности» [1, с. 258].

Применяемые на занятиях методы – объяснение грамматического материала на английском языке в подготовленных группах и на русском, с английскими примерами – в слабых группах с первичным коллективным, а затем и самостоятельным закреплением материала с непосредственным опросом студентов.

Мы исходим из того положения, что все неясности должны быть сняты на занятии при фронтальной работе с группой, с поощрением студентов выкрикивать вопросы с места, т.к. иначе они могут просто постесняться задать по теме интересующий вопрос или смутятся своих коллег, или, что еще хуже, вообще проигнорируют тему или сам предмет. Система поднятия рук для вопроса, когда преподаватель может просто не заметить интересующегося вежливого студента, не стимулирует «языковую наглость» - понятие, как ни странно, психологически позитивное в обучении иностранному языку. Боясь сделать ошибку, боясь, что его засмеют сокурсники и простая духовная лень мешают студенту выразить себя, в чем состоит цель обучения иностранному языку.

Заронить в студенте мотивацию к изучению иностранного языка разнообразными творческими методами – вот задача истинного педагога. Не случайно дисциплина «Иностранный язык» относится в английском языке к искусствам – arts, humanities. От фонетики с ее постановкой особых звуков английского языка, в дальнейшем самостоятельной с небольшой помощью преподавателя расшифровки известных песен-хитов (стимул работы со словарем и восприятия речи на слух с выведением смысла – своего рода, языковое творчество) к математике языка – его грамматике и логике (грамматические упражнения в значительном объеме нами задаются на дом, с предварительной проработкой примеров из каждого упражнения на занятии). Чтение текстов по искусству коммуникации (Дейл Карнеги) в оригинале как психологическая азбука общения (на 1 курсе), по педагогике, по зарубежной литературе (художественные произведения классиков), по методике обучения иностранным языкам (из хрестоматий) – для подготовленных студентов на старших курсах – необходимый вид работы на занятиях по иностранному языку.

Наша максима – спросить каждого студента в группе на занятии несколько раз, вовлечь всю группу в учебный процесс. Не должно быть «отсыпавшихся на занятии заднескамеечников». Если студент злобно не хочет учить иностранный язык, считая себя всезнайкой, дерзит преподавателю или занимается на занятии посторонними делами, что встречается очень редко, приходится работать с его психологическими стереотипами, что учитель всегда злой, строгий, вредный, что он преподает далекие от жизни вещи. Таких студентов я выгоняю, чтобы они не разлагали группу (на что они и рассчитывают), говоря им прийти, когда будут готовы с текстом и захотят с нами пообщаться и узнать что-то новое.

В обучении иностранному языку очень важен практический интерес к предмету. Чем мне может пригодиться иностранный язык? Я говорю студентам задать себе этот вопрос на первом же занятии. От их ответа зависит их успех в обучении. Как правило, ответы первокурсников не отличаются разнообразием. Они говорят, что он положен по программе и потому необходим, кто-то хочет уехать жить за границу, кому-то интересно перевести и понять фильм или песню на иностранном языке. Скучное и невпечатляющее разнообразие стимулов!

А как же развитие памяти, образного мышления, умения говорить при большой аудитории публично, снятие психологического барьера, общая эрудиция, нацеленность на внутренний мелкий кропотливый труд по заучиванию иностранных слов и составлению пересказов на языке как способ борьбы с ленью, дурным настроением, стрессом, невежеством...? В конце концов, ваша личная харизма, уверенность в себе в любой ситуации, самоуважение как признание своей заслуженной ценности, несмотря на враждебные обстоятельства? Я добавляю студентам всё это, обещая, что при их внутреннем желании постоянно трудиться над собой, они достигнут и этого. А я им помогу в этом.

Как отмечает В.А. Сухомлинский, «педагогическое бескультурье зачастую выражается в том, что воспитатель знает лишь две-три цели словесного обращения к питомцам – разрешение, запрет, порицание. У мастера-воспитателя обращение к воспитаннику имеет множество целей, и одна из самых частых – разъяснение нравственной истины, понятия, нормы» [1, с. 94].

Все методические приемы будут бесполезными, если на занятии не царит радость труда и поощрение успехов студентов. «Пороки искореняются сами по себе, уходят незаметно для ребенка и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явлениями, если их вытесняет бурная поросль достоинств», - пишет В.А. Сухомлинский [1, с. 28].

Направить студента на самообразование, на смену физической и умственной деятельности, которые должны быть осмысленны, нести позитивный заряд, быть эмоционально окрашены и прочувствованны – задача увлеченного педагога. Зачастую приходится убеждать студентов тщательно подходить к выбору индивидуального чтения на языке – не

изучать депрессивную литературу особенно на младших курсах, хотя, как писал Ярослав Гашек, «зрелому уму можно читать всё». Выбирать литературу не по принципу «что полегче», а что интересно, позитивно и поучительно. Как правило, в начале семестра я диктую студентам список английских и американских авторов-классиков, который они могут продолжить по своему усмотрению и выбрать себе в интернете или в книжном магазине книгу по вкусу.

Воспитать культуру предпочтений, мышления, «перекодировать» студентов с негатива, безысходности, депрессии на позитив довольно сложно, особенно в период складывающегося мировоззрения на 2-3 курсах. Я прошу студентов в таком случае уподобиться малым детям и принести на занятие маркеры, выделяя в тетрадях важные или непонятные вопросы, которые надо поднять на занятии. Когда студенты очень пассивны, они присутствуют на занятии, но как бы спят наяву, я прошу их дома нарисовать ситуацию из художественной книги на языке, которую они читают, вспомнить примеры из текста с новыми словами, которые я у них спрашиваю на обратный перевод в небольшом количестве, составить свои примеры с данными словами (это упражнение, как правило, особенно нравится студентам, потому что дает им возможность выразить себя).

Обучение иностранному языку невозможно в обстановке страха, недоверия преподавателю, ябедничества, т.к. это, прежде всего, обучение говорению и выражению себя. Современная тенденция к компьютеризации обучения, к обучению иностранному языку посредством дистанционных курсов не может быть эффективной, потому что, по самой своей сути, нарушает главнейший принцип обучения коммуникации – личного контакта, интуитивного восприятия, непосредственного обаяния. Всегда личный, живой контакт с преподавателем, который действительно «горел» своим предметом, имел гораздо большее значение, чем масса дистанционных курсов и книг. Как отмечает В.А. Сухомлинский, «убеждения, по самой своей природе не могут быть бездеятельным духовным богатством. Они живут, крепнут, оттачиваются только при активной деятельности» [1, с. 234].

Желание общения – это, прежде всего, поиск человека. Не наличие диплома о высшем образовании, не внешняя pompa материального достатка, а богатый внутренний мир собеседника, работа мысли, интересность его личности, по большому счету, привлекают истинных друзей и бизнес-партнеров.

Осмысленность труда, его значимость для самого человека – вот, что должен вырабатывать преподаватель в своих студентах. Учеба ради учебы, учеба, чтобы наполнить время, бессмысленны и не укоренятся в характере человека. Согласно психологическим законам, человек воспринимает и обрабатывает только значимую и интересную для него информацию, которая имеет для него личные ассоциации. Ненужный огромный балласт информации, окружающей нас, не воспринимается нами, как ультразвук, но мешает чистоте нашей мысли, создает мыслительные помехи, ухудшает

здоровье как умственное, так и физическое. Природа, спорт, прогулки на свежем воздухе, рукоделие, физический труд как переключение от учебы и мыслительной деятельности как нельзя лучше снимают умственное напряжение и истощение, способствуют гармонии личности, а значит, ее жизненности и истинности, в чем и заключается конечная цель образования.

Найти свой баланс работы и отдыха, смены деятельности и ее продолжительности, самоорганизация и, в конечном счете, жизненный успех, достигаются непрерывным самообразованием и самоанализом, и никто не может нам этого вложить, кроме нас самих. Личность человека, его внешний вид, манера держаться и разговаривать, его род занятий и успех в нем, состояние здоровья и мера личного счастья определяются, в конечном итоге, этим крошечным понятием – самоорганизация. О важности внедрить это понятие в молодые умы своим примером и мудрым словом – все книги В.А. Сухомлинского, Человека и Педагога.

Литература:

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1979. – 267 с.
2. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1979. – 93 с.
3. Курс практической психологии Европейской школы корреспондентского обучения (ЕШКО). Уроки 1 – 2. – Белгород, 2014. – 44 с.

УДК 37(470)

Упоров И. В.

Д. и. н., профессор Краснодарского университета МВД России
(Краснодар, Россия)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ ШКОЛЫ В ВУЗ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация: В статье раскрывается проблема трансформации школьного коллектива в студенческий коллектив. Отмечается, что в современной России вчерашние школьники не без труда обретают в вузе навыки коллективистского студенческого общения, и одной из причин является забвение педагогического наследия В. А. Сухомлинского в сфере формирования коллективов обучающихся.

Ключевые слова: коллектив, школьники, студенты, вуз, общение, педагог, В. А. Сухомлинский,.

Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, несмотря на смену общественно-экономической формации в нашей стране в начале 1990-х гг., не только остается востребованным в сфере школьного образования, но и является актуальным для вузовской среды. Речь идет, прежде всего, о том, что в России первокурсниками на дневных отделениях вузов практически

100% становятся вчерашние школьники (в отличие от прежних времен, когда немалую часть абитуриентов составляли уволенные в запас военнослужащие и лица, имевшие некоторый трудовой стаж). Соответственно школьники привносят в вуз школьную психологию, которая, сталкиваясь с вузовскими особенностями, претерпевает существенную, и часто болезненную, трансформацию. В этом контексте, как показывает педагогический опыт автора, важное значение приобретает вопрос о коллективе обучающихся – при переходе из школы в вуз неизменная личность молодого человека переходит в измененный коллектив: другие люди, другие лидеры, другие правила поведения, другие педагоги и вообще другая обстановка. В совокупности новые условия в процессе дальнейшего пребывания «свежего» студента в новом для него коллективе, безусловно, накладывают заметный отпечаток на его личностные качества, и далеко не всегда этот отпечаток имеет позитивную направленность, а значит, и на выходе из вуза выпускник-специалист недополучит некоторых компетенций.

И здесь нужно отметить, что коллективистские принципы зачастую оказываются для первокурсников трудным испытанием, и во многом это обусловлено тем, на наш взгляд, тем, что в школе в последние годы (наверное, лет 15-20) перестали уделять должное внимание коллективу обучающихся как педагогическому институту, и тем самым идеи В.А. Сухомлинского, равно и других выдающихся отечественных педагогов, будучи актуальными, исходя из далеко не лучшего положения в российской школе, в педагогической школьной практике, к сожалению, не используются. А между тем, как справедливо отмечается в литературе, «традиционное понимание образования как процесса и результата усвоения знаний, умений и навыков, как условия подготовки к жизни представлялось Сухомлинскому не вполне достаточным, поскольку такой подход определяет ученика только как пассивного потребителя - в терминах современной педагогики толерантного и социализуемого, - готовящегося к выполнению традиционных общественных функций, и не нацеливает на рассмотрение его как конкретной, уникальной и активной личности» [1, с. 152]. В свою очередь, активная личность может проявить себя в первую очередь в коллективе обучающихся, и если такого коллектива нет (нельзя называть коллективом группу студентов без каких-либо общих инициативных интересов), то и развитие личности обучающегося замедляется.

Следует заметить, что В.А. Сухомлинский в отношении «личность-коллектив» приоритет отдавал личности - в отличие от А.С. Макаренко, считавшего, что коллектив школьников есть «первая цель нашего воспитания», и, соответственно, «только создав единый школьный коллектив, можно разбудить в детском сознании могущественную силу общественного мнения как регулирующего и дисциплинирующего воспитательного фактора» [2, с. 53-54]. Однако в нашем случае, когда молодой человек заканчивает школу и поступает в вуз, вступая в самостоятельную жизнь, значимость личностного фактора становится на

порядок выше. Но в целом оба выдающихся педагога полагали коллектив и личность как две стороны единого образовательно-воспитательного процесса, что, собственно, уже давно является педагогической аксиомой. Равно как и утверждение В.А. Сухомлинского о том, что «детский коллектив - сильнейшее средство воспитания, такое могучее, что им надо пользоваться с известной осторожностью» [3, с. 48].

Как отмечает Н.Л. Карпова, «уделяя больше внимания обратной стороне взаимосвязи "коллектив-личность", Сухомлинский описал и подчеркнул роль ярких, одаренных детей в формировании и развитии коллектива, анализировал работу с "трудными" и отстающими учениками в классе, поставил вопрос о "воспитуемости" личности ... Он одним из первых педагогов стал глубоко анализировать вопрос о "нравственном возрасте" ребенка и коллектива школьников, что позволяет этикам, педагогам, юристам, социологам, обращаясь к данным исследованиям, с практически проверенных и аргументированных позиций подходить, с одной стороны, к вопросу об ответственности личности на разных возрастных этапах и, с другой стороны, вести речь не только о гуманистическом предъявлении к ней разумных требований, но и не в коей мере этих требований и ожиданий не занижать» [4, с. 155].

Соответственно, мы конкретизируем следующую проблему в современных российских вузах. Став студентами, первокурсники в новом для себя вузовском коллективе (в масштабе учебной группы), не получив необходимых навыков коллективистского общения в школе, вступают довольно часто в конфликтные отношения с другими первокурсниками, у них редко наблюдается проявление коллективной инициативы как по учебным делам, так и по бытовым вопросам, что не позволяет им вырасти в течение первого курса до личностей, которых уверенно, с полным основанием можно называть студентами высшего учебного заведения. Так, даже к концу второго семестра первокурсники, как правило, с трудом могут определиться с составами творческих групп (по 2-4 студента) для подготовки докладов на семинарах, не говоря уже о том, чтобы самостоятельно выбрать и сформулировать название своего доклада по теме занятия. Повсеместным явлением можно считать неуважительное отношение друг к другу (вплоть до криков в присутствии преподавателя «ты – урод!», хотя, конечно, это единичный случай). Взаимовыручка, обмен источниками при самостоятельной подготовке, совместные обсуждения учебных тем в общежитии еще не становятся на первом курсе общим правилом.

В дальнейшем, после определенной «притирки», на втором-третьем курсах, коллектив учебной группы обычно формируется с выделением лидеров и аутсайдеров. Однако инфантильность первого курса по указанной причине приводит к общему снижению качества выпускников, которые, по нашим наблюдениям, не достигают необходимого уровня зрелости, присущего, даже с учетом молодого возраста, специалисту с высшим образованием. В этой связи, как представляется, следует реанимировать идеи

В.А. Сухомлинского (и других отечественных педагогов) в части формирования школьных коллективов, особенно в выпускных классах, учитывая, что навыки коллективистского общения будут необходимы не только в вузе, но в последующей жизни человека. Без такого подхода мы рискуем не только растерять педагогические отечественные традиции, но, главное, не сможем обеспечить общество креативными специалистами, способными адекватно отвечать на вызовы времени.

Литература:

1. Помелов В. Б. Сердце, отданное детям: к 95-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского // Вестник Вятского гос. ун-та. 2013. № 3. С. 151-159.
2. Макаренко А.С. Книга для родителей: Собр. соч. в 4-х томах. Т.4. М.: Правда, 1987.
3. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. М., 1961.
4. Карпова Н.Л. Этико-педагогические взгляды В. А. Сухомлинского. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 1977.

УДК 371.14

Усенко Е. В.

Учитель СОШ №75/42 (Нижний Тагил, Россия)

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ОРГАНИЗАЦИИ
МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
УЧИТЕЛЯ (на примере школы №75/42, г. Нижний Тагил)**

Аннотация. В статье показаны ведущие идеи В.А. Сухомлинского в отношении профессионального становления педагога, так как опыт именно этого ученого является высоко технологичным и гибким для трансляции в современную педагогическую практику, что доказывает результат организации методической работы в современной школе, направленной на развитие профессиональных компетентностей учителя. В статье отражены такие требования В.А. Сухомлинского к профессиональной подготовке педагогических кадров, как методологическая подготовка, готовность к инновационной деятельности, развитие творческого потенциала, наличие способности к осуществлению саморефлексии, и показано, как выстроена работа в современной школе по развитию перечисленных компетенций учителя. В статье широко приведен опыт работы в данном направлении Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №75/42 города Нижний Тагил Свердловской области.

Ключевые слова: готовность к инновациям, методическая работа в школе, методологическая подготовка учителя, способность к рефлексии, творческий потенциал, требования к профессиональному развитию педагогов школы.

Большие изменения, происходящие в российском обществе за последние десятилетия, коснулись разных сфер общественной жизни, включая и образование. Согласно профессиональному стандарту педагога сегодня требуется творческий учитель, у которого сформирован определенный комплекс профессиональных компетенций и который владеет культурой общечеловеческих ценностей, обладает профессиональным мышлением, методологическими знаниями как надежным инструментом теоретической и практико-преобразующей деятельности [1]. Сегодня методическая работа, направленная на развитие профессиональных компетентностей учителя, является необходимой в каждой образовательной организации. Современной педагогической науке известно множество концепций и подходов к совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров и тем самым становлению профессионально-компетентной личности педагога. В основе современных концепций и подходов лежат научно-педагогические идеи выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлых лет, в том числе и идеи В.А. Сухомлинского. Нам представилось интересным показать некоторые идеи ученого в отношении организации методической работы в школе, направленной на развитие профессиональных компетентностей учителя, которые сегодня имеют место быть в каждой образовательной организации.

Вопросу повышения квалификации учителей Василий Александрович Сухомлинский уделял большое внимание. Как директору Павлышской средней школы В.А. Сухомлинскому вначале пришлось преодолеть немало трудностей, связанных с недостаточной профессиональной подготовкой большинства учителей. Но уже к концу 1950-х годов почти все учителя школы уже имели высшее образование или продолжали обучение в заочной форме. На протяжении своей педагогической деятельности в качестве директора школы В.А. Сухомлинский много работал с каждым учителем над повышением его педагогического и методического мастерства. Ученый писал, что «педагог – это не профессия, это смысл жизни» [2, с. 137], который он сам постигал в течение всей жизни и призывал к этому учителей в основном через самообразование. В школе, которой Василий Александрович руководил в течение 22 лет, каждый педагог должен был быть готов к работе над определенной темой. Учителя изучали соответствующую литературу, программу, учебники и, опираясь на собственный приобретенный опыт, писали статьи, которые после редактирования директором школы издавались в сборниках.

Сегодня без преувеличения можно сказать, что в каждой образовательной организации ведется системная работа касательно вопроса эффективности самообразования педагогов, создания необходимых условий для представления ими наработанного опыта. В Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе №75/42 (г. Нижний Тагил) в начале учебного года все педагоги школы

представляют свою тему самообразования на текущий учебный год, выбор которой определяется потребностью и интересом для каждого конкретного учителя, уровнем научно-теоретической подготовки педагога и его практическими умениями и навыками, необходимыми в педагогической деятельности, а также исходя из единой методической темы, над которой работает весь педагогический коллектив школы. По результатам наработанного материала педагоги публикуют статьи, которые носят как теоретический, так и практико-ориентированный характер. У учителей школы имеются статьи в сборниках по материалам научно-практических конференций, практико-ориентированных семинаров и педагогических чтений разного уровня. Работая над статьями и тезисами докладов педагоги приобретают навыки работы с педагогической и методической литературой, с научных позиций стараются разобраться в определенном аспекте темы, вникнуть в ее теоретические и практические особенности и определить новые грани изучения этой темы, что в результате помогает им по-новому взглянуть на педагогическую науку в целом, а также открыть для себя красоту логики научно-педагогического исследования.

Каждое школьное методическое объединение учителей ежегодно выпускает сборник методических разработок «От методической идеи – к практическому опыту», в котором представлены статьи педагогов, написанные с учетом их научных и познавательных интересов. При этом аспект научных интересов педагогов внушает уважение, так как это современные проблемы филологии, методики, педагогики и психологии, имеющие как теоретическую, так и практико-ориентированную актуальность. Опираясь на изученную литературу и самостоятельные исследования, учителя размышляют над вопросами лингвистики и теории речевой деятельности, обобщают опыт великих отечественных и зарубежных педагогов и пытаются найти свое решение проблем педагогической психологии, а также затрагивают вопросы методики конкретных дисциплин. Выпуски таких сборников, на наш взгляд, позволяют решить такую важную задачу, как привлечение внимания и интереса со стороны учителей к научно-исследовательской деятельности. В результате это должно послужить развитию и совершенствованию исследовательских, аналитических и проектировочных умений и навыков педагогов, которые, несомненно, необходимы для успешной профессиональной деятельности. Эту идею широко пропагандировал В.А. Сухомлинский в Павлышской школе. Педагог-ученый регулярно проводил школьные педагогические конференции, при подготовке к которым учителя все больше углублялись в тонкости педагогического процесса, в особенности работы учителя, искали новые приемы и методы работы, обсуждали методологический аппарат, источники и методы своих исследований, последующую работу над содержанием статей. Тем самым методологическая культура задавала новый стиль научно-педагогического исследования и являлась обязательным требованием при поступлении на работу в Павлышскую школу.

Среди других компонентов обязательной профессиональной подготовки учителя Василий Александрович Сухомлинский выделял развитие его творческого потенциала через любой вид деятельности, возможный в рамках образовательного учреждения: будь то учебный (на учебных занятиях) или воспитательный (при проведении внеклассных мероприятий). Главное, по мнению педагога, «учить педагога не скрывать свое творчество, а делиться им с другими педагогами» [2, с. 139], что сегодня находит отражение среди учителей школ. Ежегодно в школе №75/42 диссеминация лучшего педагогического опыта учителей школы видна на проводимых в образовательном учреждении Единых методических днях, которые проходят в три основных этапа: подготовительно-организационный, методический и аналитический.

Наибольший интерес для учителей представляет второй этап, на котором педагоги школы получают возможность увидеть, как их коллеги создают на уроке «развивающую среду», какими способами, методами и приемами позволяют обучающимся стать активными субъектами образовательной деятельности, а также какие современные образовательные технологии используют в учебно-воспитательном процессе. На Единых методических днях, а также городских практико-ориентированных семинарах, проводимых на базе школы, педагоги представляют уроки-исследования, комбинированные уроки, направленные на решение проблемных задач, с использованием метода наглядного проектирования и метода рефлексивного чтения, с применением информационно-коммуникационных технологий, уроки проблемного диалога и другие виды учебных занятий, которые дают возможность учителям раскрывать свой творческий потенциал, что способствует развитию личности учащихся.

Идея раскрытия творческого потенциала учителя в большей степени принадлежит именно В.А. Сухомлинскому, который подразумевает под таким потенциалом «комплекс креативных способностей, проявляющихся в деятельности» [4, с. 79]. Критериями творческого потенциала учителя, по мнению ученого, являются умения анализировать свои индивидуальные возможности и изучать особенности учащихся, готовность и способность к творчеству, индивидуальный стиль деятельности. В.А. Сухомлинский как директор школы постоянно работал над тем, чтобы любой вид деятельности педагога носил творческий характер. Только в этом случае учитель может говорить о самовыражении как о созидательном процессе, результат которого может быть представлен на конкурсах профессионального мастерства педагогов, приобретающих в последнее время все большую значимость. Ежегодно учителя школы №75/42 принимают участие в конкурсах Всероссийского, межрегионального, регионального и муниципального уровней и занимают призовые места.

При подготовке к конкурсам большое значение имеет так называемый коррекционно-формирующий подход, обеспечивающий определение собственной стратегии профессиональной деятельности конкурсанта;

обогащение и осознание педагогами методического и технологического инструментария, используемого в профессиональной деятельности; направленность профессионального развития педагога в постконкурсный период. Очень часто для представления результатов работы на конкурсе профессионального мастерства учителю необходимо в высокой степени обладать умением проводить саморефлексию своей профессиональной деятельности, чему В.А. Сухомлинский в свое время уделял самое большое внимание. Ученый говорил, что «способность к рефлексии у учителя может выражаться не только в способности переосмысливать свой профессиональный и личностный опыт, но и в готовности осознавать необходимость действия в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкости в принятии определенных решений, стремлении к реализации нововведений, нацеленности на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач» [4, с. 78].

Василий Александрович Сухомлинский сам обучал учителей саморефлексии. Педагог систематически посещал уроки учителей школы, уделяя большее внимание молодым педагогам. После каждого показанного учителем занятия В.А. Сухомлинский проводил глубокий анализ всех этапов урока. При этом всегда сначала предоставлял возможность учителю дать оценку своему занятию, а потом сам давал советы и рекомендации. Сегодня в МБОУ СОШ №75/42 действует «Школа молодого педагога», в которой состоят начинающие учителя, педагогический стаж которых не превышает пяти лет. Центральным звеном в организации работы с молодыми учителями является оказание им методической помощи. Наиболее эффективной формой методической работы для повышения профессиональных компетентностей молодых педагогов в школе является индивидуальное консультирование непосредственно по тем вопросам, которые появляются у начинающих учителей.

В течение учебного года им оказывается помощь в составлении рабочих программ, календарно-тематических планирований по предметам, поурочных планирований; в выборе методической темы по самообразованию и составлении индивидуального плана работы над методической темой; в подготовке открытых уроков (в рамках проведения предметной недели) и материалов к публикации в школьном сборнике методических разработок. Молодые учителя посещают занятия опытных педагогов и представляют собственные уроки с их последующим самоанализом и анализом педагогов, посетивших урок. По окончании учебного года представляют портфолио, в котором отражают результаты учебной, воспитательной и методической деятельности.

Василий Александрович Сухомлинский в своих трудах обращает большое внимание на готовность педагогов к инновациям. По мнению ученого, «инновационная деятельность, являясь комплексным феноменом (так как включает социальную, психологическую и педагогическую составляющие), выступает важнейшей особенностью труда учителя и

характеризует сложную сущностную взаимосвязь общей культуры педагога, его творческого потенциала и профессиональной направленности» [3, с. 214]. Главным фактором готовности учителя к инновационной деятельности, безусловно, является потребность в преобразовании, желании совершенствовать педагогический процесс. Педагогический коллектив школы №75/42 сегодня можно назвать инновационно-ориентированным коллективом. Школа является муниципальной инновационной площадкой по реализации проекта «Создание учебно-исследовательской среды школы как условие активизации познавательной деятельности обучающихся» совместно с Муниципальным бюджетным учреждением Информационно-методическим центром. В рамках проекта разработана модель организации проектной и исследовательской деятельности, обеспечивающая развитие универсальных учебных действий обучающихся.

С целью разработки и реализации школьного проекта «Формирование ведущих надпрофессиональных умений у будущего инженера в условиях школьного образования» сформирована творческая группа педагогов, в состав которой входят учителя физико-математических и естественнонаучных дисциплин, деятельность которых направлена на создание управленческо-организационных, педагогических и методических условий, механизмов эффективного и устойчивого развития образовательной организации по формированию у учащихся на элементарном уровне ведущих надпрофессиональных компетенций в области инженерного образования. В 2018 году педагогам, разрабатывающим данный проект, который носит название «Инженер – профессия прошлого, настоящего и будущего», было присуждено I место на городском конкурсе «Проектирование в воспитательной работе» (номинация: Проекты, направленные на социализацию и профессиональное самоопределение обучающихся).

Василий Александрович Сухомлинский в своих трудах часто говорит, что «инновационность – это, прежде всего, открытость». Педагог подразумевает под этим выражением не только открытость к определенному рода изменениям, но и «открытость к мыслям, чувствам». В 2017 году педагоги школы №75/42 приняли участие в создании книги «Профессия учителя в моей судьбе...», в которой они размышляют о ценностях, являющихся важными для учителя в контексте современного образовательного пространства, о ценностях, которые были заложены в основу обучения подрастающего поколения в отечественной педагогике. Книга «Профессия учителя в моей судьбе...» была представлена на Всероссийском конкурсе инноваций Национальной Премии «Элита Российского образования» по теме «Качественное образование – будущее России», по результатам которого педагогический коллектив школы в 2017 году награжден Золотой медалью за выдающиеся достижения, высокий профессионализм и творческую инициативу.

Обобщая вышесказанное, мы хотим отметить прогрессивные шаги В.А. Сухомлинского в отношении требований к профессиональному развитию педагогов школы, среди которых значимое место занимают серьезная методологическая подготовка, наличие творческого потенциала, готовность к инновациям, способность к саморефлексии. Несмотря на то, что эти требования были сформулированы ученым в 60-е годы XX века, они остаются актуальными в настоящее время и нашли отражение в профессиональном стандарте педагога.

Литература:

1. Профессиональный стандарт (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544-н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550).
2. Смирнов В.И., Смирнова Л.В. Учить с верным успехом. Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. 304 с.
3. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. Избр. пед.соч.: В 3 т. – М., Педагогика, 1981. – Т.3. – 377 с.
4. Титова Е.Ю. Индивидуальная деятельность учителя по совершенствованию профессиональной подготовки // Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 130-летию Татарского Государственного гуманитарно-педагогического университета «Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров» В. 9. 2006. – С. 77-79.

УДК 372.881.111.1

Файзуллина А. М.

Учитель БРГИ №1 им. Р. Гарипова (Уфа, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья о том, каким должен быть современный урок английского языка по ФГОС с учетом здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физкультминутки, культура здоровья.

Береги платье снову, а здоровье смолоду
Пословица

По данным Минздрава России, в 2011 году прошли диспансеризацию 1 149 873 подростков в возрасте 14 лет. Практически здоровыми были признаны только 16,4% детей, функциональные нарушения выявлены у

54,3%, хронические заболевания – 24,2%, инвалидами признаны – 5,1% детей. [1, с. 125]. Эти печальные данные показывают, что проблема здоровья детей является общенациональной. Этим определяется актуальность выбранной нами темы: «Реализация здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка». Понятие «здоровьесберегающие технологии» также имеет синоним «Здоровьеформирующие образовательные технологии». Итак, под этим термином мы понимаем все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [2, с. 121].

Так каким же должен быть урок английского языка с позиции здоровьесбережения?

В первую очередь, на уроке английского языка должны быть применены общепредметные методы и направления, позволяющие учащимся сохранить свое нравственное, физическое, психологическое здоровье: это создание позитивного настроения у учащихся, благоприятного санитарно-гигиенического климата на уроках, творческого характера образовательного процесса и др. У каждого урока должна быть своя «изюминка», они не должны быть похожи на другие. Чтобы предотвратить переутомление школьников на уроке должны быть представлены все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо, устная речь.

Обязательными в начальных классах являются **физкультминутки**. Особую привлекательность для детей имеют физминутки-песни. Они помогают снять напряжение, усталость, вызывают положительные эмоции, повышают мотивацию учащихся в изучении английского языка, развивается слух, способствуют быстрому запоминанию лексики. Излюбленной физкультминуткой в 3 классе нашей школы является “Come on, everybody!” Дети поют песню, выполняя при этом соответствующие движения.

*Come on, everybody,
Stand up, stand!
Stamp your feet
And clap your hands!*

В 4 классе при изучении темы “Colors” учащимся можно предложить маленькое стихотворение на заучивание:

*Red means stop
Green means go
Yellow means wait
Even if you're late.*

Дети вспоминают правила безопасности и поведения на дорогах: какой цвет светофора какую команду обозначает.

Известно, что с каждым годом увеличивается количество обучающихся с плохим зрением. Преподавателям следует проводить упражнения для глаз.

Close your eyes! Open your eyes! Turn you eyes to the left, turn your eyes to the right. Your eyes up, your eyes down!

В 6 классах при изучении темы “The imperative”. Наши ученики составляю повелительные предложения на тему “Безопасность на дорогах”.

Wear your seat belt! Don't talk to the driver! Don't run onto the road! Sit in the back, if you are under 12.

В качестве домашнего задания можно предложить составить буклет о том, как защитить себя от воров, используя повелительные предложения. Учитель дает опорные словосочетания, фразы. Например, такие: leave your keys, alarm system, close the door, turn on and etc.

При повторении модальных глаголов *should, must* можно провести следующую игру. Учитель делит класс на 3 команды, каждая из которой должна составить список правил питания, поведения за столом. Побеждает та команда, которая напишет больше предложений.

You should eat moor vegetables. You should sit up straight. You mustn't eat with dirty hands.

Таким образом, в начальном и среднем звеньях эффективными являются использование на уроках физкультминуток; составление форм слов, словосочетаний, предложений, тематически связанных с вопросами здоровья и безопасности; заучивание стихотворений, пение и др.

В старших классах акцентируется внимание на тематическую сторону проблемы здоровья. В нашей школе, в частности, проводились семинары на темы “Nature”, “Environmental problems”. Вопросы раздавались за неделю каждой подгруппе на разные темы: air pollution, water pollution, nuclear pollution.

Также учащимся предлагается индивидуальные методы работы: старшеклассники готовят презентации, доклады на заданные темы. На уроке защищают свои работы, участвуют в беседе – то есть широко используются элементы проблемного обучения. В силу особенностей данной возрастной группы на уроках затрагиваются проблемы вредных привычек.

Как новый метод старшеклассникам на уроках английского языка можно предложить 2-3 минутные аутогенные тренировки. Аутогенная тренировка - это система приёмов саморегуляции функций организма. Она позволяет активно управлять высшими психическими функциями, улучшает внимание, регулирует частоту сокращений сердца, нормализует дыхательный ритм, повышается работоспособность.

Перед аутогенной тренировкой, включаем спокойную музыку. После этого учащимся следует психологически настроить себя, отрегулировать дыхание, расслабиться.

Sit comfortable. Close your eyes slowly. Breathe in. Breathe out. You haven't problems. Your brain relaxes. Your troubles are flying away. You are

happy. You're full of energy. Everybody is active, healthy, strong. You're ready to work. Учащиеся выполняют все команды учителя.

Таким образом, одной из основных задач школы является сохранение и укрепление здоровья школьников. Здоровый учащийся легко усваивает предмет, открыт, оптимистичен.

На каждом уроке английского языка учитель должен обучать ребенка ценить, укреплять здоровье, вести здоровый образ жизни, соблюдать режим дня, правильно питаться, беречь природу, соблюдать правила безопасной жизнедеятельности.

Литература:

1. Современный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН // Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей. – Москва, 2011 – С. 125-126.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРОБ, 2002.

УДК 37.01

Фатыхова Р. М.

Д. п. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обозначены проблемы современного мира, определяющие кризис образования. Подчеркивается необходимость углубления разработки новых теоретико-методологических подходов к исследованию человека и образования с учетом новой реальности. Отмечается, что основанием новой парадигмы образования должна стать гуманитаризация, понимаемая как синтез гуманитарных и естественнонаучных концепций при доминировании гуманитарного знания.

Ключевые слова. Гуманитаризация, гуманизация, методология, парадигма, отчужденность, личность, субъект, взаимодействие, самооценность человека.

Образование является той сферой жизнедеятельности человека, в которой как в капле воды отражается характер и глубина реально происходящих в настоящее время изменений, объективно фиксирующих кризисное состояние мирового сообщества. Современные тенденции развития образования связаны с этими кризисами и глобальными проблемами, порожденными техногенной цивилизацией. В.С. Стёпин указывает на три главные проблемы современного мира [8].

Первая из них – это проблема выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения. В ядерный век человечество оказалось на пороге возможного самоуничтожения, и этот

печальный итог является «побочным эффектом» научно-технического прогресса, открывающего все новые возможности развития военной техники.

Второй, самой острой проблемой современности, становится нарастание экологического кризиса. Это происходит в результате того, что два аспекта человеческого существования как части природы и как деятельного существа, преобразующего природу, приходят в конфликтное столкновение.

Третья, наиболее важная проблема - это проблема сохранения человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. В.С. Стёпин отмечает, что эту глобальную проблему иногда обозначают как современный антропологический кризис. Человек, усложняя свой мир, все чаще вызывает к жизни такие силы, которые он уже не контролирует и которые становятся чуждыми его природе. Чем больше он преобразует мир, тем в большей мере, он порождает непредвиденные социальные факторы, которые начинают формировать структуры, радикально меняющие человеческую жизнь и очевидно ухудшающие ее.

Усиливающиеся психические нагрузки, с которыми все больше сталкивается человек в современном техногенном мире, способствуют накоплению отрицательных эмоций и часто стимулируют применение искусственных средств снятия напряжения. В этих условиях возникают опасности распространения как традиционных (транквилизаторы, наркотики), так и новых средств манипуляции психикой.

Одна из причин сложившейся ситуации – дегуманизация образования, его технократическая перегрузка, «гуманитарное голодание». За дегуманизацией стоят различные типы отчуждения (учащегося от учителя, школы, школы от общества, учителя и учащихся от их собственных задач и устремлений) и сложившаяся традиция в определении содержания образования, его построении и предъявлении учащимся [7].

Процесс отчуждения детей от школьных знаний заметно активизировался. Отчуждение проявляется в том, что приобретаемые знания, не проживаются, не осмысливаются, не усваиваются, и, как следствие, не укореняются во внутреннем мире ребенка. Процесс отчуждения не обходит стороной и высшую школу. Так, стремление к максимальной «объективности» предъявляемой студентам информации из различных областей знаний привело к тому, что из нее оказались исключенными субъективные, личностные моменты. Если мы раньше говорили о том, что студент учится под руководством такого-то профессора, то сегодня говорим, что он осваивает такую-то программу. В общем, «ничего личного». Это противоречит самой природе и сущности педагогической деятельности, которая отличается от других видов деятельности тем, что ее цели ориентированы на другого. О педагогической деятельности можно говорить только в том случае, когда ее смысл соотносится с деятельностью другого,

когда она ориентирована на обнаружение и осуществление другими смысла его деятельности

Где же выход? Выход состоит отнюдь не в отказе от научно-технического развития, а в придании ему гуманистического измерения, что, в свою очередь, ставит проблему нового типа научной рациональности, включающей в себя в явном виде гуманистические ориентиры и ценности. Трудно, если невозможно, отказываться от современных цивилизационных вызовов. Здесь важно осознание того, что необходимо постепенно, но вместе с тем непрерывно и гибко, в строгом соответствии с индивидуальностью и внутренней природой встраивать субъективный мир ребенка в социум, в реалии разнообразного окружающего мира.

В этой связи проблема человека получает свое новое звучание. Возникла задача углубления знаний о современном человеке, встал вопрос о его новых потребностях, возможностях, способностях, об изменениях его сознания и самосознания, о динамике его личностного и профессионального развития. Особую значимость приобретает поиск путей повышения его субъектной значимости, самоактуализации и самореализации в сложных условиях современного мира. Это требует не только дальнейшего углубления исследований современного человека на эмпирическом уровне, но и углубление разработки новых теоретико-методологических подходов к исследованию человека с учетом новой реальности, новых проблем и задач, стоящих перед ним. Дело в том, что истоки кризиса образования лежат внутри самого образования, в его методологических основаниях. Известно, что в переломные периоды развития науки на этапах изменения стили мышления возникает настоятельная необходимость в рефлексии оснований науки, ее категориального аппарата, предмета, методов [2, 5]. Педагогическая наука в настоящее время переживает именно этот период.

Говоря о возможностях методологии в развитии психолого-педагогической науки и, в целом, образования следует обратиться к вопросу о соотношении естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Определим здесь понятие парадигмы, которое, по мнению К.А. Абухальновой-Славской, есть не точка зрения, позиция ученого или группы исследователей, а проникновение в науку определенного способа мышления и подхода к множеству проблем и основание открытия новых [1]. По мнению С.Д. Смирнова и Т.В. Корниловой, для гуманитарного знания не выделено каких-то особых схем мышления, и все называемые различия имеют отношение к сменам классического идеала рациональности на неклассической и постнеклассической [5]. Если, не останавливаясь подробно на описании, проследить логику развития парадигм, то можно увидеть, что она явственно отражает возрастание субъектного начала в познании [4].

Классический тип рациональности оформился в качестве научного подхода в XVII-XIX вв. вместе со становлением европейской науки и дальнейшим расцветом классического естествознания. Данная парадигма сфокусирована на изучении отдельного (лабораторного) объекта, который

естествоиспытатель (субъект) изучает эмпирически, экспериментально и как бы со стороны, т.е, с позиции внешнего и беспристрастного наблюдателя. Цель познания – построение истинной, объективной картины реальности; описание вещей, каковы они есть на самом деле. Ведущей методологией служил позитивизм как важное достижение в эволюции научного знания того времени.

Неклассический идеал рациональности рождался на рубеже XIX-XX вв. Ведущей наукой здесь явилась теоретическая физика. Методология этого типа рациональности направлена на взаимодействие субъекта и объекта, которые включены в единый познавательный мир или системы. Важное место в неклассической парадигме занимают категория деятельности как «транслятор» между субъектом, объектом и миром, а также идея относительности (опыта, метода, теорий, картины мира). При помощи разных методов и теорий ученые создают здесь уже не абсолютный универсум, а идеальные модели реальности. Методологической проблемой на данном этапе развития становится необходимость преодолеть фрагментацию исследований в том кругу познаний, где представлены разные модели реальности и языки описания.

Постнеклассический идеал рациональности сформировался на рубеже XX-XXI вв. Исследователи отмечают взлет социогуманитарного знания. На передний план выдвигается новый тип объекта – это открытые, саморазвивающиеся системы. Возрастает саморефлексия науки, набирает силу так называемое движение антропологического поворота. Методология здесь играет объединяющую роль, демонстрируя, каким образом одну и ту же реальность раскрывают различные концептуальные языки. Если в классической парадигме интерес был сосредоточен на объекте познания, то в постнеклассической интерес смещается на субъект познания. Главным предметом познания становится сам человек, продукты его творчества, а любой внешний объект постигается в контексте смыслов и ценностей человека. Отсюда эту парадигму иногда называют гуманитарной. Познающего интересует человеческое в человеке, его «субъективная реальность.»

Спектр вопросов, связанных с парадигмами является наименее разработанным в науках об образовании. Здесь следует подчеркнуть, что они могут возникать не обязательно в отдельной, конкретной сфере научного знания и подчас приобретают междисциплинарный характер. В этом смысле есть все основания говорить и о парадигмах образования, к формированию которых могут иметь отношения его концепции в сложных и граничащих друг с другом научных дисциплинах (педагогика, психология, философия, образования, социология и т.д.).

Новые методологии возникают в ответ на вызовы изменившейся познавательной и социокультурной ситуации. По мнению А.А. Вербицкого, сейчас перед российским образованием стоит задача внедрения новой парадигмы, качественно отличающейся от традиционной [3]. Какой бы не

была эта новая парадигма образования, очевидно, что ее основанием должна стать гуманитаризация, ибо ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а сущностью педагогической деятельности – межличностное взаимодействие. Кроме того, гуманитаризация образования базируется на понимании необходимости синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций при доминировании гуманитарного знания.

Как отмечает Л.Г. Савенкова, в современных условиях изменения отношения к образованию, культуре и науке, воспитанию и развитию человека в целом, гуманитаризация образования рассматривается как одно из условий реального пути возвращения к традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности [6]. Истоки идей гуманитаризации мы находим в трудах таких великих педагогов, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский.

Сегодня, в юбилейный год выдающегося отечественного педагога В.А. Сухомлинского мы говорим о его международном признании. Педагог - новатор и гуманист В.А. Сухомлинский продолжал лучшие гуманистические традиции в педагогике, которые восходят к Я.А. Коменскому, Я. Корчаку, А.Н. Толстому. Его творчество - камертон для учителей и родителей, для которых ученик дорог как рождающаяся личность и гражданин [9]. Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского сегодня актуально как никогда. Новые стандарты общего и профессионального образования, национальная система учительского роста, профессиональный стандарт педагога и, в целом, реформа педагогического образования ставят во главу угла новое качество образования, понимая под этим главным образом качество человека.

Качество человека! А не компетенций, сколь много бы о них не говорили. Центральной фигурой образовательного процесса должен являться субъект, личность, но не компетенции. В значительной степени этому способствует взаимодействие субъектов образовательного процесса в предметном, понятийном и нравственном поле познавательной деятельности. По В.А. Сухомлинскому в таком взаимодействии должно быть равенство позиций воспитателя и воспитуемого, которое означает признание активной роли воспитанника. Анализируя и осмысливая основные положения гуманной педагогики В.А. Сухомлинского можно провести параллели с направлениями развития современного образования. Их объединяет стремление сохранить самоценность человека. А это возможно в том случае, когда гуманизм существует как духовное течение. Поэтому, в определенном смысле можно сказать что В.А. Сухомлинский возвращается [9]. Его воспитательную систему можно расценивать как воспитательную концепцию общества, потому что она направлена на формирование и сохранение подлинно человеческих ценностей в дегуманизированном, индустриальном, информационном мире.

Переведя взгляд на современную педагогическую практику, можно увидеть, что даже находясь в условиях кризиса она обнаруживает тенденции

собственного развития, среди которых гуманитаризация и гуманизация. Движение в русле этих тенденций позволяет отвечать на вызовы будущего. Нельзя не согласиться с Ю.В. Сенько, которая подчеркивает, что сейчас многим из нас стало понятно, что эпоха классической педагогики как науки об образовании заканчивается. Образование 21 века – это усилие быть гуманитарным образованием. Он означает переход от педагогики патернализма, предметоцентризма, монолога, объяснения к педагогике другодоминантности, сотрудничества, диалога, понимания [7].

Вышеизложенное определяет главную задачу общества и образования, которая заключается в том, чтобы содействовать развитию педагогического процесса как процесса гуманитарно направленного, движущегося навстречу многомерному субъективному миру человека в целях сохранения его самооценности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: Институт психологии РАН, 2007.
2. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию [Текст]. - М.: Канон+, 2007.
3. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании [Текст] / Образование и наука. № 6, 2012. - С. 5-18.
4. Гусельцева М.С. Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности [Электронный ресурс] / Психологические исследования. № 36. Т. 7. 2014. Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n3_6/1016.
5. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии [Текст]. - СПб.: Питер, 2007. - 320 с.
6. Савенкова Л.Г. Гуманитаризация современного образования в условиях социокультурного пространства региона [Электронный ресурс] / Педагогика искусства. № 4. 2013. Режим доступа: <http://www.arteducation.ru/electronic-journal/gumanitarizaciya-sovremennogo-obrazovaniya-v-usloviyah-sociokulturnogo>.
7. Сенько Ю.В. Гуманитарная парадигма образования [Электронный ресурс] / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. № 1. Т. 12. 2014. - С. 50-53. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-paradigma-obrazovaniya>.
8. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст]. – М.: Прогресс – Традиция 2000.
9. Шейнина Е.Я, Смотрицкий Е.Ю. Актуальность Сухомлинского/Культурологический интернет-журнал REL-№14 (177), 2008, (www.relga.ru) GA.

ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье рассматривается проблема любви к детям. В исследовании указывается что, в истории педагогики смыслы понятия «любовь к детям» изменчивы и разнообразны под влиянием конкретно-исторических общественных условий, педагогических воззрений. Рассматривается любовь к детям в педагогических воззрениях В.А. Сухомлинского.

Ключевые слова: педагогические смыслы любви, любовь к детям, В.А. Сухомлинский, требования к учителю, профессионально значимые личностные качества.

Актуальность темы обусловлена логикой развития современной педагогики, ориентирующейся на гуманизм, который без любви к детям немыслим. Исследование актуально также в социокультурном аспекте. В современном российском обществе велика детская безнадзорность, остро ощущается дефицит любви, о котором говорит и тот факт, что в домах ребёнка около 80% воспитанников составляют дети, от которых родители отказались сразу после рождения из-за болезни – 60%, из-за тяжелого материального положения – 20%.

Нахождение конкретных смыслов понятия любви к детям в педагогических воззрениях В.А. Сухомлинского рассматривается нами как проблема исследования. В истории педагогики смыслы понятия «любовь к детям» изменчивы и разнообразны под влиянием конкретно-исторических общественных условий, педагогических воззрений. Теоретико-методологическую базу исследования составили педагогические и историко-педагогические теории о миссии учителя (воспитателя), его педагогической культуре, личностно-профессиональных качествах (В.А. Загвязинский, И.П. Иванов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Слостёнин, Л.Н. Толстой, А.П. Тряпицына, К.Д. Ушинский и др.); воззрения о любви к детям в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского; концепция гуманизма, демократизма и культурологизации образования в педагогике 80-х-90-х годов XX века (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.А. Зимняя, В.А. Караковский, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская и др.).

Проблематика смыслов понятия «любовь к детям» последовательно акцентируется в педагогических воззрениях А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и гуманистически ориентированной педагогике 80-90-х годов XX века. Наследие А.С. Макаренко имеет особую ценность для

педагогической науки [1]. Его воззрения оказывали и продолжают оказывать большое влияние на развитие мировой педагогической мысли и практики. На основе изучения педагогических сочинений А.С. Макаренко выяснено, что понятие любви не играло в его педагогической системе сколь-нибудь заметной и важной роли. А.С. Макаренко о любви к детям, к педагогическому делу, к человеку говорил довольно редко и как о вполне закономерно вытекающей из коммунистического мировоззрения исходной мотивации («Без любви к человеку не было бы и Октябрьской революции», - подчёркивал Антон Семёнович.). Он стремился своими педагогическими средствами покончить с традиционными «представлениями о паре - учитель-ученик» и перейти к педагогике тщательно технологически выстроенного жизнеустройства коллектива, функционирование которого отражало борьбу за нового человека. А.С. Макаренко выступал за конкретное и позитивное социально-педагогическое проявление любви к детям, говорил также о необходимости соблюдения «количества любви», которое зачастую в семье или избыточно, или недостаточно. Любовь к детям, по Макаренко, - это реальная и всесторонняя забота о них, причём такая, чтобы сами дети, объединившись в развивающийся воспитательный коллектив на основе серьёзного труда-заботы, с помощью воспитателей или даже без них создали достаточный для себя и для общества образ жизни. Посредством тонко продуманной «коллективной инструментровки» в опыте А.С. Макаренко творилась жизнь – борьба за нового человека, борьба, в которой не было «уединенной личности». Эта педагогика социально и личностно значимых действий, а не «только рассуждений о действиях», предполагала, по Макаренко, следование горьковскому примеру «видеть хорошее в человеке».

После А.С. Макаренко в советской педагогике имел место ярко выраженный «взрыв» использования в педагогических текстах понятия любви не только к детям, но и к профессии учителя, любви детей к родителям, родине. Значимость данного понятия была возвышена до статуса системообразующего и принципиально важного во всем научном и технологическом аппарате воспитания, в формулировках требований к учителю и представлений о его должностных и идеальных личностно-профессиональных качествах. Этот «взрыв» произошел в теоретической и практической деятельности В.А. Сухомлинского, причем именно со второй половины 50-х годов, когда он покинул позиции сторонников «школы учёбы» и когда в стране началась так называемая «оттепель». В цикле трудов начала 60-х годов В.А. Сухомлинский предстает как педагог, который смело и оригинально сочетает коммунистическую классовую идеологию с сильным акцентом на общечеловеческих ценностях, на понятии любви, тонких прикосновениях к душе ребёнка, ласке и доброте, словесных методах воспитания, формировании критичности мышления и независимости поведения [2]. В.А. Сухомлинский придавал большое значение специально организованному процессу воспитания, трактовал воспитание ребёнка как реализацию неотъемлемо присущих ему врождённых свойств, спонтанных

реакций и импульсов, генетически заложенных природой. В конце 60-х годов он всё более развивал идеи духовности, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности. Он твёрдо проводил идею о том, что любить надо именно каждого конкретного ребёнка, а не говорить о любви к детям вообще и человечеству. В 60-е-70-е годы, пожалуй, не было такого педагога, который, подобно В.А. Сухомлинскому, настоятельно требовал бы от учителя «одержимости» в работе, любви к детям и профессии.

В период радикальных перемен 80-х-90-х годов, обнаруживших многие проблемы в социальной сфере, экономике, культуре, образовании, тема любви к детям приобретала особую актуальность. В условиях стремления к утверждению гуманистических и демократических ценностей в обществе она достигла своего расцвета. Кризис системы образования вызвал бурное развитие педагогической мысли в сторону разработки новых методик, технологий, целей, содержания, форм обучения и воспитания, что отвлекло внимание педагогов от проблемы любви к детям. В результате плодотворной работы педагогов понятие «любовь к детям» приобрело новые смыслы за счёт таких форм педагогической деятельности, как педагогика свободы, сотрудничества, ненасилия, которые отчасти использовали идею любви в качестве гуманистического лозунга, прибегая на практике к другим понятиям и терминам («личностно-ориентированная педагогика», «духовность», «культурологизация образования», «безопасность ребёнка», «защита», «поддержка», «помощь в самоопределении и самореализации», «установление субъект-субъектных отношений» и др.).

Педагогические смыслы любви ещё более операционально детализировались в понятиях «функции», «компетенции», «должностные обязанности», «педагогическое мастерство», «технологии». Упор на технологичность, психолого-педагогические измерения, на научно-теоретическую строгость педагогических построений способствовал приданию определённой второстепенности понятию любви. За этим стоит, по убеждению К.А. Сечиной [3], некоторое явное снижение престижности профессии учителя, сокращение возможностей формировать кадры воспитателей, учителей «по призванию». Многозначителен также в данном контексте рост социального сиротства – значит на испытании и сама родительская любовь.

В современном категориальном аппарате отечественной педагогики выявлено три подхода к использованию понятия «любовь к детям». Первый подход (А.М. Новикова и др.) исключает целесообразность широкого применения данного понятия. Второй подход (В.С. Безрукова, С.Л. Соловейчик, В.Н. Скворцов и др.) провозглашает его особую ценность для педагогической науки. В третьем подходе (Е.В. Коротаева, Е.В. Пискунова и др.) оно специально не используется, но его существование подразумевается.

Таким образом, осуществлённый историко-педагогический анализ позволяет сделать следующие выводы: во-первых, в педагогике теоретический статус понятия «любовь к детям» не является достаточно высоким, так как построение различных педагогических систем предполагает определённое отвлечение от эмоционального содержания этого понятия и сосредоточение внимания на более строгом категориальном аппарате педагогического мышления, как это было характерно, например, для А.С. Макаренко. Во-вторых, сегодня чувствуется некоторая ностальгия по понятию «любовь к детям», по возрождению того несколько романтического и поэтического пафоса любви к детям, который был присущ В.А. Сухомлинскому. В заключение, отметим, что любовь к детям одно из важнейших свойств, необходимое для человека, избирающего педагогическую деятельность, основными компонентами которого являются забота, ответственность, уважение и познание детей.

Литература:

1. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Под ред. И.А. Каирова. – М.: «Педагогика», 1977.
2. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Сост. О.С. Богданова, В.З.Смаль, А.И.Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981
3. Сечина К.А. Понятие любви к детям в отечественной педагогике XX века / Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. - №4. – С. 199-203.

УДК 371

Чапаев Н. К.

Д. п. н., профессор РГППУ (Екатеринбург, Россия)

Верещагина И. П.

К. п. н., доцент (Екатеринбург, Россия)

ПЕДАГОГИКА МНОГОМЕРНОГО ЧЕЛОВЕКА В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотрения педагогики В.А. Сухомлинского как мощного средства воспитания многомерного, гармонично развитого человека, способного жить и творить в современном «многомерном мире».

Ключевые слова: многомерный человек, образование без воспитания, образование без образования, маргинализация воспитания, многомерная педагогическая реальность

Сегодня в условиях глубочайших изменений экономических, социокультурных и идеологических основ нашей жизни отчетливо проявляет себя потребность в выборе стратегии дальнейшего развития нашего общества в целом и его ведущих составляющих, включая образование. В наше время

особенно сильно дают о себя знать две ведущие проблемы, имеющие перманентный характер, – проблема образования без воспитания и проблема образования... без образования. Суть первой проблемы хорошо раскрыта И.А. Ильиным. Он с горечью писал, что образования без воспитания «не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, - **бездуховный**, бессовестный, безверный и бесхарактерный, - и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная "**образованность**" вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [8, с. 177, 178].

В настоящее время борьба с воспитанием идет на двух уровнях – онтологическом и гносеологическом. В первом случае осуществляется минимизация роли воспитания в образовательном процессе. Во втором случае речь идет о смене приоритетов в привычном понятийном раскладе педагогики (воспитание, образование, обучение) посредством возведения на высшую ступень иерархической лестницы ее понятийно-терминологического аппарата категории образования. Еще в 60-годы прошлого века В.А. Сухомлинский указывал на существование проблемы маргинализации воспитания путем обособления «от учения, образования»: «Можно ли согласиться с тем, что «воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, но включает формирование, мировоззрения, нравственного, развитие эстетического вкуса, физическое развитие?» [12, с. 18]. С точки зрения Сухомлинского отношения между воспитанием и образованием должны строиться на диалектической основе: «Разве можно воспитывать человека, человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения?» [12, с. 18].

Со своей стороны подчеркнем, что низведение с понятийного Олимпа категории воспитания, – неверный шаг. Воспитание во всех смыслах есть абсолютное средство человекостроительства. Человек разумный не столько дан, сколько задан. И задается он воспитанием. Здесь формула Облонского «все образуется» не срабатывает. Образуется горный массив, отчасти животное, но не человек. Человеческий детеныш – совершенно беспомощное существо, не способное «образовываться», оно может быть только воспитано, возвращено, выращено. Да и взрослый человек не столько образуется, сколько воспитывается. Очень печально, что при возведении понятия образования в ранг ведущей категории педагогики делаем до боли знакомые ссылки на зарубежный опыт – США и других стран. Ну, а дальше по накатанной веками дорожке движется наша мысль: раз у них так, значит так и у нас должно быть. Ибо, как еще писал Герцен, всякое несоответствие с Западом мы принимаем за свой недостаток [4,с.131].

Проблема *образования без образования* – звучит парадоксально. Однако современная господствующая педагогическая доктрина, допускает позицию, в соответствии с которой компетентный человек не обязательно должен быть отягощен образованием. Главные его качества – быть успешным потребителем и быть востребованным. Имеются все основания такого человека наделить характеристиками «человека рыночной ориентации» (Э. Фромм), рассматривающий «свои силы и возможности как товар, отчужденный от него». Главным вопросом жизни становится выгодная продажа своих сил, а ведущим жизненным правилом – «Я таков, каким вы хотите меня видеть» [18, с. 143-221]. Предельно ясно и вместе с тем образно обрисовал картину современного образования известный педагог, математик С.Е. Рукшин: «Мы совершаем трагическую ошибку, говоря, что образование должно давать не знания, а компетенции, благодаря которым специалист будет знать, где нужные знания взять. Госпожа Простакова из фонвизинского «Недоросля» с ее «географию пусть извозчики знают» как раз обладала компетенциями: знала, где находятся нужные ей знания – у извозчика. А теперь представьте себе дежурного на атомной станции, который не обладает нужным знанием, а просто знает, где его взять. Или хирург у операционного стола, на котором лежит ваш ребенок! Не будет у него на это времени! Компетенции – это всего лишь дополнение к профессиональным знаниям и навыкам» [<http://www.s-cool.ru/article913.html>].

Такое положение дел нацеливает на поиск путей выхода из ситуации педагогической недостаточности, сопровождаемой декомпенсацией образовательного организма. Один из самых надежных путей здесь – реанимирование «многомерной педагогической реальности» (термин позаимствован у А.А. Остапенко [10]. И в первую очередь дело касается «возвращения» в образовательную сферу собственно «предмета воспитания» (К.Д. Ушинский) – человека. Педагогика – единственная сфера научной и практической деятельности, чьим предметом выступает человек, взятый во всем богатстве его связей и отношений, его онтогенетических и филогенетических характеристик. Скажем, для психологии интерес представляют в первую очередь психические процессы, для физиологии – закономерности функционирования живых организмов, для медицины – болезни людей. Педагогика же имеет дело с человеком в целом. Говоря иначе, – с многомерным человеком. Многомерный человек – антипод «одномерному человеку» (Г. Маркузе), характеризуемого полной утратой «социально-критического отношения» к обществу [22], «частичному («фрагментарному») человеку Э. Фромма [18]. Целям идентификации категории «многомерного человека» могут послужить положения В.Ф. Моргуна о «многомерной человеческой целостности». Им она характеризуется как активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и себя самого человек, «обладающий уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных

направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которые обеспечивают свободу выбора поступка и меру ответственности за его последствия перед природой, обществом и своей совестью» [17, с. 121]. Сюда же отнесем гипотезу человека, существующего в четырех измерениях – биологическом, психологическом, социально-технологическом и природно-космическом [21].

Многомерная трактовка «предмета воспитания» подвигает нас на толкование воспитания как процесса и результата развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности. Соответственно *развитие* есть процесс и результат поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; *становление* – процесс и результат развития физических, душевных и духовных качеств человека; *формирование* – приобретение физическими, душевными и интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности, целостности. В своей совокупности указанные процессы подводят к получению интегральных показателей – социализации, персонализации и индивидуализации [17, с. 117-120].

В какой мере современное образование соотносится с потребностями формирования многомерного человека? В целом для образования характерны процессы, которые скорее всего уводят его от решения данной проблемы. Так, не в полной мере гармонизируют с задачами «многомерного» образования, усиленно внедряемые в неприемлемых масштабах и формах сегодня разные виды дифференциации – меритократизация, индивидуализация, вариатизация и др. Отнюдь не целям развития многомерного человека служат отчетливо просматриваемые сегодня «тренды» обескультуривания педагогического процесса – технократизация, утилитаризация, нигилизация [20]. Есть основания утверждать: компетентностный подход, обладая определенным потенциалом в части профессионализации личности, в своих наиболее крайних *модульных* проявлениях знаменует собой некую тупиковую ветвь развития педагогики. По словам А. Г. Асмолова, «практический интеллект, на который хотят нацелить под видом компетентностного подхода развитие образования в разных странах мира, опирается на очень хорошие зоопсихологические предпосылки. Для психологии животных это в высшей степени продвинутый подход, но все же хочется ... опираться на психологию человека, которая тоже довольно интересна по своему феномену» [1].

Далее можно предположить: как развитие самого человека имело две ветви (одна из них привела к человеку разумному, другая – к неандертальцу), так и развитие его воспитания имеет две ветви. Одна ветвь относится к собственно человеческому воспитанию, а другая – воспитанию животных. Если в первом случае речь идет о воспитании человека в человеке, то во втором случае – о воспитании животного в человеке. Разумеется, у человека ни при каком воспитании не вырастут волчьи зубы, но при соответствующей его обработке он может внутренне приобрести качества, в которых

проницательный наблюдатель способен почувствовать волчью хватку. Да, человек возвращается к природе. И, казалось бы, дезинтеграционный круг замыкается. Но за счет чего? За счет огромных потерь своих духовно-нравственных «частей». Отсюда вытекает настоятельная потребность в разработке альтернативных линий развития образования, направленных не на раздробление и редукцию человеческой сущности, а на ее «сборку» и реинтеграцию. Удовлетворение данной потребности влечет за собой появление феномена антиномизации образования, выражаемой в разработке альтернативных педагогических идей и концепций. Ей же способствует превращение компетентностного подхода в официальную доктрину. Даже если считать ее вершиной современной педагогической мысли, то «наука о воспитании» не должна ограничиваться обоснованием ее «святости». Педагогическая наука, как и любая иная, имеет поисковую и прогностическую функции. Неизвестно, что важнее в науке – обосновывать или сомневаться (выдвигать альтернативы). Хотя, надо признаться, эти функции взаимно обуславливают друг друга.

И все же лучи света многомерного видения и решения проблем проникают в «темное царство» образования. Возьмем «критическую» теорию обучения. Она исходит из постулата о невозможности освоения «многомерного мира» людьми с монологическим (одномерным) типом мышления. Это обусловлено резким ростом числа проблем полимодального характера, требующих междисциплинарного подхода и поиска консенсуса между различными альтернативными позициями и образами мышления. В русле многомерной методологии решаются образовательные вопросы в немецкой концепции «целостной школы» (науч.рук. Р. Винкель) [23].

Имеется богатый отечественный опыт разработки идей многомерной педагогики. В частности, укажем на советскую педагогику, многие положения которой возводились на идеале всесторонне и гармонично развитой личности. К сожалению, долгие годы эта педагогика подвергалась патологической критике. Излишне резко, но довольно метко высказался на сей счет М.В. Телегин: «Никогда не забуду, как наивное советское учительство встретило психологов горбачёвско-перестроечной волны – так же, как американские туземцы испанцев, своих колонизаторов. Только что цветочных гирлянд на шею не вешали, но всё своё золото к ногам «богов» бросили [<http://avkrasn.ru/article-4723.html>]. В результате разнузданного самобичевания мы страну Макаренко и Выготского, Давыдова и Сухомлинского с невероятным старанием и со специфическим только для нас сладострастьем превратили в детеныша в маленьких штанишках, которому надо учиться, учиться и учиться азам мировой педагогики. Воистину чем страдала и страдает наша педагогика, как и вся область нашего социального бытия, – так это отсутствием должного уровня в ней прагматизма. Данному феномену учиться нам действительно следует. Для

того, чтобы мы не только сеяли, но и собирали урожай² с собственных начинаний, разработок, изобретений и т. д.

Основу прагматизма образует здравый смысл, что особенно важно для нас и чего зачастую нам так не хватает. Например, тогда, когда педагогические инновации становятся самоцелью, когда вольно или невольно осуществляется принцип «инновации ради инноваций». Порой это делается по схеме: раз не наше значит хорошее. И тогда используемые на Западе в очень ограниченных масштабах полужэкспериментальные или просто экспериментальные начинания приобретают у нас форму правительственных решений, спускаемых на всю систему народного образования. И тогда педагогические идеи, рассчитанные на утонченный вкус образовательных «гурманов» и особые группы, распространяются на всю нашу образовательную область.

Одним из самых выдающихся представителей многомерной педагогики является Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970). С опорой на источники [2; 3; 11-16] рассмотрим некоторые ее положения. Педагогика Сухомлинского охватывает все стороны человеческого становления – физическую, умственную, нравственную, эмоционально-эстетическую, трудовую. Выполняя завет великого Ушинского о всестороннем подходе к воспитанию человека, он воспитывал «человека во всех отношениях». «В человеке, которого мы воспитываем, – писал он, – должны сочетаться нравственная чистота, духовное богатство, физическое совершенство. Мастерство и искусство воспитания заключается в том, чтобы перед глазами воспитателя всегда было яркое представление о сущности этой гармонии» [13, с. 143].

В.А. Сухомлинский вышел из крестьянской многодетной семьи, впитав мудрость народной педагогики, веками сохранявшей и бережно передававшей из поколения в поколение базовые нравственные ценности. Окончил рабфак, затем – филологический факультет Педагогического института в Полтаве. Прошел испытание войной, получил тяжелое ранение под Ржевом. А после освобождения возглавил школу в селе Павлыш, что на Кировоградчине, положив более двух десятков лет на то, чтобы превратить ее в «моральный санаторий» (Я. Корчак), а точнее – в творческую лабораторию развития гармоничной многомерной личности, ее духовно-нравственного и гражданского становления. В школе Сухомлинского идея всестороннего развития человека из идеала преобразуется в реально достигаемую цель, становится конкретным заданием педагогического коллектива и самих воспитанников. Что способствовало такой трансформации идеала в «работающую» цель? Прежде всего – принцип единого педагогического коллектива, который в свое время эффективно «сработал» еще у А.С. Макаренко. Без глубокого осознания целей и задач в

² Обыгрываются слова основателя эмбриологии К. Бэра, сказанные им в одной из бесед: «в России только сеют, а жатвы не собирают» [Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г. Очерки истории русской философии. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991. – С. 11].

интегральном педагогическом коллективе, нечего и думать о достижении серьезных результатов в деле формирования многогранной личности. Воспитание, по Сухомлинскому, – «это многогранный процесс постоянного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает...» [15, с. 9].

Другой важный момент – это диалектическое единство интересов личности и коллектива. Воспитательный процесс в рамках такого единства приобретает, образно говоря, черты «сообщающихся сосудов»: «от индивидуального вклада каждого воспитанника – к общему «богатству» коллектива, от него к влиянию на индивидуальное духовное богатство – и вновь к увеличению частного вклада в общий фонд [11, с. 189].

Коллектив – это сложные взаимодействия разнообразных интересов, это глубинный обмен знаниями, увлечениями, стремлениями, достижениями, ценностями, что ведет к формированию «интеллектуального фона», общей духовной жизни, создавая необходимые условия для разностороннего развития и нравственного восхождения каждого. Это система взаимных влияний: каждый вносит свой вклад в общий духовный «фонд» коллектива, но каждый и «черпает» из этого общего богатства, обогащая в свою очередь себя и других. И так до бесконечности. И, конечно, главный труд детей – это учебный труд. Но при этом их должно объединять все то, чем они живут. Детский коллектив это общность не только и не столько интеллектуальная, сколько еще и эмоционально-нравственная, идейная, организационная. А воодушевить ребят на труд для коллектива, сделать этот труд важнейшим элементом их духовной жизни, помочь им обрести положительный опыт коллективного взаимодействия – едва ли не самая трудная, но и самая важная задача воспитателя.

В коллективе воспитанник учится ценить Красоту в самом широком смысле слова. Красота для ученика Павлышской школы это не только родные поля и закат над рекой, напевная народная песня или произведение великого музыканта, это еще и человеческие Мужество и Благодородство, готовность и умение поступиться чем-то важным ради блага другого. Идя от внешнего, ребенок открывает глубинную красоту внутреннего мира человека и приходит к выводу, что Красоту нужно не только оберегать, но и творить, созидать во имя людей, во имя будущего. Шаг за шагом в детском коллективе постепенно создается и культивируется своеобразная духовная общность, способная придать совместной жизнедеятельности особую личностную значимость и гармонию. И в этой общности каждый значим, важен, незаменим. В такой обстановке, помогая воспитанникам постепенно открывать для себя мир во всей его сложности и красоте, сам педагог предстал перед ними как Человек, Гражданин, Патриот. Радуюсь вместе с ними личным и социальным свершениям, разделяя чувство неприятия, непримиримости к явлениям равнодушия, к социальному злу он учил своих ребят сопрягать свои личные успехи и планы с достижениями и свершениями общества и гордиться ими. При этом дети учились также осознавать свое

место в общественной жизни и выстраивать траекторию личного движения вперед с учетом потребностей Родной Страны. В.А. Сухомлинский называет это «гражданским видением мира» и в его опыте такая работа помогала истинному гражданскому самоопределению подрастающего человека, его успешной социализации [2; 3].

Значительна роль в достижении целей воспитания многомерного человека особой предметно-развивающей среды, обладающей мощным потенциалом для удовлетворения разнообразных интересов детей и юношества, создающей стимулы для развития потребностей в заботе о других людях, в самопожертвовании, самодеятельности и активности, в труде и в духовном общении, в творчестве. Для Сухомлинского представлялось безусловной данностью наличие связи между трудом и интеллектуальным развитием ребенка. С его точки зрения «интеллектуальное богатство жизни ... определяется тем, насколько тесно связаны умственная жизнь и физический труд» [14, с. 320]. Труд у Сухомлинского самым благотворным образом влияет на волевое и эстетическое развитие. Велико гражданское начало труда, которое «органически сливается с чувством собственного достоинства». Ибо «труд во имя общего блага не означает самоотречения и обособления человека. Радость труда ... имеет в своей основе глубоко личное значение гордости, собственного достоинства» [14, с. 329]. Труд у Сухомлинского выступает сильным катализатором всестороннего (многомерного) развития человека, нравственного и интеллектуального, эмоционально-волевого, физического и эстетического развития личности, ее гражданского становления. Поэтому в коллективе специально формировалась атмосфера серьезного, ценностного отношения к труду, благодаря которому создаются «все блага и радости жизни», и одновременно – нетерпимости к пустому времяпрепровождению, сибаритству.

В Павлыше дети, переходя в пятый класс, встречали новый учебный год собственным, выращенным своими руками хлебом. Мальчики – четвероклассники умели управлять тракторами. Десятиклассники справлялись по сути со всеми основными сельскохозяйственными работами и техникой, умели работать по металлу, собрать радиоприемник и много чего еще. Обширное и сложное хозяйство школы предоставляло богатые возможности для того, чтобы каждый нашел себе дело по душе и для развития индивидуальности. При этом Василий Александрович подчеркивает, что трудолюбие как моральное качество воспитывается прежде всего в коллективе. Чем сильнее коллективное чувство уважения к труду, тем эффективнее воспитание каждого школьника. Он полагает: если ребенок вложил частицу своей души в труд для других людей и нашел в этом личную радость, он уже не сможет стать злым, недобрым человеком. А вот успехом трудового воспитания в Павлыше считалась ситуация, когда детей приходилось насильно заставлять уходить домой.

Но воспитывает не всякий труд, не труд «вообще», подчеркивает В.А.

Сухомлинский: «труд, оторванный от идейного, интеллектуального, морального, эстетического, эмоционального, физического воспитания, от творчества, от интересов и потребностей, от многогранных отношений между воспитанниками, становится повинностью» [14, с. 318]. Воспитательная роль труда зависит от того, как он отражается в духовной жизни, как преломляется в мыслях и чувствах, насколько глубоко затрагивает волевою сферу. Ребенок должен понимать, что он делает и для чего он это делает. Будничный труд перестает быть скучным, когда он начинается с замысла и завершается переживанием чувства удовлетворения и гордости за полученный результат. Иначе можно вызвать лишь отвращение к работе. И это именно педагог призван научить мечтать и помочь осмыслить значение сделанного. Учиться работать – скучно, а вот делать что-то полезное своими руками, стремясь к результату и достигая его – интересно! Поэтому важно, чтобы это была работа, одухотворенная замыслом, мечтой сделать что-то важное, интересное, ценное не для одного себя. Иными словами, воспитывает Творческий Труд, тот, где задействованы и руки, и голова, и сердце. В.А.Сухомлинский постоянно повышает «планку», стимулируя решать все более сложные задачи, следовательно, преодолевать препятствия на пути от замысла к результату.

Анализ роли и места труда в системе Сухомлинского позволяет сделать вывод о близости его подхода к пониманию функционала труда Дж. Дьюи. Вот что писал последний: «Мы должны относиться к работам по дереву и металлу, ткачеству, шитью, стряпне как к потребностям жизни, а не как к изучению отдельных работ, как к одному из двигателей общественной жизни, как к средству показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их, – ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки, в настоящую ячейку общественной жизни» [6, с. 333].

Есть основания утверждать, что Сухомлинский, если можно так выразиться, модернизирует деятельностный подход, которым становление человека во многом сводится к процессу включения в инфраструктуру социальных связей и отношений через разнообразные виды деятельности. Данный подход, имея множество плюсов, вместе с тем несколько переоценивает роль социального элемента в развитии человека, в то же время минимизирует ценность и уникальность духовной жизни, сферу потребностей и мотивов, конкретно-индивидуальных проявлений. В.А.Сухомлинский в своем опыте восполняет этот пробел, восстанавливая целостность человека. Это достигается в немалой степени благодаря интроекции внешнего, должного во внутренний мир человека, превращение внешнего во внутреннюю потребность личности. В итоге различия между внешним («общественным», «социальным») и внутренним («личным», «индивидуальным») постепенно как бы стираются, вследствие чего образуется своего рода континуум ценностей, где на паритетных началах располагаются внешние и внутренние составляющие. Для Сухомлинского,

как и для Дьюи неприемлем метафизический дуализм общества (государства) и индивида (в скобках заметим, с таким тщанием возделываемый у нас сегодня). В своих рассуждениях Дьюи доходит до культивирования единых демократических желаний. В этой связи укажем также на наличие в словаре Сухомлинского «нетипичных» для педагогики 50-70х годов XX понятий и формулировок: «полнота духовной жизни» детского сообщества, «душевное равновесие ребенка», *идеал бескорыстного, самоотверженного служения людям, радости самоотдачи как высшего проявления стремления к Добру и Красоте*. Некоторые излишне бдительные дяди того времени обратили внимание на подобные «вольности». И обвинили Сухомлинского в проповеди идей абстрактного гуманизма. Но сам В.А. Сухомлинский, будучи убежденным коммунистом, воспринимал их как несправедливые.

Человек не только гражданин, не только индивид или субъект коллектива, человек еще семьянин. Поэтому в многомерной педагогике Сухомлинского семейное воспитание занимает самое почетное место. В основе семейного воспитания лежит культ матери. Она – центр семейной жизни, всех ее перипетий. Для ребенка мать самый близкий и самый прекрасный человек. В этом контексте следует осмысливать сознательно формируемые в Павлыше культ Матери и Семьи с ее ценностями доброты, милосердия, труда. Укрепление самой семьи и ее доверия к школе, единомыслия в вопросах воспитания – важнейшая задача деятельности педагогического коллектива. А этого можно добиться только совместными усилиями. Для родителей организуется «школа в школе», проводятся регулярные лекции и беседы по актуальным проблемам воспитания, возрастной психологии и психогигиене учебного труда, родительские конференции и праздники (День Матери, родительские дни). Так закладывается прочная основа для содружества школы и семьи. И когда школе нужна помощь – строится ли стадион, разбиваются цветники и т.д. – недостатка в желающих помочь не бывает. Работают вместе педагоги, дети и их родители. Ведь согласно убеждениям В.А.Сухомлинского самая главная задача в деле формирования нравственного ядра личности – научить видеть Другого Человека, заботиться о нем, отдавая для его радости и счастья свои духовные и физические силы и находя в этом личную радость.

Бережно и кропотливо работали педагоги Павлыша над проблемой интеллектуального развития ребят. Учение – процесс индивидуальный, как и вообще духовная жизнь. Но сидение за уроками вовсе не тождественно умственному труду. Умственный труд есть там, где есть усилие мысли. Вызвать у ученика потребность ответить на вопрос – это и значит поставить цель умственного труда. И Сухомлинский стремится научить ребенка трудиться, пробудить в нем любовь к умственному труду. А это возможно лишь при условии поддержания педагогом в растущем человеке чувства собственного достоинства, веры в его силы и помощи в преодолении трудностей. И оценивания не столько самого по себе знания и даже не прилежания ребенка, а степени его продвижения вперед как результата

синтеза знания и старательности. Источником же пробуждения мысли является окружающая природа, красота родного края. «Я стремился к тому, чтобы прежде, чем открыть книгу, прочитать по слогам первое слово, ребята прочитали страницы самой чудесной в мире книги – книги природы» [16, с. 26]. И только тогда дети включались в различные виды творчества – они составляют сказки и пишут сотни мини-сочинений, рисуют, выжигают, мастерят, готовят доклады и составляют задачи... Потому, что в Павлыше знают: без яркой, наполненной, духовно богатой жизни, без творчества нет учения.

И у каждого ребенка появляется любимый предмет, в котором он сильнее других – ведь он ищет и находит (с помощью педагогов!) источники дополнительного знания по этому предмету. Вот так и создается «интеллектуальный фон» класса, школы, формируется культ книги, развивается интерес к учению, так выращивают таланты. Ведь без жажды знаний невозможна полноценная духовная, а значит и трудовая, творческая жизнь. Так в опыте Павлыша труд мысли сливается с трудом души и трудом рук, озаряется ярким светом творчества, красоты, игры. Потому, что в школе не должно и не может быть несчастливых детей, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Так в опыте В.А.Сухомлинского сливались обучение воспитание, а его деятельная любовь к детям становилась средством развития их сил.

Предельно внимательное и бережное отношение к особенностям природы детства и каждого ребенка, стремление к духовному контакту с воспитанником, подлинная любовь, забота о нем, ответственность за развитие его природных сил и способностей, его взросление, его рождение как гражданина и человека позволяли находить удачные, а порой единственные способы решения сложных педагогических проблем, осуществлять воспитательные «прикосновения» природосообразно. В детском коллективе постепенно создается и культивируется своеобразная духовная общность, способная придать совместной жизнедеятельности особую личностную значимость и гармонию, создающая условия для взаимного обогащения составляющих ее индивидуальностей и их взаимного совершенствования. И в этой общности каждый значим, важен, незаменим [2; 3].

Обсуждения (дискуссии)

1. Детский коллектив в школе Сухомлинского играет роль своеобразного «тренировочного поля», проявления искренней заботы, оказания «адресной» помощи. В коллективе Сухомлинского в полной мере реализуется принцип «человека можно воспитывать только добром». Вывод, если взять его безотносительно к практике Сухомлинского, достаточно категоричен и наводит на размышления. В педагогике как нигде срабатывает принцип парадоксальности. Поэтому даже самые благие пожелания и самые совершенные, казалось бы, гуманистические педагогические средства могут иметь совсем не гуманный результат. В педагогике даже доброта может

обернуться драмой для воспитанников. В истории известен случай, когда некоторые американские матери подавали в суд на известного педагога Б. Спока за то, что воспитанные ими дети по его книгам выросли добрыми, хорошими, но не подготовленными к жизни в суровых условиях конкурентной борьбы за достойное существование в джунглях «общества потребления». Нелегко говорить об этом, ведь затрагивается одна из «священных коров» педагогики – доброта. Да и не только педагогики, – всей системы человеческих взаимоотношений. Тем более трудно сказать о том, что порой излишняя доброта матери имеет своим результатом самые печальные последствия для ребенка – безволие, лень, дезадаптационный синдром. Трудно подсчитать, в какие потери обходится такой «гуманизм». Наверное, счет идет на миллионы человеческих судеб. Действительно, благими намерениями дорога в ад вымощена. Мы вовсе не призываем к крестовому подходу против доброты, гуманизма, человеческого отношения к своим воспитанникам. Ни в коем случае не отменяем идею великого гуманиста В.А. Сухомлинского: *добром только добром воспитывается личность*. Мы только хотим сказать: добро – это чрезвычайно сложный педагогический инструмент и обращаться надо с ним очень умело и толково. К сожалению, далеко не все воспитатели (учителя, родители...) обладают талантом Сухомлинского, доказавшего на примере своего уникального опыта воспитательную эффективность доброты. Поэтому ни в коем случае из него нельзя делать абсолютное средство воспитания, годное везде и всегда без учета всех условий его применения, включая возможности самого педагога, особенностей того, в отношении которого мы применяем это средство.

К принципу парадоксальности в педагогике правомерно присовокупить принципы относительности и неопределенности. Поэтому можно понять авторов книги «Введение в философию образования» Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчанинова, которые формулируют основной парадокс профессии учителя, состоящий в том, *что к нему предъявляются такие требования, которым может удовлетворить только святой*. Получается, учитель есть *олицетворение всех добродетелей сразу*, в том числе таких, как высокая гуманность, доброта души, терпеливость и т.д. Но, замечают авторы, *такого учителя взять негде, а в массовом сознании эти штампы укореняются*. То есть, если даже признать гуманность абсолютным средством, массовый учитель, просто не готов к его применению. Но дело не только в этом.

Педагогическая действительность не просто событийна, но и ситуативна. В ней даже простейшая задача может обернуться трудно разрешимой ситуацией, когда педагогически прописи или же оказываются совершенно бессильными. Тогда даже талантливый педагог оказывается в затруднении, и он может, по выражению А.С. Макаренко, *не удержаться на педагогическом канате*. Такое случилось в начале трудового пути Макаренко, когда руководимая им колония катастрофически быстро превращалась в заурядную «малину». Это не было для него самого сколько-нибудь внутренне допустимым приемом воспитания. Как писал Антон

Семенович, «мой гнев был настолько дик и неумерен, что я чувствовал: скажи кто-нибудь слово против меня – я брошусь на всех, буду стремиться к убийству, к уничтожению этой своры бандитов». Объясняя потом коллеге причины позитивных изменений в отношениях с воспитанниками, которые наступили после этого, Макаренко говорил: «Вы проанализируйте хорошенько: ведь Задорнов сильнее меня, он мог бы меня искалечить одним ударом. А ведь он ничего не боится, не боится и Бурун и другие. Во всей этой истории они не видят побоев, они видят только гнев, человеческий взрыв».

Схожий случай произошел с известным педагогом Михаилом Петровичем Щетининым [5, с. 212-213]. Приведенные размышления ни коим образом не снижают значимость фасилитационно-эмпатической составляющей педагогической деятельности: «нельзя забывать, что у детей свои масштабы измерения радостей и горестей, добра и зла. Учитель-гуманист никогда не забывает, что он сам был ребенком. Надо войти в положение ребенка, разделить с ним его горе, помочь ему. Нередко бывает, что самая желанная и дорогая для ребенка помощь – это сочувствие, сострадание, сердечное участие. Равнодушие же, безразличие потрясает ребенка...» [12, с. 21].

2. В современный период, наверное как никогда, «кое-кто наивно верит в какое-то ... всесильное спасительное средство, с помощью которого легко произвести целый переворот в учебно-воспитательном процессе» [15, с. 33]. Сегодня в качестве такого средства объявлены инновационные технологии. И хотя до сих пор длится наш роман с гуманизацией образования, в нем явно намечаются признаки охлаждения. Тесты, проекты, баллы... заполнили «педагогическое пространство». Наступает эпоха *педагогического конструктивизма*. Истины ради должен сказать: наша привычка (традиция?) надеяться на некое «всесильное спасительное средство» родилась не сегодня. Это тебе и скатерть-самобранка, и печь Емели, и непобедимые идеи марксизма-ленинизма... Не избежало этого и наше образование. По свидетельству известного уральского писателя Н.Г. Никонова «в ... истории нашей школы были уже и ликбез, и соцвос, и первая ступень, и ступень вторая, был метод бригадный, был метод индивидуальный, «уд» был, и «неуд» был...» [9, с. 7]. И на все это возлагались самые радужные надежды. В наши дни инновации превратились в абсолютное оружие достижения всех образовательных целей. Как из рога изобилия сыплются инновации, на которые разве лишь не молимся. Инновационные технологии наделяются сверх нормы только хвалебными эпитетами и характеристиками. Они, мол, способствуют *автономизации и индивидуализации личности, ее саморазвитию, самоактуализации и самореализации, её самоосуществлению, самоидентификации, самоопределению, саморегуляции* и т.д. и т.п. Плюс к этому, содействуют формированию таких качеств *автономизированной личности, как смысловорчество, избирательность, рефлексия, самооценность, самодостаточность...* Соответственно демонизируются «традиционные» подходы. В чем только их не обвиняют: и

в том, что они отчуждены от личности, и в том, что они авторитарны и тоталитарны, и в том, что они формируют слабодушных людей, «винтиков», и в том, что они превращают людей в социальных машин, бездумно выполняющих волю общества и государства, которые почему-то подспудно объявляются, чуть ли не смертельными врагами личности и т. д. и т. п. Интересно спросить: педагогика Василия Александровича Сухомлинского – традиционная или инновационная? Если она традиционная, то следует отнести в ее адрес все почти ругательные слова, которыми характеризуется традиционная педагогика. Но тогда возникает вопрос: а где «винтики» у Сухомлинского? Может эти «винтики» *успешней* формируются в инновационных модульных технологиях? Если же педагогика Сухомлинского милостиво удостоивается чести называться инновационным, то тогда почему дело дошло до того, что в одной из последних многотомных фундаментальных хрестоматий по педагогике вообще не нашлось места величайшему педагогу XX столетия – Василию Александровичу Сухомлинскому? [19, с. 558].

В погоне за новизной, неким всемогущим средством, мы делим педагогические концепции на «чистые» и «нечистые». Для чего? Еще важнее то, что воспроизводится очередная партия Емель от образования, которые всерьез уверены, «что по этому методу (имеется в виду некое новое, ангажированное средство обучения – Н. Ч, И. В.) каждый, даже посредственный учитель будет работать хорошо. Сам по себе метод заставляет...» [15, с. 33]. В конечном счете, такая позиция ведет к атрофированию личностно-субъектной составляющей деятельности педагога, к превращению его мышления в копировальную машину; расчеловечиванию образовательного процесса. Собственно сегодня педагогическая наука напоминает названную машину, так как чуть ли не главной задачей ее становится оправдание инновационных технологий без даже малой толики их критического анализа. Причем критерием истины служит не столько «объективная практика», сколько степень соответствия описываемых методов инновационным технологиям. Учитывая, что эти методы берутся из того же арсенала этих технологий, то получается, что мы имеем дело не с действительным доказательством, а с «порочным кругом». Поэтому нередко защиты по педагогике напоминают, защиты по истории КПСС.

Таким образом, анализ опыта Павлыша позволяет обозначить существо выработанного здесь подхода к воспитанию – помогая в обыденном увидеть, почувствовать, понять то содержание, которое выработала русская и мировая культура, вводя детей в мир непреходящих ценностей, способствовать восхождению к целостности личности, гармонизации внешнего и внутреннего, индивидуального и социального ее начал. Как профессионально-педагогическое кредо и своеобразный наказ воспринимается сегодня мысль замечательного педагога-новатора – чем выше интеллектуальный уровень и глубже, чище нравственные убеждения воспитанника, тем богаче должна быть духовная жизнь коллектива, чтобы

личность нашла в нем источник своего дальнейшего развития [2; 3]. С полной уверенностью подчеркнем применимость слов, сказанных известным социологом Г.Е. Зборовским в адрес образования в целом, к воспитательной парадигме В.А. Сухомлинского: образование по Сухомлинскому «есть прежде всего сама жизнь с ее особенностями, принципами, нормами поведения, ценностями; это мир человека, сфера жизни общества и одно из самых значительных средств самореализации личности» [7, с. 44.]. Опыт В.А. Сухомлинского доказывает также, что подлинное развитие человека исключает наличие в этом процессе побочных, не очень значимых линий. Как никто из педагогов, он был согласен с утверждением А.П. Чехова о том, что в человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и мысль. Но чтобы так было, его надо развивать всесторонне, многомерно. Следовательно, он с самых ранних лет «должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями» [12, с. 154]. А не просто «грамотным потребителем».

Литература:

1. Асмолов А. Человек далек от обезьяны, даже очень продвинутой / Учительская газета. 2011. 13 апр.
2. Верещагина И.П. Реализация идей социально-личностно ориентированного образования в опыте В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. – 2008. – С.63-68.
3. Верещагина И.П. Ценностная концепция воспитания целостного человека В.А. Сухомлинского / Воспитание духовности: ценностные основы идентичности личности. Мат-лы всеросс. НПК. – Екатеринбург. – 2007. – С. 188-192.
4. Герцен А.И., Огарев Н.П. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика. 1990. – 368 с.
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Н. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 234 с.
6. Дьюи Дж. Школа и общество. Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 321-340.
7. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 300 с.
8. Ильин, И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 годов: В 2 т. - М.: МП «Рарог», 1992. - Т. 2. 272 с. – С. 177-178.
9. Никонов Н.Г. Глагол несовершенного вида: Повести / Послесл. Е. Ю. Сидорова. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1984. – 480 с.
10. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.

11. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика. 1990. – 288 с.
12. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. С.Соловейчик. М.: Политиздат. 1982. – 270 с.
13. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы. М.: Учпедгиз, 1958. – 215 с.
14. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Мол. Гвардия, 1975. – 335 с.
15. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1965. – 157 с.
17. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук / Чапаев Н.К.: Урал. гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
18. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
19. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. – Т.3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.ТЦ Сфера, 2007. – 560 с.
20. Чапаев Н.К. Ведущие «тренды» обескультуривания образования // Интеграция науки в современном мире // Сборник научных работ XXVIII Междунар. науч. конф. Евразийского Научного Объединения. – М.: ЕНО, 2017. – С. 72-75.
21. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. - №3-4. – С. 37-43.
22. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. АА. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова.- М: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.
23. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. – 1992. - № 7-8. – С. 110-116.

УДК 378

Шайденко Н. А.

Член-корреспондент РАО, д. п. н. (Тула, Россия)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена специфике подготовки будущего учителя к работе в малокомплектной сельской школе. Выявлены особенности данного типа школ, влияющие на деятельность учителя. Предложены эффективные пути формирования профессиональных умений и компетенций будущего учителя в учебно-воспитательной процессе вуза.

Ключевые слова: малокомплектная сельская школа, учебно-воспитательный процесс, дидактическая подготовка, умения и компетенции, профессионально-деятельностный подход.

Специфической и очень существенной характеристикой сельской школы многих регионов, требующей особого подхода в практическом решении задач обучения и воспитания, учета в процессе подготовки учительских кадров, является малокомплектность [9].

Анализ условий функционирования малокомплектной школы позволил выявить ее особенности, влияющие на деятельность учителя. Малая наполняемость классов создает такие преимущества школы, как возможность осуществлять индивидуальный подход, устанавливать тесный психологический контакт с каждым учеником, использовать интенсивные методы обучения, организовывать самостоятельную работу и контролировать ее выполнение каждым учеником и т.д. С другой стороны, перед учителем сельской школы возникают объективные сложности, которые связаны с проблемами подготовки к уроку, с опасностью перегрузки и утомлением находящихся в постоянной работе учеников, с невысоким потенциалом речевой среды с повышенной эмоциональной нагрузкой на учителя [12]. В таком классе сложно организовать дискуссию, провести фронтальный опрос, использовать другие групповые методы обучения.

В школе с малой наполняемостью классов обычная методика организации учебного процесса малоэффективна, однако долгие годы специфика подготовки учителя для такой школы при организации учебно-воспитательного процесса в вузе не учитывалась [3].

Вопросы подготовки учителя для малокомплектной школы рассматриваются нами в русле более широкой проблемы дидактической подготовки учителя. Формирование дидактических компетенций осуществляется в ходе профессионально-педагогической и учебно-познавательной деятельности студентов. Проблема определения эффективных путей формирования профессиональных компетенций учителя не нашла всестороннего освещения в теории высшего образования [8].

В психологии доказано, что умения, всегда исходят из знаний и, опираясь на них, предполагают сознательный интеллектуальный процесс применения знаний и навыков для осуществления приемов действия в соответствии с поставленной целью. Дидактические умения прежде всего основаны на психолого-педагогических знаниях о сущности процесса обучения, об особенностях учебно-познавательной деятельности школьников, о специфике определенного содержания образования, в частности, о специфике малокомплектной сельской школы [7].

В процессе изучения психолого-педагогических и методических дисциплин широко используются реальные источники педагогического опыта в сельской школе: достижения психолого-педагогической науки, передовой педагогический опыт, личная практика и т.п. [1]

Основным принципом организации учебного процесса в вузе является профессионально-деятельностный подход к подготовке будущего учителя. Чтобы студент уже с первого курса реально ощущал будущую профессиональную деятельность и готовился к ней, с большим успехом используются деловые игры. Многие из них включают задания, в ходе решения которых у студентов формируются педагогические умения, необходимые для работы в малокомплектной школе, опыт их практического использования.

Профессиональная подготовка к работе в малокомплектной школе в процессе изучения педагогики и частных методик охватывает все формы организации обучения.: лекции, лабораторно-практические и семинарские занятия. Эффективность этого процесса во многом зависит от использования активных методов обучения. Так, на семинарских занятиях широко используются доклады, содоклады, оппонирование, свободная беседа по вопросам плана, групповая форма работы, работа с конспектами студентов, анализ ответов студентов самими студентами, работа с педагогическими понятиями, решение и составление педагогических задач и ситуаций, анализ газетных и журнальных статей, определение темы и отбор материала для реферата, задания студентам на длительный срок, подготовка и проведение деловых игр, контроль и форма отчетности (индивидуальные карты самостоятельной работы, коллоквиумы, письменные работы, консультации) [2].

Задача непрерывной педагогической практики в обобщенном виде может быть определена как долгосрочное профориентационно-педагогическое становление будущего учителя. В ходе непрерывной практики студенты уже с первого курса включаются в реальные проблемы школы, в том числе малокомплектной, каждый из них под руководством преподавателя кафедры педагогики разрабатывает программу педагогического самовоспитания и самореализации на весь период обучения, предполагающую ориентацию на сельскую школу. Основы профессионально-педагогического мастерства формируются и в ходе учебной практики в сельских, в том числе малокомплектных школах, куда направляется большинство старшекурсников [10].

Наряду с наблюдением учебно-воспитательного процесса в сельской школе в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам предусматривается выполнение практических заданий, являющихся важным средством формирования педагогических компетенций навыков студентов.

Проектирование определенного вида работы сочетается с его практическим проведением. При этом проявляется возможность соотнести результаты деятельности с замыслом [11].

Решение педагогических задач, проведение деловых игр получили в последнее время раскрытие в педагогической литературе. Однако эти методы являются эффективными средствами обучения только при определенных условиях: если они используются в комплексе с другими методами обучения,

если они строго соответствуют теме и содержанию занятия, если студенты имеют для этого соответствующую подготовку.

В опыте вузов могут использоваться следующие этапы решения педагогических задач и анализа педагогических ситуаций: анализ их содержания, выявление объектов и субъектов воспитания, характеристика воспитательных отношений между объектами и субъектами воспитания, конкретизация воспитательных целей и задач, анализ педагогических воздействий воспитателей; самостоятельное решение педагогической задачи на основе проведенного анализа, определение конкретных целей профессионально-педагогического самовоспитания [4].

Находит применение в практике высшей школы и метод показа и образца деятельности [5].

Важен этап освоения, присвоения каждым студентом социально ценного образца выполнения определенного вида профессиональной деятельности.

Этот путь сначала надо пройти на уровне отдельных действий, составляющих дидактическое умение, а затем на уровне всего алгоритма деятельности по данному умению. Осознание студентами профессиональной и личностной значимости задачи овладения дидактическими умениями имеет важнейшее значение как с позиции конечных результатов деятельности, так и с точки зрения, готовности будущего учителя к ее осуществлению в сельской малокомплектной школе [6].

Мы предлагаем следующие пути повышения эффективности подготовки учителя для малокомплектной школы в вузе:

- в профессиональном статусе учителя-предметника необходимо выделить специфические профессионально—педагогические и личностные качества учителя школы с малой наполняемостью классов или охарактеризовать специфику проявления общих качеств при работе в такой школе;

- большинство специфических дидактических умений сельского учителя малокомплектной школы основано на компетенциях общедидактических или предметно-дидактических, поэтому их формирование в вузе, в большинстве случаев, будет проходить одновременно и эффективно в ходе организованной учебно-познавательной и практической деятельности студентов;

- составление и решение педагогических задач, задач-ситуаций является методическим средством, которое способствует овладению дидактическими умениями. Они моделируют условия педагогической деятельности.

Чтобы задачи-ситуации отвечали требованиям формирования дидактических умений в единстве с мотивацией, они должны быть интересны для студентов, отражать наиболее актуальные и типичные аспекты практики обучения, иметь четкую индивидуализационную

структуру и однозначное решение, но охватывать разнообразием вариантов все виды профессиональных компетенций.

По степени сложности дидактические задачи могут представлять решение отдельных действий, составляющих дидактическое умение, решение комплекса таких действий, и могут относиться ко всему алгоритму деятельности в составе данной компетенции.

Таким образом, эффективность процесса формирования педагогических компетенции предусматривает единство следующих компонентов:

- осознание студентами профессиональной и личностной значимости задачи овладения практическими умениями, постановка перспектив предстоящей деятельности (целевая установка на овладение умениями);

- раскрытие системы педагогических умений, которыми необходимо овладеть, и содержание каждого умения как определенной совокупности действий и операций, составляющих умение, и способов выполнения действий;

- разработка программы формирования педагогических умений и навыков;

- организация практической деятельности и упражнений по овладению умениями;

- контроль за уровнем сформированности умений и навыков, учет и оценка хода и результата деятельности студентов.

Эффективность овладения педагогическими компетенциями зависит также от глубокого усвоения теоретических знаний и основанных на них практических действий, непосредственного ознакомления со способами действий и осмысления их принципов.

Важным средством активизации процесса формирования педагогических компетенций у студентов является связь учебных занятий с педагогической практикой.

Включение студентов в практическую деятельность с учащимися в органической связи с усвоением педагогической теории активизирует процесс осознания ими значения профессиональных умений, теоретического осмысления педагогических явлений.

Литература:

1. Подзолков, В.Г. Особенности подготовки к педагогической деятельности, обеспечивающие успешную социально-профессиональную адаптацию будущего учителя / Н.А.Шайденко, С.М.Редлих, В.Г.Подзолков. В сборнике: Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски. – 2016. С. 74-78.
2. Подзолков, В.Г. Развитие адаптационного потенциала будущих учителей в ходе изучения педагогических дисциплин / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. - № 4. - С. 110-113.

3. Сергеев, А.Г, Исторический анализ парадигмальных изменений в образовании / А. Н. Сергеев, В. Г. Подзолков, Н.А.Шайденко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. - 2013. - № 1. - С. 221-226.
4. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования /Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, З. Н. Калинина, А. И. Григорьева, О. А. Васильева. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000.
5. Сухомлин, В.А., Шайденко, Н.А., Якушин, А.В. Инновационные информационно-педагогические технологии для развития преподавательских кадров / Н.А. Шайденко, В.А. Сухомлин, А.В. Якушин // Прикладная информатика. - 2010. - № 3(27). - С. 32-37.
6. Шайденко, Н. А. Внедрение инноваций в подготовку учителей в вузе (глава в коллективной монографии) / Н. А. Шайденко, С. Н. Кипурова, В. Г. Подзолков. - Innovations in education: Monograph, Volume 6/ed. by L. Shlossman. - Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. - 88 p. - С. 59-68.
7. Шайденко, Н. А. Личностные и профессиональные качества учителя: историографический анализ и современные пути формирования в вузе: Материалы к лекциям по курсу «Введение в профессионально-педагогическую специальность»: учебное пособие / Н. А. Шайденко, А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. - 36 с.
8. Шайденко, Н.А. Направления исследования профессионального развития учителя / Н.А. Шайденко // В сборнике: Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education Materials of the VII international scientific conference, 2017. - С. 41-46.
9. Шайденко, Н.А. Общая характеристика образования в контексте устойчивого развития / Н.А. Шайденко // Образование личности. - 2017. - № 2. - С. 56-60
10. Шайденко, Н.А. Особенности преодоления затруднений начинающего учителя / Н.А. Шайденко/ В сборнике: Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.М. Митиной. - 2017. - С. 52-55.
11. Шайденко, Н.А. Система условий эффективного формирования технологической компетентности будущего учителя / Н.А. Шайденко // Школа и производство. - 2015. - №3. - С. 51-53.
12. Шайденко, Н.А. Теоретические основы профессионального становления учителя на этапе вхождения в профессию: монография / Н.А. Шайденко Н.А.- Тула, 2017. - 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ

Аннотация. В статье анализируются особенности проявления детьми дошкольного возраста музыкальной субкультуры в процессе обогащения представлений детей о родном городе. Материалы содержат описание эксперимента, по итогам которого выявлено своеобразие песенных интересов дошкольников в ходе соотнесения музыкальных предпочтений детей с объектами города.

Ключевые слова: детская песенная субкультура, дошкольный возраст, представления о родном городе.

«...В музыкальной мелодии перед ребенком открывается красота окружающего мира».

В. А. Сухомлинский

В современном дошкольном образовании контекстом понимания педагогического процесса как целенаправленного содействия развитию человека особыми педагогическими средствами и в особых педагогических условиях становятся идеи гуманной, личностно–ориентированной, персонифицированной педагогики.

Детская субкультура – особая система бытующих в детской среде представлений о мире, ценностях, особенностях поведения, видов общения и деятельности детей. Это самостоятельная культура в культуре, существующая по специфическим законам, хотя и являющаяся частью общей культуры в целом.

Уже не требует дополнительных аргументов общественное и научное признание самоценности периода детства в развитии человека, уникальности детской субкультуры. Это и предопределяет необходимость рассмотрения проблемы музыкальной субкультуры современного дошкольника, обоснования педагогических подходов к обогащению личного музыкального опыта дошкольников.

Очевидна необходимость решения проблемы целостного развития ребенка в педагогическом процессе детского сад, поэтому образовательный процесс должна быть интегративным [3]. Как показывает практика дошкольного образования, достаточно успешно интегрируется краеведческая тематика и содержание художественно–эстетической деятельности дошкольников.

По мнению М. И. Лисиной [1], дошкольный возраст сенситивен к восприятию эмоционально привлекательного, субъективно нового, поэтому в

основе обогащения представлений детей о родном городе лежит основополагающий компонент детской субкультуры – интерес, причем интеллектуальная, волевая, эмоциональная стороны интереса составляют взаимосвязанное целое.

Анализ отбора музыкальных произведений в парциальных программах показал, что авторами предлагается использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста аудиозаписи звуков природы, города, детских песен, музыкальных произведений на выбор педагога [2]. В большинстве случаев предлагается использовать музыку в качестве фона в начале и в конце организованной образовательной деятельности, при этом музыкальные предпочтения детей не всегда учитываются. Музыкальные интересы старших дошкольников проявляются достаточно чётко. Дети с охотой не только высказывают свои предпочтения (сложившиеся под влиянием родителей, старших братьев и сестёр), но и переносят их в продуктивную деятельность (рисование, конструирование и др.).

Таким образом, возможно выделение трех музыкальных направлений, характеризующих песенную субкультуру детей: современная эстрадная музыка; песни из старых музыкальных фильмов; репертуар музыкальных занятий.

Каждый вышеуказанный блок песенной субкультуры привлекает старших дошкольников по вполне объяснимым причинам. Так, эстрадная музыка сопровождает детей постоянно, и это связано, прежде всего, с музыкальными предпочтениями родителей (запоминаются часто повторяющиеся припевы, несложные мотивы и стили их исполнения). Песенная субкультура семьи незаметно навязывает свои интересы детской субкультуре.

Второй блок привлекателен для детей тем, что это песни из мультфильмов (чаще всего, советских) о вечной победе добра над злом, о дружбе, других доступных детям нравственных ценностях. Эти песни понятны детям, так как музыка сопровождает действие, происходящее в мультфильме (наблюдается идеальное соответствие слов и музыки).

Третий блок представлен песнями, разучиваемыми на музыкальных занятиях и написанными специально для детей; они соответствуют их возрастным возможностям (особенностям дыхательной системы и артикуляции), поэтому доступны для исполнения.

С целью выявления своеобразия песенных интересов маленьких жителей г. Великие Луки в условиях специально организованного процесса восприятия (слушания) музыки была организована игровая ситуация «Составь маршрут прогулки по Великим Лукам для гостей нашего города с использованием музыки» (модификация методики К.В. Борчаниновой, О.В. Солнцевой). *Критерии оценки:* 1) соотнесение городских объектов с музыкой; 2) количество предложенных музыкальных произведений.

Исходя из выделенных критериев, был определён характер музыкальных предпочтений дошкольников:

«Разнообразные музыкальные предпочтения»: ребёнок соотносит архитектурные объекты города с разнообразной музыкой: программные песни и мелодии, песни о Великих Луках, музыка из детских фильмов и мультфильмов, современные мелодии. Количество предложенных музыкальных произведений — не менее шести.

«Однообразные музыкальные предпочтения»: ребёнок соотносит архитектурные объекты города только с одним направлением музыки, использует не менее двух музыкальных произведений.

«Отсутствие музыкальных предпочтений»: ребёнок не соотносит архитектурные объекты города с музыкой.

По результатам диагностики были выделены 3 группы детей:

1. Группа детей с разнообразными музыкальными предпочтениями:

В данную группу вошло 75 % (75 детей). Они соотносили городские объекты с разнообразной музыкой: детские песни из мультфильмов и детских фильмов, современные, классические и народные мелодии, балет, опера, вальс, марш, военные и солдатские песни, песни о победе, звуки природы, звучание трещотки, колокольчика, музыка в исполнении оркестра, а также программные произведения (не менее шести музыкальных произведений).

2. Группа детей с однообразными музыкальными предпочтениями:

В данную группу вошло 17 % (17 детей). Выбор дошкольниками музыкальных произведений достаточно однообразен: детские песни или джаз и рок–н–ролл.

3. Группа детей с отсутствием музыкальных предпочтений: в эту группу попало 8 % (8 детей). Они не предлагали никаких музыкальных произведений, объясняя тем, что не знают никакой музыки и даже любимых детских песен.

При проведении музыкальной экскурсии наибольшей популярностью среди детей старшего дошкольного возраста пользовались детские песни из мультфильмов и телевизионных фильмов. На втором месте – классическая музыка. Третье место разделили между собой современные мелодии, программные песни и песни военной тематики (см. также Таблицу).

Соотнесение музыкальных предпочтений старших дошкольников с объектами города

Объекты города	Музыкальные предпочтения старших дошкольников
Краеведческий музей города Великие Луки	Народные мелодии, весёлая музыка, вальс
Памятник–танк «Т – 34»	Спокойная музыка, бальная, мелодии из м/ф «Алёша Попович и Тугарин Змей», песня «Три танкиста». Мелодии в исполнении оркестра
«Белкин дом»	Рок–н–ролл, шум волн, птичьи трели
Обелиск Славы	Военные песни, мелодии в исполнении оркестра
Великолукская крепость	Песня о победе, спокойная музыка, песня в исполнении Дж. Тимберлейка. Мелодия, исполненная на скрипке, звучание трещоток.

Часовня Александра Невского	Песня мушкетёров из т/ф «Д, Артаньян и три мушкетёра», вальс, грустная музыка, звучание колокольчика.
Великолукский муниципальный драматический театр	Песня «Калинка–малинка» из т/передачи «Теленяня». Музыка из балета «Спящая красавица», оперная музыка, «Песенка Красной Шапочки» (3 раза), «Песенка Кота Леопольда», рок-н-ролл.
Объекты города	Музыкальные предпочтения старших дошкольников
Памятник Александру Матросову, Памятный знак 1941–1945	Песни о войне, современная и весёлая музыка, спокойная и современная мелодия без слов, «Вместе весело шагать». Страшная музыка «Бум–бум».
Храм во имя Святителя Тихона, часовня Екатерины	Церковная и старинная (органная) музыка.
Скульптура медведя	Песня кота Матфея из т/ф «Новогодние приключения Мити и Маши», страшная музыка, музыка о чудовищах
Свято–Вознесенский собор	«Вдоль ночных дорог» в исполнении певицы Максим, «Алмазы» в исполнении Жасмин.
Планетарий, цирк и зоопарк с обычными и экзотическими животными	«Песенка крокодила Гены», песенка Колобка, «Чунга-Чанга».
Кафе	Песня «Бьют часы на старой башне» из т/ф «Приключения Электроника», музыка из м/ф «Ну, погоди!», «Песенка крокодила Гены», свадебная музыка.
Аттракционы	Марш, «Песенка Красной Шапочки».
Ловать	Песня «А дельфины мокрые, а дельфины чёрные на тебя глядят умными глазами» из м/ф «Катерок».
Городской Парк культуры и отдыха	Народные мелодии, «Песенка крокодила Гены», «Ладушки», «Журавушка», рок-н-ролл. Песня Водяного из м/ф «Летучий корабль», джаз
Стадион	«Песня Винни–Пуха», «Песня Брандбуря» из т/ф «Мери Поппинс, до свиданья!».
Кинотеатр	Солдатские (военные) песни, музыка из м/ф «Черепашки Ниндзя», песня Золушки и Принца из м/ф «Золушка».

Используемая в организованной образовательной деятельности по ознакомлению с городом музыка повысила интерес дошкольников к Великим Лукам. Дети легко ориентировались в знакомых музыкальных произведениях, внимательно и с интересом слушали их, ассоциировали с городскими объектами. Дошкольники самостоятельно или с помощью наводящих вопросов педагога рассказывали об объектах городской среды, проявляли интерес к предложенным играм и заданиям в сопровождении музыки.

Так, например, дошкольникам было предложено послушать песню «Живёт повсюду красота» (Ю. Антонов, М. Пляцковский) и представить, какой объект они бы хотели изобразить, а затем объяснить, как он называется, о чём рассказывает и где находится. Дети могли использовать атрибуты, элементы костюмов и др. (Центр «Театр» или Игровой уголок) для

того, чтобы точнее передать образ скульптуры, памятника, архитектурного объекта. Изображённые дошкольниками городские объекты были достаточно разнообразны: танки, корабль, вазы с цветами, животные (медведь, белки), «просто памятник известному человеку» (А.С. Пушкин, Александр Матросов). Дети старались аргументировать свой выбор, проявляли фантазию. Большинство мальчиков заинтересовалось музеями, где была представлена различная техника (Мемориальный Дом–Музей академика И.М. Виноградова, музей военной техники, Краеведческий музей). Они стали собирать информацию о них, делиться ею с другими детьми. Дошкольники пополнили уголки краеведения принесёнными из дома книгами по истории развития техники, рекламными буклетами из музеев и собственными рисунками по интересующей их теме. В конструировании дети стали использовать архитектурные особенности города.

Музыкальные предпочтения мальчиков были сосредоточены на маршах, песнях о кораблях («Белые кораблики» В. Шаинский, Л. Яхнин), «Синяя вода» (В. Шаинский, Ю. Энтин) и др.), песнях от лица смелых героев («Песня смелого моряка» (Г. Гладков, Ю. Энтин) и др.). Девочкам нравилось загадывать музыкально–пластические загадки («Музыкальная шкатулка», «Волшебный ларец», «Волшебный мешочек») – они использовали не только предложенные аудиозаписи, но и музыкальные игрушки и инструменты (например, музыкальные часы). Музыкальные предпочтения девочек были существенно разнообразнее: классическая музыка (П.И. Чайковский «Фея серебра», «Фея золота», «Фея бриллиантов» из балета «Спящая красавица», М.И. Глинка «Вальс–фантазия»), детские песни (песни из фильмов «Приключения Буратино», «Песенка Красной Шапочки»), эстрадные песни («Три белых коня» (Е. Крылатов, Л. Дербенёв), «Jingle bells» (James Lord Pierpont) и др.).

Таким образом, музыкальная субкультура старших дошкольников в процессе ознакомления с родным городом обусловлена не только музыкальными предпочтениями близкого окружения и влиянием тематикой программного музыкального содержания, но и гендерной принадлежностью.

Литература:

1. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1997. – 384 с.
2. Программы дошкольного образования. – URL: http://www.firo.ru/?page_id=23489 (дата обращения: 14.09.17).
3. Шлат Н.Ю. Образовательный потенциал интегративных методов на этапе дошкольной подготовки детей / Гносеологические основы образования: Международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. – Елец, 2015. – С. 169-173.

Эйтвид Г. Р.

Магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия),

Манько Н. Н.

К. п. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЯПОНСКОЙ ЖИВОПИСИ И ГРАФИКИ

Аннотация. В данной статье ставятся задачи развития художественно-творческих способностей младших школьников средствами изобразительного искусства Японии. Рассматриваются методические материалы и примеры опытно-экспериментальной работы с детьми.

Ключевые слова: изобразительное искусство, художественно-творческие способности, средства японской живописи и графики, педагогические условия развития младших школьников.

Подготовка творчески мыслящих людей, обладающих оригинальным взглядом на проблемы, поисковой направленностью, нестандартным мышлением – приоритетное направление развития общества, обеспечивающее инновационные достижения в научно-технической сфере. В данном контексте вопрос о возможностях развития творческих способностей учащихся школьников средствами художественно-графического искусства является актуальным и составляет предмет дискуссий в педагогическом сообществе.

Развитие художественно-творческих способностей с раннего возраста открывает возможности для всестороннего воспитания личности ребенка, расширения его опыта творческой отношения к миру и к самому себе, формирования устойчивой мотивации к преобразующей деятельности и самопознания (Н.Н. Поддьяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Б.М. Теплов, С.Л. Рубенштейн и др.). Смысл нашего представления о развитии ребенка и его художественно-творческих способностей заключается не столько в том, чтобы ребенок «как можно больше видел, слышал и пережил», «как можно больше узнал, и усвоил информации о действительности и располагал усвоенным в своем опыте», а в том, чтобы он погрузился в специально созданную атмосферу увлекательного познания мира, собственного творчества и собственного самопреобразования. Такое «погружение» требует разработки и создания особых педагогических условий, способствующих развитию психических процессов и воспитанию личностных качеств и свойств ребенка.

В рамках нашего исследования ведется разработка педагогических условий развития художественно-творческих способностей младших школьников средствами японской живописи, графики, скульптуры и оригами

в урочное и внеурочное время. Исследование ведется в следующих направлениях:

- дополнения характеристики художественно-творческих способностей учащихся через структурно-содержательное единство трех компонентов: мотивационного, деятельностного и творческого;

- разработки модели педагогического содействия развитию художественно-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы (целевой, содержательный, планово-деятельностный, процессуально-технологический, оценочно-результативный и функциональный компоненты), раскрывающей внутреннюю организацию педагогического процесса и обеспечивающей включение учащихся в познавательную, развивающую и творческую деятельность.

Изучение проблемы развития творческих способностей младших школьников средствами художественно-графического искусства Японии проводится на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования №159» городского округа город Уфа Республики Башкортостан (МАОУ «Центр образования №159»). Апробация разработанной технологии в учебном кластере включала учебные дисциплины начальной школы «Изобразительное искусство», «Технология», а также кружок «Мультстудия «Аргмак».

Предполагалось, что **продуктом нашей исследовательской работы** будут методические рекомендации, программа по развитию художественно-творческих способностей учащихся во внеурочной деятельности, альбом творческих заданий и методические рекомендации для учителей на уроках «Изобразительное искусство» и во внеурочной проектной деятельности, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов в качестве методического обеспечения.

В процессе развития художественно-творческих способностей обучающихся были поставлены задачи:

- расширение представления о культуре Японии, образной и смысловой стороне японской живописи и поэзии;

- актуализация межпредметных связей на основе использования имеющихся знаний учащихся;

- развитие творческой фантазии, навыков выразительного использования формы, линии, пятна, цвета, композиции при выполнении декоративных заданий;

- развитие умений грамотного изложения идей, мыслей.

- развитие гуманитарной культуры, приобщения и воспитания уважения к ценностям мировой культуры.

Опытно-экспериментальная работа. В процессе решения педагогических задач и реализации разработанных педагогических условий художественно-творческого развития ребят младшего школьного возраста были разработаны методические материалы – творческий альбом. Данный альбом содержит дифференцирование по сложности задания, благодаря

которым ребята познакомятся с искусством Японии и смогут изучать элементарные способы японской живописи, графики, скульптуры.

Одно задание включает три практические работы в соответствии с определенным методом: 1. Репродуктивный метод (копирование) с работы учителя. 2. Продуктивный метод. 3. Творческий метод. Задания строятся на основе разных видов художественно-творческой деятельности: графика, живопись, декоративно-прикладное искусство (аппликация, оригами), скульптура. В качестве материалов использовались акварель, кисти, бумага, фломастеры, гелевая ручка, цветные карандаши, цветная бумага, пластилин.

Теоретическая часть знакомит с историей, с сущностью и символикой изображаемых предметов. Практические задания дифференцируются по уровню сложности. Во время занятий обучающиеся изучали особенности культуры, традиции Японии, элементы речи (некоторые слова на японском языке) и примеры поэзии, японские гравюры, живопись, оригами (искусство складывания из бумаги), скульптуру (нэцкэ и окимоно).

Изучение Японской графики началось с японской гравюры *укиё-э* (гравюра на дереве). Раскрывались секреты создания японской гравюры: качество и красота графики зависели от слаженной работы трёх мастеров – художник, резчик и печатник. Первый тушью наносил прототип картины на прозрачную бумагу, резчик приклеивал его на деревянную дощечку из вишни, груши или самшита и вырезал области, оставшиеся белыми. Это была первая печатная форма, а рисунок фактически уничтожался. Затем делалось несколько оттисков с разными цветами (для каждого цвета или тона своя форма), и печатник, заранее обговорив с художником цветовую гамму, наносил на набор форм краску и печатал гравюру на рисовой бумаге.

Педагогическое «обращение» к данному виду искусства не случайно. Специалисты отмечают позитивное влияние от созерцания японских гравюр на людей, а также о большом влиянии японских гравюр *укиё-э* на создание стилей модерн и импрессионизм в Европе и России (так называемый «японизм») и его появление отслеживается в работах Винсента Ван Гога, Клода Моне и многих других. Так, например, у Ван Гога есть работы, скопированные с произведений одного из выдающихся мастеров *укиё-э* Утагава Хиросигэ «Сливовый сад Камэйдо» и «Внезапный дождь над мостом Син-Охаси на реке Атака». В своих коллекциях *укиё-э* имели Уистлер, Мане, Дега, Гонкур, Золя. В России (кон. XIX в.) интерес к этому необычному искусству вызвали несколько японских гравюр и альбомов, привезенных из кругосветного путешествия исследователем А.В. Вышеславцевым.

Задания по графике выполнялись школьниками сначала черным фломастером, чтобы почувствовать линию, затем был добавлен цвет цветными карандашами, затем рисовали акварелью и обводили черным фломастером основные контуры образов. Занятия предполагали изучение теории графического искусства и практического освоения элементарных способов графического создания художественных образов.

Изучение японской живописи было начато с монохромная традиционная японская живопись тушью *суми-э*, которая зародилась в Китае. Суми-э характеризуется выразительностью, красотой и простотой линии.

Известно, что в Японию эта техника была завезена японскими монахами приблизительно в VII в н.э. Основу суми-э составляет принцип философского мировосприятия, акцентирование психофизических и духовно-интеллектуальных аспектов творческого процесса. Японцы не просто копировали китайский метод рисования тушью: они визуальное интерпретировали его и наполнили особым национальным колоритом.

Для нас важно было донести школьникам, что японская живопись не стремится к идеальной передаче каждой детали композиции. Здесь нужно изображать лишь самое необходимое-то, что является отличительным качеством предмета. Важно знать технику мазков, которую создают так называемые «четыре благородных» лаконичных образа – бамбук, орхидея, хризантема и ветка слива. Изучая специфику этих мазков, школьники приходят к пониманию того, как мастера создают шедевры, а далее пытаются создавать собственные образы, картины.

Наиболее сложная работа осуществляется при создании композиции. Считается, что технику мазков можно отработать до автоматизма при помощи практики, но основы композиции нужно изучать, понимать и чувствовать (выразительность композиции, чтобы изображаемые объекты были визуальное различимы; целостность композиции, когда ни один элемент композиции нельзя передвинуть, добавить или изъять без ущерба целого). Сначала обучающиеся делали задания в графике, черно-белые изображения, используя простые карандаши и черный маркер или черный фломастер. Затем от *черно-белой графики* осуществлялся переход к *черно-белой живописи*. С детьми младшего возраста вместо туши, которая застывает очень быстро, использовалась черная акварель. Живопись в цвете ребята писали акварелью по мотивам японских гравюр.

Скульптуру Японии обучающиеся рассматривали в малой пластике на примере *нэцкэ* и *окимоно*. *Нэцкэ* - миниатюрная скульптура, произведение японского искусства, представляющее собой небольшой резной брелок из кости или дерева. Слово «нэцкэ» – «не-цуке» пишется двумя иероглифами: первый означает «корень», второй – «прикреплять». *Нэцкэ* означает брелок или противовес, с помощью которого на *оби* (поясе) носят кисет с табаком, связку ключей или *инро* (коробочку для лекарств и парфюмерии). Необходимость такого приспособления вызвана отсутствием карманов в японском традиционном костюме. Брелоки-противовесы использовались не только в Японии, но и в Венгрии, в Китае, на Крайнем Севере и в Эфиопии. В сущности, *нэцкэ* появляются там, где имеется костюм без карманов, но с поясом. *Нецкэ* и *окимоно* очень похожи, но по предназначению и символики они отличаются.

Окимоно - это статуэтки служащие для оформления и украшения интерьера, которые выполнены из любого материала и не несут в себе

никакого воздействия на судьбу человека в отличие от нецкэ. При выполнении практических заданий не использовалась кость как материал, а брали доступный для младших школьников материал – пластилин.

Оригами. Также обучающиеся познакомились с оригами – искусством складывания из бумаги художественных образов. Декоративно-прикладное искусство Японии – это огромный пласт, школьники соприкоснулись лишь с маленькой частичкой – оригами - древнее искусство складывания фигурок из бумаги.

Манга. С большим интересом младшие школьники рассматривали манга - японские комиксы, и попробовали, рисовать такие рисунки, затем после японских комиксов состоялось знакомство с японской анимацией. Результатом совместной проектной деятельности было создание своими силами анимационных мультфильмов из пластилина по мотивам японских сказок: «Мальчик, рисующий котов» и «Журавлиные перья».

В каждом задании в качестве *третьей практической работы* было чтение хокку и изображение хокку. Например, если это изображение улитки, то хокку об «событии», связанном с улиткой. После ознакомления с хокку приступали к изображению улитки, которая ползет по горе Фудзияма:

Кобаяси Исса (перевод В. Марковой)

Тихо, тихо ползи,

Улитка, по склону Фудзи

Вверх, до самых высот!

Эти коротенькие трехстишья иногда называют «картинами природы» в поэтическом искусстве. Не случайно к хокку создавались и художественные образы. К каждому изображению в задании мы подбирали хокку, если не находили близкое по смыслу, пробовали сочинить сказку по мотивам изображения. Например, сказка о японском водном драконе. Для младших школьников интересно самим придумать сказку и создать к сказке изображение в японском стиле.

Таким образом, проводимое педагогическое исследование позволило сделать первые научно-практические выводы о:

- необходимости дополнения педагогической теории и технологии художественно-эстетического воспитания младших школьников элементами изобразительного искусства японского народа, о его ценности и особенностях;

- необходимости разработки и адаптации технологии и методики развития художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста во вне урочное время, а также в рамках учебной дисциплины при согласовании с образовательной программой;

- полезности освоения способов изображения простейших элементов японской живописи и графики на уроках изобразительного искусства как

специально разработанного педагогического условия познания мира, творчества и собственного самопреобразования.

Литература:

1. Бабочки полет: японские трехстишия / пер. с япон., вступ. ст. и примеч. В. Н. Марковой. – М.: Летопись-М, 1999.
2. Басё, М. Великое в малом / сост. Р. В. Грищенко. – СПб.: Кристалл, 2000.
3. Бусон, Ё. Луна над горой / сост. Р. В. Грищенко. – СПб.: Кристалл, 1999.
4. Венгер, Н.Ю. Путь к развитию творчества // Дошкольное воспитание. - 1982. - №11. – С. 32-38.
5. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. - 1990 - №4. – С. 5-9.
6. Ендовицкая, Т. О развитии творческих способностей // Дошкольное воспитание. – 1967. - №12. – С. 73-75.
7. Ермолаев, Ю.А. Возрастная физиология. – М., 1999. - 321 с.
8. Искусство Японии: CD-ROM. – М., 2004.
9. Исса, К. Ливень Пятой луны / сост. Р. В. Грищенко. – СПб.: Кристалл, 1999.
10. Кукушкин, В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе/ В.С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону., 2003.
11. Манько, Н.Н. Эволюция дидактического принципа наглядности: проективная визуализация педагогических объектов [Текст] : моногр. / Н.Н. Манько; ред. Е.Н. Дементьева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 220 с.
12. Никитина, А.В. Развитие творческих способностей учащихся [Текст] // Начальная школа. – 2001. - № 10. – С. 34-37.
13. Одинокий сверчок: классические японские трехстишия хайку / пер. с япон. и вступ. Ст. А. Долина. – М.: Детская литература, 1987.
14. Прохорова, Л. Развиваем творческую активность дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1996. - №5. – С. 21-27.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1959. – 245 с.
16. Соловей, Т. Г. Как прекрасен этот мир... // Уроки литературы. – 2003. - № 2. – С. 4-10.
17. Японская лирика / пер. с япон. В. Соколова. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2000.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАСЛЕДИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Т. З. ЯКУПОВА

Аннотация. Статья посвящена анализу воспитательной деятельности заслуженного деятеля педагогики, посвятившего всю трудовую биографию выполнению заветов А.В. Сухомлинского.

Ключевые слова. Педагогика, воспитание, общественная деятельность учеников, советы молодым учителям.

Якупов Талгат Зарипович, «Заслуженный учитель школ Башкортостана», всю свою жизнь уделял воспитанию молодого поколения. Трудовую деятельность начал осенью 1946 года учителем Шороховской начальной школы Аскинского района республики Башкортостан. Долгие годы проработал директором, организовал строительство трех школ – Ново-Казанчинской, Кшлау-Елгинской и Старо-Казанчинской.

В марте 1975 года приступил к выполнению новой для себя обязанности – заместителя директора по внеклассной работе. Хотя необходимо отметить, что практически для него этот статус был не новым, ибо во время работы директором он постоянно занимался и организацией внеклассной деятельности в школе. Поэтому он с большим желанием приступил к новой работе.

Теоретической основой воспитательной работы было и осталось учение великого педагога А.В. Сухомлинского. На вопрос о том, почему в одних школах страдает дисциплина учеников, трудно вести обучение и воспитание, он ответил: «Потому что в них отсутствует трудовое воспитание». По мнению Сухомлинского, только привлечение школьников к полезной трудовой и иных видов социальной активности позволит решить проблему дисциплины в школах. Во всех учебных заведениях, где он работал, коллектив учителей стремился увлечь школьников трудовой деятельностью, художественной самодеятельностью и иными видами коллективной творческой работы. Поэтому у ребят не оставалось времени для иных, бесполезных видов деятельности. Особенно необходимо отметить 1960-е годы, когда они смогли организовать ферму по разведению кроликов и цыплят, активно участвовали в осенних полевых работах колхоза.

Первые два года прошли под знаком обновления материальной базы Старо-Казанчинской средней школы. Все свободное от учебы и отдыха ученики были заняты трудовой деятельностью: разгружали кирпич с машин, транспортировали его на место строительства и складывали. Также активное участие в строительстве новой школы приняли учителя. Пока

директор школы Х. Сафин занимался завозом нового школьного оборудования, работами по обустройству школы занимался Т.З. Якупов.

Таким образом, благодаря поддержке государства и активному содействию школьного коллектива, учебный год смогли начать в здании новой школы. Это было потрясающее явление, в селе, состоящее сплошь из деревянных домов, высилась кирпичная школа, радуя нас, сельчан и учеников.

Естественно, новая школа представляла совершенно новые условия для развития учебно-воспитательного процесса. Уроки проводились в специализированных, оборудованных кабинетах. Ученики во время перемен спокойно приходили в соответствующий кабинет: не было необходимости переобуваться и идти с одного корпуса в другой.

Имея определенный организаторский опыт, основной акцент в процессе формирования хорошей дисциплины Т.З. Якупов обратил на развитие деятельности пионерской и комсомольской организации. Был организован штаб по координации работы пионерской и комсомольской организации школы, который объединил самых хороших, энергичных и инициативных ребят и девочек.

В школе насчитывалось всего 270 комсомольцев. Собрания проводились с хорошей подготовкой, обсуждались жизненно важные вопросы для развития качества образования и развития воспитательного уровня учеников. За учебный год проводили 3-4 собрания. Необходимо отметить, что руководители комсомольской организации скоро научились готовить обстоятельные и содержательные выступления перед комсомольцами. Секретари комсомольских организации в классах оказывали хорошую поддержку классным руководителям, были их опорой.

В 1970-1980 годы традиции, обоснованные Т.З. Якуповым ранее, были обновлены. Происходило развитие художественной самодеятельности учащихся, они регулярно выступали с концертами и спектаклями. Хорошую организаторскую роль выполнил организованный нами полк имени Азина. Дух и память гражданской войны, романтика военной дисциплины привели к сплочению ребят. Такая обстановка, по моему убеждению, сыграла положительную роль в подготовке юношей к военной службе в рядах Советской армии.

Ученики среднего звена были увлечены работой пионерской организации школы. Старшие пионервожатые помогали пионерским отрядам классов организовать интересные сборы, собрания и иные мероприятия. Вожатые отрядов помогали классным руководителям в содействии развитию качества знаний и укреплению дисциплины в классах.

Время двигалось вперед, возникали новые формы воспитательной деятельности. Важным средством развития патриотического воспитания и подготовки ребят к службе в рядах Советской армии стали празднования Дней Победы в Великой отечественной войне 1941-1945 годах.

Знаменательным событием в истории школы и села Старые Казанчи стало празднование 40-летия великой Победы Советского народа.

Праздник был начат торжественным парадом школьников. 17 учеников 10 А класса издали были похожи на настоящих солдат, так как были одеты в форму солдат Советской армии. Гремела военная песня, ребята печатали шаг, создавая незабываемое впечатление для окружающих и для самих себя. Ребята других классов также достойно прошли торжественным маршем по площади села. Далее участники праздника выслушали выступления ветеранов Великой отечественной. После парада в столовой администрация школы и села организовала угощение ветеранов.

Достижение неплохих результатов в сфере воспитания, по мнению Т.З. Якупова, возможно при выполнении следующих требований:

- отлично знать свой предмет, постоянно заниматься самообразованием, постоянно быть в курсе новых методик, исторической информации;

- каждый урок должен быть новым, то есть, надо стремиться уйти от простого повторения прошлых уроков, внести новизну;

- новые темы объяснять доступным для всех учеников языком, обратить внимание на сложные аспекты тем;

- разнообразить повторение – проводить письменные ответы, зачеты, викторины, брейн-ринги;

- активировать выполнение домашних заданий, искать интересные поручения по учебнику и дополнительному материалу;

- обратить самое серьезное внимание на патриотическое воспитание, формировать качества активного гражданина страны.

Как итог полувековой работы в сфере образования и воспитания молодого поколения нашей страны он оставил несколько основополагающих выводов в этой сфере.

Достичь успеха в области педагогики возможно только тогда, когда у тебя есть талант к этой деятельности. При этом не надо высокопарного понимания понятия талант. Он у тебя есть, если на работу идешь с радостью и подъемом души, а не как на несение тяжелой обязанности. Если судьба твою жизненную функцию определила как работа педагога, то талант, силы и способности будут.

Если нет прирожденного таланта, то представитель учительской профессии может прочитать великое множество книг, даже написать диссертации по проблемам педагогики. С умным лицом такой человек будет вести уроки, руководить коллективом, отчитывать нерадивых учеников и учителей. Однако большого эффекта от усилий таких педагогов вряд ли получится.

Настоящий талант проявляется, прежде всего, в том, что учитель предан делу обучения и воспитания, он к ученику и коллективу подходит со всей душой. Именно доброе и широкое сердце есть олицетворение таланта учителя.

Следующая черта настоящего, талантливого педагога – это способность найти общий язык между учениками и учителями школы, которым руководишь. Без готовности к компромиссу, а это означает иногда отступить от своих принципов, успешной работы вряд ли получится. Высокий уровень учителя выражается в способности найти дружеские отношения, как с коллективом учеников, так и с учителями.

Не бояться трудностей. Они будут обязательно, задача учителя и директора - преодолеть их с терпением, понимая необходимость проблем в процесс развития.

Качествами директора и учителя должны быть нравственность, честность, сдержанность и человечность.

Хорошим руководителем может быть только тот, кто постоянно работает над своим саморазвитием, самообразованием; способен воспринимать достижения других директоров и учителей.

Важнейшей чертой, как директора, так и любого человека, кто заботится о достижениях в каких-либо делах, является правильная постановка цели деятельности. Надо приложить все усилия и энергию, чтобы довести дело до желаемого результата.

Надо уметь понимать и воспринимать свои положительные и отрицательные качества. Иметь гордость за свои достижения и целенаправленно работать над выявленными отрицательными чертами характера.

Основой эффективной воспитательной деятельности обязательно должно быть формирование взаимоуважения между тобой и учениками. Никогда нельзя применять авторитарно – насильственные средства. Ученики должны выполнять твои указания на основе уважения и признания тебя как достойного учителя.

Конкретным доказательством того, что изложенные рекомендации остались в умах и душах сотен учеников Якупова Талгата Зариповича стали традиционные Якуповские чтения. 23 мая 2018 года были успешно проведены Третьи Якуповские чтения, организованные как Региональная научно-практическая конференция. Благодаря помощи администрации Аскинского района, села Старые Казанчи и школы, десятки учеников, учителей школ, преподаватели ССУЗов и ВУЗов смогли реализовать свой творческий потенциал. Таким образом, дело великого наставника В.А. Сухомлинского живет, и будет жить в новых поколениях педагогов.

Научное издание

**ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ XX ВЕКА
В. А. СУХОМЛИНСКИЙ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

Сборник научных работ III Международной научно-практической
конференции, посвященной 100-летию со дня рождения
В. А. Сухомлинского

Ответственный за выпуск: Т. М. Аминов

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 24.09.2018 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Заказ № . Тираж 100 экз.
Отпечатано ООО «Полиграфдизайн».
г. Уфа, ул. Комсомольская, 122/б