Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»
Институт педагогического образования

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Тезисы докладов

Всероссийской научно-практической конференции посвященной 70-летию Победы в Великой отечественной войне

26-27 марта 2015 г.

ТВЕРЬ 2015

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ»

О. Н. Олейникова,
Центр изучения проблем профессионального образования, Москва

Развитие информационных и коммуникационных технологий вызвало глобальные процессы по формированию общества, основанного на знаниях.

Стратегия обучения в течение всей жизни основана на приоритетах: признание ценности знаний, информация, профессиональное ориентирование и консультирование, инвестиции в обучение, приближение возможностей обучения к потребителям, базовые умения, инновационная педагогика.

В условиях модернизации профессионального образования появляются новые требования к деятельности педагогов и их новые функции.

Цель инновационной педагогики состоит в разработке эффективных методов обучения и ситуаций обучения для обучения человека в течение всей жизни и всеобъемлющего обучения человеческих ресурсов.

Современному преподавателю требуется ряд новых умений: предпринимательские умения; умения создавать и анализировать обучающие ситуации; умение осуществлять развитие и мониторинг возможностей обучающихся; сотрудничать, вести переговоры, решать конфликтные ситуации; проводить анализ и оценку своей деятельности; использовать ИКТ для целей обучения; создавать сети взаимодействия; владеть методиками обучения взрослых и т.д.

Анализ системы действующих российских документов, регулирующих вопросы обучения, в том числе и обучения в течение всей жизни, и связанных с обеспечением конкурентоспособности экономики, позволяет сделать вывод, что в Российской Федерации на сегодняшний день сформирована обширная нормативно-правовая база в данной области.

Следовательно, в процессе подготовки педагогических работников для профессиональных образовательных организаций необходимо формировать у них методические, управленческие и лидерские умения и способности и создавать условия для дальнейшего профессионального развития, для формирования мотивации будущих преподавателей к постоянному повышению своей квалификации и самосовершенствованию.

СЕКЦИЯ «ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ»

ВИНА КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Б. М. Бим-Бад
ОАНО «Московский психолого-социальный университет», Москва

Категория вины неотъемлема от воспитания как процесса усвоения норм и как коррекции отклонений от них.

Педагогическая действительность насыщена запретами и их нарушениями, наказами и наказаниями, большими и малыми провинностями с их более или менее тягостными последствиями. В категориях вины и ее искупления усваиваются понятия добра и зла, порока и добродетели. Восходя к детству, этот процесс продолжается до конца жизни.

Вина – необходимое условие привлечения к судебной ответственности.

Идеями вины и ответственности за нее пропитаны все религии, общественная мораль, любые системы поведения, каждый этикет. Грех, греховность, ад и рай, воздаяние за милость и наказание за вольные и невольные прегрешения, – всё связано с понятиями вины и наказания.

Эти категории входят в кардинальную часть педагогики, ее содержания и организации (гигиены), предотвращения опасных тенденций в развитии личности (профилактики), а также их исправления (терапии – перевоспитания).

В педагогической теории категория вины, как и вопросы о педагогической власти и её формах и видах, очень мало разработана. Исследования ждут проблемы, связанные с природой вины в педагогической действительности, со спецификой педагогической власти.

Вина воспитателя (учителя) и провинности подопечных связаны. Так, оскорбить ребенка словом и (или) действием взрослый человек может в ответ на вызывающее (в глазах этого воспитателя – виновное) поведение воспитанника. И наоборот – проступки детей могут быть непосредственным следствием виновного (с их позиций) поведения взрослых.

Переживание вины может быть полезным или вредным для воспитанников.

Вина невозможна вне нарушения нормы, хотя и не всякое нарушение нормы виновно. В настоящее время в нашей стране дисциплинарная власть семьи закреплена и конкретизирована в Семейном кодексе. Детям важно ясно понимать, что именно считается нормальным поведением. Детям надо дать понять, что с нарушениями прав других детей мириться не будут. Содержание и язык этих «законов» должен быть понятен ребёнку.

Из воспитания необходимо исключить угрозу силой и её применение. Наказания служит дрессуре, оно не может улучшать характер индивида, строгость наказания усиливает ненависть ребёнка вместо его исправления. Необходимо вырастить чувство ответственности как рефлексии – обязанности, желания и умения отдавать себе отчёт в своих действиях, поступках.

Потребность в наказании – внутренняя потребность, лежащая в основе поведения очень многих людей. Они стремятся к наказанию и унижению, находя в этих ситуациях компенсацию и разрядку мучающего их чувства вины.

Удовлетворение от успешного учения может быть намного сильнее, чем внешнее поощрение. Успех воспитывает скорее, чем и поощрение и наказание.

Вред силовых наказаний. Репрессивная педагогика порождает героизацию нарушителя норм – осмелившегося преступить нормы, нарушение коих запрещено под страхом наказания, – как преодолевшего страх. Романтизация бунта – неизбежное следствие запретов, гарантом соблюдения которых выступает страх.

Для наказываемого, страдающего, как правило, от чувства неполноценности, невыполненное требование – это не вызов и не возможность проявить свои способности, а угроза унижения.

Привычка видеть хорошее в своих подопечных – верное противоядие от недовольства и нотаций.

Что предстоит сделать педагогике. Для выявления причин аномии и в дальнейшем для устранения этих причин необходимо создать нозологию проступков, их диагностику, а также систему профилактики и терапии.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ

В. П. Бездухов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

На основании экспертных оценок можно составить следующий личностный портрет современного учителя: «Исполнительность – это безусловное правило в профессиональной деятельности учителя. Ответственность – это необходимое условие профессиональной деятельности учителя, соблюдение которого позволит ему судить об эффективности деятельности и общения, о правильности выбора средств при достижении целей обучения и воспитания детей. Самостоятельность – это важное качество педагога, которое он должен вырабатывать у себя».

Такой личностный портрет показывает, на что следует обращать внимание в процессе подготовки будущих учителей, а именно: на развитие комплекса качеств самостоятельности студентов, то есть творческого подхода к решению педагогических задач; инициативности; осмысления, осознания и усвоения будущими учителями научного знания о ценностях, критериального для анализа достигнутых результатов по формированию у школьников эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и самим себе; овладения опытом ценностно-ориентационной деятельности и др.

Изучение данных экспертных оценок дает нам основание утверждать, что эгоцентрический уровень сознания учителя не является доминирующим. Понятие «эгоцентризм» употребляется нами в значении отношения учителя к индивидуальному, личностному «Я», являющемуся средством самовыражения, самореализации. Эгоцентризм не связывается с выражением эгоизма в значении себялюбия, самолюбования и своекорыстия. Под эгоцентризмом мы понимаем личностное «Я» педагога, которое благодаря направленности на себя, на собственное развитие способствует его

самосовершенствованию и раскрывает направленность его интересов в рамках морали на личную жизнь, на которую он имеет право и которая не может оформляться извне государством.

Комплекс свойств, характеризующих исполнительность (И.) и ответственность (О.), если рассматривать их на соотнесении с ведущими мотивами деятельности, смысловыми образованиями и ценностными ориентациями, показывает, что они являются качествами «субъектного» восприятия другими – учениками. Данные качества, присутствующие, а, следовательно, и воспринимаемые школьниками при реализации учителем профессиональной деятельности и общения, выполняют двоякую функцию.

Первая функция состоит в том, что они способствуют достижению учителем целей деятельности и общения, которые задаются ценностями. Вторая заключается в том, что они вызывают деятельность ученика, направленную на достижение поставленных учителем целей обучения и воспитания, а следовательно, и на усвоение ценностей. Ценности, определяющие также направленность деятельности педагога, реализуются определенным способом. В способе деятельности воплощаются личностные качества, которые ученик воспринимает «субъектно».

Комплексы свойств (И.) и (О.), благодаря своей развитости, никак не могут быть свойственны только эгоцентрическому уровню сознания. Они характеризуют группоцентрический и просоциальный уровни сознания педагога. Это, во-первых. Во-вторых, личностные качества учителя, «субъектно» воспринимаемые учащимися, с одной стороны, раскрывают, каким образом педагог выполняет свои обязанности и реализует социальные роли, с другой стороны (если рассматривать данные качества в единстве с его диспозиционной системой), они показывают, каким образом ради ценностей-целей действует педагог в процессе совместной деятельности с учащимися.

Ради каких ценностей осуществляется деятельность – это уже уровень деятельности учителя в системе «роль-для-себя», то есть изучение смысловых образований на интерпсихологическом уровне. Ради каких ценностей осуществляется деятельность – это диспозиции педагога, его диспозиционная система. Особенностью профессиональной деятельности учителя является то, что «роль-для-себя» не может существовать вне «роли-для-группы».

СОВРЕМЕННЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. Н. Олейникова,
Центр изучения проблем профессионального образования, Москва

Вопросы обеспечения качества в настоящее время играют ведущую роль в модернизации профессионального образования и обучения (ПОО) в части повышения его эффективности и привлекательности и оптимизации вложенных средств.

Повышенное внимание к проблемам качества обусловлено: ростом частных структур, реализующих программы профессионального образования и обучения; расширением границ обучения, в связи с чем сфера управления качеством стала охватывать неформальное обучение; необходимостью оптимизации государственных, частных и личных инвестиций в обучение.

Основные механизмы управления качеством включают в себя: стандарты содержания обучения; регулирование сертификатов / свидетельств, дипломов и экзаменационных процедур; определение приоритетов обучения; принятие организационных решений (соотношение общего образования и внутрифирменного обучения, сферы ответственности в рамках децентрализации управления и т.д.); регулирование внутрифирменного обучения и ученичества; определение процедур и механизмов адаптации программ обучения к потребностям различных групп обучающихся; регулирование доступа к педагогическим профессиям.

Опыт стран, внедривших на практике комплексную систему управления качеством свидетельствует, что минимальный набор элементов общегосударственной системы управления качеством профессионального образования может состоять из: единой многоуровневой рамки квалификаций; отраслевых профессиональных и квалификационных стандартов; единых требований к качеству процесса обучения в виде стандартов аккредитованных образовательных учреждений; единых требований к качеству процесса аккредитации в виде стандартов аккредитующих организаций; наличия общегосударственной организации, направляющей и координирующей деятельность организационных структур различных уровней управления, ответственных за вопросы качества профессионального образования.

Исходя из собственных условий и традиций, каждая страна выбирает собственную оптимальную модель.

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ АЛЬБЕРТА ПЕТРОВИЧА ПИНКЕВИЧА

Т. М. Аминов
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа

Являясь активным организатором новой советской системы образования, Альберт Петрович Пинкевич вдохновенно занимается теоретическими проблемами педагогики. В 1918 году ему была присуждено звание профессора, а в 1935 он защищает докторскую диссертацию. Как теоретик он был одним из первых авторов советских учебников и пособий по педагогике, истории педагогики и естествознанию. Написал около 30 книг и более 300 статей по проблемам политехнического образования, дидактики высшей и средней школы, педагогического образования, истории отечественной и зарубежной школы и педагогики.

Мыслитель разрабатывал методологические и теоретические проблемы педагогической науки. Критиковал биологизаторские трактовки развития психики ребенка, утверждал, что содержание психики определяется существующими социальными условиями жизни, особое значение придавал школе. Воспитание рассматривалось как содействие развитию прирожденных свойств человека. Первоначально педагогика определялась им как социально-биологическая и прикладная наука. Затем его подходы изменились, подчеркивая самостоятельный характер педагогической науки, он указывал на её тесную связь со смежными науками: логикой, психологией, физиологией. Педагогику он называл наукой, изучающей педагогический процесс, или воспитание и образование.

А.П. Пинкевич последовательно отстаивал учение о политехнизме, о связи обучения с производительным трудом, критиковал сторонников ранней профессионализации, монотехнизма и узкого практицизма. Трудовое воспитание и политехническое образование характеризовались им как одна из основных проблем воспитания. В рамках этого подхода развивал положение об организации коллективной деятельности детей как одного из важнейших факторов воспитания. Проблема формирования детского коллектива, что было новым направлением в развитии советской педагогики, являлась одним из центральных положений в теории мыслителя. Так он пишет, что «чем содержательнее и полнее школьная жизнь, тем ярче, всесторонне будет и школьное самоуправление». Организующим фактором в особенности является коллективный труд.

Он разрабатывал проблемы содержания образования и методов обучения. Школа призвана дать не только определенные знания учащимся, но и научить их самостоятельно приобретать знания, делать выводы и применять знания и навыки в жизни. Поэтому он пропагандировал исследовательский метод обучения. Исследователь всесторонне занимался проблемами подготовки педагогических кадров, вопросами отечественной и зарубежной педагогики.

КАКИЕ КАТЕГОРИИ ЭТИКИ, ПОНЯТИЯ МОРАЛИ, МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ «ЗНАЕТ» ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А. В. Бездухов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

Этическое сознание учителя есть теоретическое сознание. Определяющей формой такого сознания учителя является этическое знание о морали, педагогической морали, о сущностных категориях этики, педагогической этики. Такое сознание «работает», как это было обосновано нами ранее, с оформляющими его категориями этики, педагогической этики, а не с понятиями морали. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание концептуально. Этическое мышление учителя, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и оценки результатов деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

Решение задачи формирования этического сознания будущего учителя требует вначале изучить такое сознание студентов. Изучение этического сознания будущих учителей проводилось на базе

ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Были сформированы две группы первокурсников-гуманитариев, обучающихся на различных факультетах: на факультете иностранных языков и на филологическом факультете. В качестве первой группы выступали студенты факультета иностранных языков (N = 80), второй группы – студенты филологического факультета (в дальнейшем – студенты второй группы) (N = 57). Логика программы исследования и последующего теоретического анализа эмпирического знания продиктована пониманием структуры этического сознания учителя: «этическое знание о сущностных этических категориях и этическое отношение».

МУДРАЯ ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМУЛИРОВКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ

В. М. Букатов
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва

С наступлением нового века всё большее число культурологов стало рассуждать о том, что на человечество надвигается эпоха фантастической быстротечности и непредсказуемости. Что окружающая жизнь всё больше и больше становится такой стремительной, что все прежние наработки-заготовки-запасы и припасы прошлых поколений оказываются… бесполезными! Что и житейская мудрость «поколения дедушек-бабушек», и здравый смысл «поколения родителей» начинают быстро выветриваться, катастрофически теряя свою значимость. И что в авангарде несущегося «на всех порах» прогресса вынуждено оказаться – кто бы мог подумать – младшее поколение, то есть дети.

Американский этнограф Маргарет Мид (1901-1978) первой обратила особое внимание на ту культурологическую уникальность, которая с середины прошлого века стала часто возникать в семьях беженцев. Дети в таких семьях, даже первоначально не зная чужого языка, тем не менее, через какое-то время в новом окружении оказываются более социализированными, чем остальные взрослые их круга. То есть детям, как правило, удаётся быстрее, прочнее и (или) глубже родителей встраиваться в новые условия незнакомого социума. Тогда как их родители, как правило, оказываются во втором эшелоне социализации. И в своей дальнейшей жизни начинают пользоваться тропками, которые прокладывают их собственные дети. Изучая жизнь семей беженцев, Мид прозорливо объявила становление новой культурно-исторической тенденции, суть которой тенденции в том, что поводырями грядущего развития человечества станут не «дедушки-бабушки» и не «взрослые родители», а их собственные дети.

Культурология считает, что каждый школьный учитель не только МОЖЕТ, но более того – ОБЯЗАН детям помочь: во-первых, **постоянно поощрять детей к общению друг с другом**. И, во-вторых, **поддерживать в каждом ребёнке доверие к его собственной интуиции.** (Не удержусь, чтобы специально не отметить, что и первое и второе настоятельно вменяется учителям в обязанность в так называемых УУД стандартов «второго поколения»)

Львиная доля различных психологических тренингов по формированию навыков общения и умения прислушиваться к себе нацелены на примитивную социализацию и (или) пресловутый конформизм. Тогда как привести ребёнка к умению общаться с любым из своих сверстников или «слышать» шёпот своей интуиции и «доверять» ему они, по своей сути, не могли и не могут.

Если школьный учитель всерьёз озаботится тем, как же ему свою миссию получше выполнить, то ему не обойтись без профессиональных выводов, связанных с его принципиально новой ролью, которую ему следовало бы играть в современном процессе обучения и воспитания. Ведь большинство даже самых прогрессивных методик прошлого основано на том, что ВЗРОСЛЫЙ (учитель или родитель) знает, что нужно ребёнку. А потому этот взрослый ему постоянно указывает, что нужно делать, как думать, куда идти. В этом суть привычной авторитарно-указующей установки образовательной деятельности.

Чтобы освободится от этой установки, учителю следует обратить внимание на иной, не совсем привычный фундамент своей образовательной деятельности. Смысловая суть этого фундамента замечательно передаётся хорошо известной формулировкой, виртуозно отточенной в народных сказках: ПОДИ ТУДА – НЕ ЗНАЮ КУДА, ПРИНЕСИ ТО – НЕ ЗНАЮ ЧТО.

Сокровенный и (или) герменевтический смысл этой народной мудрости, отшлифованной веками, способен стать своеобразным ориентиром, обеспечивающим столь необходимый пересмотр учителями своих рабочих профессионально-педагогических представлений. Ведь чем дольше учителя, родители и воспитатели будут руководствоваться старыми авторитарно-указующими установками, тем откровеннее

их деятельность будет стоять поперёк прогресса, и результативность их образовательно-воспитывающих усилий не будет приносить пользы ни детям, ни самим взрослым.

И наоборот, чем раньше взрослые (и в первую очередь педагоги) начнут перестраиваться и подлаживать свою работу к объективным тенденциям развития нашей эпохи, тем результативнее будут их усилия, тем чаще их педагогический труд будет потом оказываться спасительной соломкой в предстоящих коллизиях жизни их юных воспитанников.

Интерактивность крылатой фразы «поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» очевидна. Вот только приложима ли она к ситуации урока, к вопросам, которые учитель обычно задаёт классу? Ведь тогда получится, что учителю нужно будет задавать такие вопросы, ответы на которые он сам (!) знать не будет. Опыт показывает, что некоторые школьные учителя считают, что смысл этой народной мудрости неприемлем для уроков ни в начальной, ни в средней, ни в старшей школе.

Интерактивные вопросы-задания могут сопрягать проверку знаний с тренингом по общению, а взаимообучение сверстников – с ситуационным разрешением ими нравственных коллизий. Плюс интуитивные догадки, то у одного, то у другого ребёнка, то по одному аспекту ситуации, то по другому. С возможностью на деле проверить (или даже обсудить с кем-то из друзей) обоснованность своих / чужих догадок или их ситуационную уместность.

Во время подобной интерактивности учебно-деловой деятельности учеников и их общение и их доверие к самим себе начинают гармонично взаимосочетаться, формируясь и укрепляясь вполне естественным образом. Что активизирует в каждом ребёнке желание устремляться в неизвестность, то есть «туда – не знаю куда», ибо вокруг – чувство дружеской поддержки, возникающее при уверенности, что всем сверстникам вокруг интересно, что все искренно увлечены.

И чем чаще в учебном пространстве любого из школьных уроков начнут возникать интерактивные ситуации «не знаю куда, не знаю что», тем чаще умение общаться и прислушиваться к интуиции у ваших учеников будет не просто востребовано, а начнёт реально взаиморазвиваться. И не на бумаге, не понарошку или умозрительно-теоретически, а вполне интенсивно и результативно…

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕЕ ИСТОРИИ

Ю. А. Воронцова
ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск

Постоянная дифференциация и интеграция научного знания, обусловленная сложностью познаваемых явлений, сопровождается перманентным развитием научного языка. Знания из различных научных отраслей, философии и практической деятельности, выраженные в тех или иных формах, проникают в массив педагогической теории, преломляются через ее предмет и получают здесь новый виток своего развития. Этот процесс сопровождается качественными изменениями педагогических понятий (обновление, уточнение их содержания и объема) и количественным приростом понятий и терминов.

Состояние понятийно-терминологического аппарата педагогической науки современными учеными характеризуется как «неустойчивое», «неупорядоченное», «несистематизированное», а сами научные термины отличаются многозначностью и синонимичностью (М.А. Галагузова, В.В. Краевский, Н.Л. Коршунова, В.М. Полонский и др.). Это характерно не только для текущего этапа развития педагогической теории. Проблема неупорядоченного состояния понятийно-терминологического аппарата ставилась педагогами еще в 60-х годах XX века (М.И. Кантор, Б.Б. Комаровский и др.).

В теоретическом плане многозначность ключевых педагогических терминов приводит к неопределенности, размытости предмета педагогической науки. Предмет ее называется разными терминами (воспитание, образование, педагогический процесс), каждый из которых имеет несколько значений, что еще более осложняет понимание этой области знания и ставит под сомнение самостоятельность педагогики как науки.

В практическом плане педагоги испытывают определенные затруднения в связи с разным пониманием значений педагогических понятий и терминов, используемых в научном и повседневном профессиональном общении, что осложняет решение ими профессиональных задач, а значит – и развитие системы образования в целом.

Из изложенного следует, что неупорядоченность понятийно-терминологического ряда педагогики создает серьезные препятствия и трудности на пути развития самой науки и связанной с ней практики.

Понятийный ряд педагогики можно рассматривать с разных позиций: с лингвистических, герменевтических, методологических и т.д. В представленной работе в качестве исходной принята историко-педагогическая позиция.

Обращение к истории педагогики обусловлено, во-первых, тем, что неупорядоченное состояние понятийно-терминологической системы – явление свойственное не только для современного этапа развития педагогической науки, но имело место на протяжении всей ее истории, что позволяет нам обращаться к опыту прошлого в поисках ответов на современные вопросы. Во-вторых, педагогическая терминология, несмотря на динамичное развитие и изменение в том или ином аспекте значений педагогических терминов, носит преемственный характер. Наконец, в-третьих, базовые педагогические понятия, которыми принято обозначать предмет этой науки, имеют давнюю историю, без обращения к которой систематизировать их значения на современном этапе едва ли возможно.

В докладе предлагается посмотреть на язык педагогической науки с позиции оснований его формирования, обусловивших разработку отдельных понятий, их групп и подсистем, определивших направления развития понятийно-терминологической системы отечественной педагогики в целом.

Применительно к понятийно-терминологическому аппарату педагогической науки в качестве теоретико-методологических оснований нами приняты следующие: идея, концепция, теория, подход и принцип. Выбор объясняется двумя обстоятельствами: названные явления благодаря своей более строгой структуре могут быть в явном виде обнаружены в тексте, в отличии, например, от таких как «положения» или «проблемы». И эти основания в своей совокупности могут быть представлены в системе: на основе идеи формируется концепция, которая может дорасти до теории, подход определяет точку зрения на исследуемое явление, а принцип служит руководящим началом для практики, что соответствует трем уровням знания: онтологическому, гносеологическому и праксиологическому.

В трудах отечественных педагогов-исследователей мы не встретили работ, посвященных изучению теоретико-методологических оснований формирования и развития педагогических понятий и терминов. Однако полагаем, что знание этих оснований позволило бы с большей ясностью увидеть корни протекающих процессов в понятийном аппарате педагогики на современном ее этапе, обрести новые возможности для упорядочения ее терминологического ряда и с новых позиций проанализировать педагогическое наследие прошлого.

СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ КОМПТЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С. В. Ильченко
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

В докладе рассматривается процесс разработки моделей компетенций руководителя в системе управления персоналом образовательного учреждения.

Анализ управленческой деятельности в современных образовательных учреждениях и требований к специалистам по педагогическому управлению, подтверждает необходимость в подготовке кадров, способных работать в быстро меняющихся социально-экономических условиях, осуществляя эффективное управление педагогической системой. Все это требует от будущего специалиста системы образования достаточно высокого уровня развития профессиональной, управленческо-педагогической культуры.

В настоящее время одним из способов определения требований к персоналу, к уровню развития разных сторон личности работников, является разработка системы компетенций. Термин «компетенции» согласуется с используемыми ранее понятиями, такими, как профессионально-важные качества; профессиональные требования; профессионально-значимые знания, умения и навыки. Вместе с этим, современная трактовка понятия расширяет его содержание, что определяет популярность и постепенное внедрение в практику деятельности компаний компетентностного подхода.

Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер дают в своих работах наиболее полное определение компетенции работника. По их мнению, «компетенция – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других социальных ситуациях».

Л. М. и С. М. Спенсеры предложили наиболее полную классификацию компетенций, включив в нее пять типов базовых качеств: мотивы, психофизиологические особенности (или свойства), я-концепция, знание, навык.

Н. В. Самоукина приводит более простое определение компетенций, адаптированное к особенностям отечественного опыта, которое объясняет компетенции как ценности и личностные качества, а также профессиональные знания и навыки, необходимые сотруднику для успешного выполнения своих должностных обязанностей. Адаптируя результаты исследований Спенсеров к российским условиям и менталитету, автор приводит перечень групп компетенций, которые используются в отечественной практике: корпоративные компетенции; менеджерские компетенции; профессиональные компетенции; компетенции личной эффективности. В наборе компетенций для руководителя (лидера), целесообразна представленность следующих групп компетенций:

1. Компетенция КОМАНДНОСТЬ;
2. Компетенция: МОТИВАЦИЯ К ДОСТИЖЕНИЯМ;
3. Компетенция: УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ;
4. Компетенция: РАБОТА С ПЕРСОНАЛОМ. СПОСОБНОСТЬ К ЛИДЕРСТВУ;
5. Компетенция: СПОСОБНОСТЬ ВЛИЯНИЯ НА ДРУГИХ;
6. Компетенция: ЭМПАТИЯ В ОБЩЕНИИ.

Компетенции могут иметь различный уровень выраженности: уровень некомпетентности, начальный уровень, базовый уровень, уровень опыта, уровень Эксперт, уровень Наставник.

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

И. Д. Лельчицкий, Т. А. Голубева, В. А. Ершов, С. Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Система образования является институтом, который не только задает направленность в развитии экономики, науки, культуры и общества в целом, но и обслуживает актуальные общественные потребности. Необходимо отметить, что экономика знаний, базирующаяся на использовании мыслительных процессов при производстве благ, имеет ряд особенностей, которые диктуют особые требования к процессу обучения на протяжении всей жизни. 1. Создание условий для развития способностей индивида к продуктивной мыследеятельности. 2. Оперативное обновление содержания образования, образовательных стандартов, методов и технологий при реализации обучения на протяжении всей жизни. 3. Обеспечение формирования гибкого, доступного образовательного пространства для процессов самообразования и сертификации его результатов. 4. Актуализация потребности субъектов в неформальном обучении с целью адекватного включения в экономические отношения в условиях, характерных для экономики знаний. 5. Организация прямого диалога с представителями бизнес-сообщества, гражданского общества, с целью уточнения образовательного заказа, а также как с носителями уникального опыта, который невозможно актуализировать вне конкретной производственной практики. 6. Снижение административных, финансовых, правовых и технологических барьеров полноценного включения потенциальных работодателей в образовательный процесс.

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ 20-х – НАЧАЛА 30-х гг. XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ П. П. БЛОНСКОГО И С. Т. ШАЦКОГО

В. М. Лобзаров, О. В. Зайцева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Развитие советской системы образования 20-х – начала 30-х годов XX века представляется возможным охарактеризовать как выражение мощного новационного взрыва, разрушившего до основания традиции «школы учебы», доминировавшей на протяжении ряда предшествующих столетий и на сравнительно короткий исторический период превратившего страну в гигантскую экспериментальную педагогическую площадку.

Ключевыми фигурами этого процесса оказались А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, а также педагоги-новаторы П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, К. Н. Вентцель, В. Н. Шульгин, А. К. Гастев, А. С. Макаренко и многие другие выдающиеся педагоги революционной эпохи. Каждый из них обладал авторской концепцией развития отечественного образования и, как правило, сложными и неоднозначными мировоззренческими позициями.

Представляется необходимым ответить на вопрос о том, что объединяло всех педагогов новационной направленности 20-х – начала 30-х годов в силу тех или иных жизненных обстоятельств и мировоззренческих убеждений, согласившихся служить интересам государственной власти в деле воспитания «нового человека», целенаправленно формирующегося под влиянием жестко заданной революционной парадигмы образования. К числу таких объединяющих идей следует отнести осознание острой общественной неудовлетворенности исторически сложившейся отечественной системой образования прошлого столетия и убежденность, свойственная революционно настроенным педагогам-новаторам, в необходимости ее разрушения.

Несмотря на то, что реформы 20-х годов XX века потерпели крах, их содержание и историко-педагогический опыт сохраняют свое значение для современности и требуют дальнейшего углубленного изучения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

С. А. Травина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения существенно изменяется вся образовательная ситуация, что расширяет требования к профессионализму современного педагога.

На сегодняшний день существует множество подходов к пониманию и структуре психологической компетентности, но никто не отрицает, что это значимый показатель профессионализма современного педагога.

Психологическая компетентность намного шире понятия психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, мировоззренческие установки на восприятие и использование психологической информации.

Анализ современных научных публикаций и собственный опыт дает нам следующее смысловое наполнение структурных компонентов психологической компетентности в рамках требований для реализации новых стандартов: информационно-деятельностный, коммуникативный, организаторский, интеллектуальный, социальный, аутопсихологический.

Информационно-деятельностный компонент предполагает хорошее знание педагогом общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, конфликтологии и др. и сформированные возможности применить эти знания в интерактивном сотрудничестве с обучаемым.

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость; экстраверсия; способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; деликатность, умение делать коммуникацию рациональной и др.

Организаторский компонент психологической компетентности предполагает способности педагога эффективно организовать собственное рабочее время и обучающихся, т.е. сформированные навыки тайм-менеджмента.

Интеллектуальная компетентность представляет собой определённый объём знаний из разных сфер жизнедеятельности, актуализация которых в текущий момент способствует адекватному установлению причинно-следственных связей и принятию грамотного решения.

Социальная компетентность способствует социальной адаптации, самоактуализации личности в обществе, возможности достижения авторитета и проявления своей уникальности.

Аутопсихологическая компетентность предполагает рефлексивную оценку своих личностных качеств, самоконтроля поведения и деятельности и обеспечивает возможности строить и реализовывать собственные траектории личностного и профессионального развития.

В заключение отметим, что психологическая компетентность в совокупности всех структурных компонентов является важнейшим элементом в профессиональной компетентности современного педагога и требует усиленного внимания в подготовке педагогических кадров.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫМ КАЧЕСТВАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М. Ю. Тюлин

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

В докладе рассматриваются подходы отечественных психологов к проблеме профессионально важных качеств педагога-воспитателя в современных социально-исторических условиях его профессиональной деятельности.

Профессионально обусловленные требования к педагогу составляют основу его психологической готовности к педагогической деятельности. В рамках этой деятельности правомерно выделить требования к психологической, психофизиологической и физической готовности, а с другой теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы педагога, который позволяет профессиональные требования к педагогу объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику труда педагога; специальные знания, умения и навыки по предмету.

Непременным условием успешности в работе представителей всех профессий типа «человек — человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. Такая направленность, при которой другие люди стоят непременно в центре складывающейся у человека системы ценностей, порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию личностного потенциала того, с кем мы общаемся, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним. У воспитателя эта направленность теснейшим образом переплетена с любовью к детям, с искренним стремлением сделать своих воспитанников лучше, прекраснее.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

1. Между характером педагогической деятельности воспитателя с одной стороны, и профессионально-важными качествами педагога-воспитателя, с другой стороны, прослеживается система связи и отношений. Характер трудовой деятельности педагога играет определяющую роль по отношению к его профессионально важным качествам.

2. Исследования научных работ психологов показали, что для оптимизации педагогического общения воспитателя с дошкольниками необходимы такие профессионально важные качества как: 1) эмпатия, 2) коммуникативные способности, 3) организаторские способности, 4) справедливость, 5) толерантность, 6) педагогический такт.

3. Для оптимизации стиля разрешения конфликтной ситуации необходимо прежде всего активизировать процесс самопознания педагогом следующих компонентов педагогической деятельности: мотивы, обеспечивающие успешность педагогической деятельности, стиль разрешения конфликтных ситуаций в педагогической деятельности и самооценка профессионально важных качеств.

4. Основными структурными компонентами труда педагога являются:

- Ориентировочно-подготовительная деятельность педагога;
- Операционно-организаторская деятельность педагога;
- Деятельность педагога по формированию учебных отношений.

ЭТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

И. М. Шадрина
ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Мурманск

Формирование нравственной культуры будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема. Ее решение, являющееся одним из условий духовного обновления общества, возрождения его нравственных ценностей, традиций, затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современной социальной ситуации востребуется учитель, способный претворять в жизнь национальные интересы России, заключающиеся в утверждении в обществе идеалов нравственности.

Осмысливая содержание понятия «нравственная культура учителя», мы опираемся только на определения понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя», то есть, не приводим определений таких понятий, в которых есть объединяющее их слово «культура»: культура личности, духовная культура студента, культура общения, педагогическая культура и т.д. В этих

понятиях отсутствует слово «нравственный», производное от слова «нравственность». Нравственность является одним из существенных признаков, с помощью которого обобщаются понятия «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя», где последнее понятие является видовым по отношению к первому понятию. Если исключить из понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя» такой их признак, как нравственный, то оказывается невозможным отличить данные виды культуры от духовной культуры личности, культуры личности и т.д.

Анализ научной литературы показывает на наличие различных точек зрения ученых относительно понимания ими нравственной культуры личности, нравственной культуры учителя.

Осмысленные различных определений понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя» позволяет выявить общее и различное во взглядах ученых относительно понимания ими содержания данных понятий. Заметим, что такие различия обусловлены вписанностью проблемы нравственной культуры личности, нравственной культуры учителя в круг научных интересов исследователей.

В качестве структурных компонентов нравственной культуры учителя как системного личностного образования мы выделяем нравственную грамотность, ценностный и личностный компоненты, обоснование содержания которых и раскрытие связей между которыми будет представлено в дальнейших работах.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ ЛИЧНОЙ САМООЦЕНКИ УЧАСТНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А. А. Романов, Е. В. Малышева
Тверская государственная сельскохозяйственная академия, г. Тверь

Эффективность речевой коммуникации, протекающей в различных сферах коммуникативной деятельности, во многом определяется не только организационными принципами, но и воздействием языковых единиц диалогического взаимодействия и единиц неязыкового порядка (тактильных, кинесических, проксемических и т.п.), включенных в типовой контекст коммуникативного пространства диалога и образующих совместно с речевыми вербально-авербальные комплексы. Такие комплексы и реализуются в межличностном взаимодействии партнеров по диалогу с учетом установок собеседников путем целенаправленной передачи информации. А различные условия и обстоятельства социального взаимодействия представляют собой ту или иную разновидность комплексной коммуникации в зависимости от характера и особенностей интеракции, протекающей и построенной по определенному типовому «фреймовому, сценарному» образцу.

В основе любого диалога лежит коммуникативный акт, структуру и сценарий которого определяют иллокутивные переменные; структура диалога определяется коммуникативными действиями (репликами, шагами, ходами и т.п.); диалог заканчивается после определенного числа коммуникативных действий; диалог ведется с учетом реакции партнеров на действия друг друга.

В комплексной социальной интеракции не последнюю роль играют тактильные единицы взаимодействия, которые формируют установки партнеров по диалогу на определенный тип взаимодействия, а также вносят значительные коррективы в процесс межличностной интеракции.

Рассматривая содержание и структуру комплексного коммуникативного акта тактильной направленности, подчеркнем, что он совпадает по структуре с любым другим коммуникативным актом в заданном иллокутивном пространстве диалога. В него входят: *инициатор* (субъект) комплексного коммуникативного действия (сообщения); *адресат* (объект) этого сообщения, который использует вербально-тактильные элементы диалога в одномоментном исполнении для того чтобы: а) поддержать инициатора в заданном иллокутивном пространстве диалога; б) ввести определенные коррективы в процесс речеактовой коммуникации; в) прекратить взаимодействие посредством использования определенных прикосновений; *коммуникативное намерение* инициатора предать конкретному адресату свою оценку (желание) об определенном интерактивном действии.

Следовательно, комплексный коммуникативный акт охватывает целую систему факторов, которые способны определять: *а)* взаимодействие всех участников комплексной интеракции и *б)* использование в этом взаимодействии соответствующих вербально-тактильных действий, которые позволяют выявить определенную закономерность между самим эмоционально-обусловленным состоянием говорящего и его лингвистической проекцией (в виде конкретного комплексного интерактивного действия).

Любой диалог может протекать в двух противоположных условиях – комфортных / некомфортных (дискомфортных). Соответственно для восприятия сторон важны и такие факторы общения как доброжелательные / недоброжелательные / нейтральные отношения, коммуникативная заинтересованность, социально-ролевой статус.

Названные критерии, параметры, организационные принципы, условия и факторы позволяют в определенной степени рассмотреть характер поведения человека как субъекта коммуникативной деятельности в его речевых и неречевых (несловесных / невербальных) проявлениях в диалоге, а также делают возможным описать модель диалогической интеракции как некоторой системы взаимодействия «объектов или знаков», воспроизводящей «определенные существенные свойства системы-оригинала, которая в комплексном коммуникативном обмене (независимо от условий реализации диалога) будет представлять основу диалогической интеракции или его «базовую модель», состоящую из ряда подсистем.

Многообразие социопсихологичеких факторов, участвующих в формировании специфических свойств конкретных коммуникативных актов, позволяет выработать отличительные особенности поведения партнеров по диалогу в вербальной составляющей диалога на фоне использования определенных тактильных элементов. А это означает, что специфика индивидуального коммуникативного поведения (в том числе и речевого), подчиненная типовым сценариям жизнедеятельности субъекта, а также стиль и конкретная репрезентация участников диалога в коммуникативном пространстве являются определяющими в процессе формирования психологического комфорта / дискомфорта и в процессе укрепления позиций к согласованному / рассогласованному взаимодействию.

Таким образом, действительно, реагируя на угрозу или какой-либо внешний раздражитель диалога, собеседник старается скрыть это, но, однако, с учетом знания и понимания психологических составляющих партнера представляется возможным спрогнозировать комплексное коммуникативное поведение и скорректировать его посредством использования тактильных элементов диалога. Поэтому знание некоторых моментов социально-психологического контекста комплексного коммуникативного взаимодействия является залогом успешной коммуникации, т.к.: *а)* партнер по диалогу, выступающий в качестве инициатора социальной интеракции может всегда заранее выбирать наиболее выгодные для себя коммуникативные действия по отношению к собеседнику в заданном типовом пространстве диалога и *б)* прогнозировать коммуникативные сбои и вовремя применять тактильные компоненты для корректировки диалога, а также прогнозировать ответные шаги собеседника на ввод тех или иных тактильных единиц.

СЕКЦИЯ «РЕСУРС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ»

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИОБЩЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ К ЦЕННОСТЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. Я. Борисов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

Среди проблем, стоящих перед педагогической наукой актуальной является проблема формирования готовности студента педагогического вуза – будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры. Актуальность эта обусловлено тем, что в современных условиях развития российского образования востребован учитель, который не только освоил систему ценностей физической культуры для себя и, реализуя ее в своей жизнедеятельности, сохраняет и укрепляет собственное здоровье, но ориентирован на приобщение учащихся к данным ценностям. Ценности физической культуры, становясь достоянием смысловой сферы сознания школьников, ориентируя их на здоровый и нравственный образ жизни, способствуя сохранению человека как биосоциальной структуры, являются одним из критериев решения такой глобальной проблемы современности, как антропологический кризис.

Готовность будущего учителя к приобщению школьников к ценностям физической культуры как личностное образование есть единство и взаимосвязь когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента готовности образует знание о

культуре, о физической культуре и ее ценностях, знание способов, методов приобщения учащихся к ценностям физической культуры и др.; содержание мотивационно-ценностного компонента готовности образует ценности «жизнь человека», «здоровье», «знание», «культура», «нравственное совершенство», «свобода», «справедливость», «тело», «физическое совершенство», «двигательная активность», «здоровый образ жизни», «настойчивость в достижении цели», «престиж занятий физической культурой и спортом» и др.; содержание деятельностного компонента готовности образует умение ориентировать школьников на нравственное и физическое совершенствование, умение ориентировать учащихся на здоровый образ жизни, умение создавать благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном процессе, умение осуществлять поиск ценностей физической культуры на уровне преподаваемой учебной дисциплины, умение осуществлять оценку значимых для школьников ценностей физической культуры и др.

Учебная дисциплина «Психология» преподается на протяжении первых лет обучения студентов в вузе. В рамках данной учебной дисциплины возможностями в аспекте формирования готовности студентов – будущих учителей к приобщению школьников к ценностям физической культуры обладают разделы «Общая психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология».

В целом процесс формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры в ходе изучения учебной дисциплины «Психология», осуществляется таким образом, что формирование ценностных представлений студентов о ценностях физической культуры, приобщение студентов к таким ценностям, организация ценностно-ориентационной деятельности студентов обеспечивают формирование у будущих учителей опыта приобщения учащихся к ценностям физической культуры, а освоенные студентами ценности здоровья, здорового образа жизни, тела, нравственного и физического совершенства становятся ориентациями по развитию нравственности учащихся и телесности как формы внутреннего нравственного мира учащихся.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

О. В. Ненашева
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

Формирование морального мышления будущего учителя – научная проблема, имеющая важное социально-культурное и педагогическое значение. Необходимость ее решения обусловлена тем, что учитель своей деятельностью, создавая пространство отношений между собой и учащимися, воссоздает тем самым и пространство морали, которое есть отношения между учителем и учащимися. Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение педагога к учащимся и к их деятельности, к себе и к своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании отношений между учителем и учащимися мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя, ученика.

Моральное мышление учителя представляет собой интеллектуальную, мыслительную деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают моральный, нормативно-оценочный смысл категориям и понятиям педагогики

Анализ ГОС ВПО по специальности 050303.65 Иностранный язык с дополнительной специальностью, а также учебного плана и учебных программ показал, что наибольшими возможностями в контексте решения проблемы формирования морального мышления студентов – будущих учителей обладают такие учебные дисциплины как «Философия», «Психология», «Педагогика», «Практический курс иностранного языка».

В докладе мы покажем возможности учебной дисциплина «Педагогика» в формировании морального мышления студента – будущего учителя.

Овладение студентами педагогического вуза в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика» знанием о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение», умениями, являющимися базой морального мышления учителя, способствует эффективному формированию морального мышления будущих учителей.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

О. К. Позднякова
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

В контексте деятельности учителя рефлексия особенно важна потому, что она помогает преодолевать так называемую эгоцентрическую мыслительную деятельность, то есть рассматривать изучаемый объект, или субъект педагогического взаимодействия лишь с одной точки зрения. Только в том случае, когда педагог умеет посмотреть на самого себя и свои действия с позиции других людей (учеников, их родителей, коллег), принять во внимание разные точки зрения, он в состоянии преодолеть свои односторонние установки, встать на позицию другого человека, прежде всего ученика, а, следовательно, понять и принять его таким, каков он есть. Этого невозможно достичь без развития способности к рефлексии как важнейшего качества регуляции и оценки педагогических действий.

Тем самым представляется актуальным развитие способности студента – будущего учителя к педагогической рефлексии в процессе обучения в педагогическом вузе.

Мы полагаем, что в процессе обучения в педагогическом вузе необходимо развивать способность студентов прежде всего к практической педагогической рефлексии.

В рамках учебной дисциплины «Педагогики» при решении задачи развития способности студентов к педагогической рефлексии необходимо опираться не на содержание учебного материала, а на методы обучения, прежде всего, имитационные и игры-дискуссии.

Среди имитационных методов на семинарских занятиях по данному разделу мы используем микропреподавание. Суть данного метода заключается в том, что студент на семинаре выступает в течение некоторого времени (15-20 минут) в качестве преподавателя. Такая организация работы позволяет значительной части студентов испытать себя на различных этапах педагогического процесса в позиции субъекта – учителя, а это дает им возможность глубоко осознать механизмы осуществления не только внешней, но (что очень существенно) и внутренней стороны процесса обучения. Студент, находящийся в роли педагога, проводит анализ уровня знаний сокурсников, ставит конкретную обучающую задачу, добивается осознания ее товарищами, намечает и реализовывает оптимальные пути и средства ее решения, активизирует аудиторию, анализирует результаты и дает им педагогическую оценку. После проведения занятия студент-преподаватель анализирует его результаты: свои действия, что удалось, где были ошибки, каким образом возможно их избежать. И здесь будущий учитель выходит на более высокий уровень педагогической рефлексии. Он осмысливает собственное «Я» среди людей (в данном случае сокурсников), исследует свои взаимодействия, отношения с сокурсниками на занятии. Студент осмысливает как реализованные им методы обучения (сообщение, объяснение, проблемное изложение и другие) предстают по отношению к другим студентам, участвовавшим в занятии. По сути, студент вступает в область методологической рефлексии в контексте золотого правила нравственности.

Назначение игры-дискуссии – анализ и оценка педагогических явлений и фактов, своих и «чужих» мыслей, поступков, мнений и взглядов; развитие способности высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, а также способности признать свою возможную неправоту в ситуации спора, столкновения точек зрения, мнений и оценок. Мы полагаем, что в аспекте развития способности студентов к педагогической рефлексии игра-дискуссия эффективна для формирования способности студентов выражать нравственные отношения. При подготовке к игре-дискуссии мы заостряем внимание студентов на культуре дискуссии, предполагающей соблюдение каждым участником определенных норм и правил, относительно которых должно быть установлено общее согласие.

При изучении раздела «Теория обучения» предусматривается проведение занятий в школе. Студенты наблюдают уроки, внеклассные мероприятия и под руководством преподавателя совместно с учителем-предметником обсуждают увиденное. В процессе подобного анализа учителя нацеливают студентов на преодоление возникающих на уроке трудностей нравственного характера, подводят студентов к осуществлению педагогической рефлексии по критерию этично – неэтично.

Развивая способность студентов осуществлять педагогическую рефлексию как по собственно педагогическим, так и по моральным, нравственным критериям, мы готовим учителя, который готов к поиску оптимальных вариантов решения самых разнообразных педагогических задач, способен к моральному и ценностному выбору по критерию человека (учащегося).

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

А. Л. Сиротюк
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Современное образование выдвигает необходимость существенных изменений образовательной системы, суть которых состоит в переходе от формации «Просвещение» в форме производства образовательных услуг к формации «Образовательное общество» в форме психолого-педагогического формирования личности обучающихся.

В современном образовании осознающий свою роль педагог должен:

- стать ключевой фигурой в достижении высокого качества и нового содержания образования;
- быть восприимчивым к внутреннему миру обучающихся;
- быть готовым к формированию образовательной программы с учетом личных запросов обучающихся;
- быть готовым к формированию у обучающихся умений самостоятельно учиться, ориентироваться в потоках информации и принимать решения;
- уметь подготовить обучающихся к социальной мобильности и психологической адаптации в современном обществе;
- быть открытым к сотрудничеству с социальными партнерами и обладать высокими коммуникативными способностями;
- владеть компьютерными технологиями.

Большинство педагогов являются обладателями многолетнего профессионального опыта, который выступает в качестве «фильтра» и ограничивает понимание и принятие нововведений в образовании. Это означает, что система повышения квалификации (ПК) и профессиональной переподготовки (ПП) должна включать в себя особые технологии работы с убеждениями, установками и жизненной позицией педагогов; быть персонализированной не только в финансовом плане, но и в содержательном.

Одним из вариантов решения данной проблемы является введение в систему ПК и ПП психологического сопровождения слушателей курсов, соотносящихся с целями и задачами современной модели образования.

Психологическое сопровождение должно выступать как комплекс, система или особая культура поддержки / помощи в развитии и решении задач повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

Осуществление психологического сопровождения предполагает соблюдение определенных принципов: приоритет интересов сопровождаемого педагога; непрерывность и вариативность; системность и комплексность; перманентность (сопровождение не только в рамках ПК и ПП, но и на протяжении всей профессиональной деятельности педагога).

В современной системе ПК и ПП можно выделить четыре основных направления психологического сопровождения педагогов.

Одним из направлений является использование мобильных моделей психологического сопровождения, соотнесенных с конкретными целями курсовой подготовки и переподготовки.

В качестве *второго направления* можно выделить дифференцированный подбор видов и форм работы с педагогами.

Третье направление заключается в необходимости развития таких компонентов профессионально-педагогических способностей педагога как педагогический такт, наблюдательность, потребность в передаче знаний, организаторские способности, артистичность, ораторские данные и т.д.

К четвертому направлению можно отнести методы и формы контроля результатов ПК и ПП. Сложность заключается в том, что имеющийся инструментарий (тесты, анкеты, опросники) не всегда точно выявляют результаты психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Подводя итог сказанному, можно отметить: во-первых, особенности психологического сопровождения педагогов в системе ПК и ПП должны быть обусловлены современными требованиями к качеству образования; во-вторых, психологическое сопровождение должно носить гибкий и персонализированный характер; в-третьих, образовательная ситуация должна быть максимально гуманизирована; в четвертых, формы контроля результатов психологического сопровождения должны быть направлены на развитие субъектности педагогов.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВУЗА

В. М. Величкина
Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, Москва

Повышение качества образования является одной из приоритетных задач современного общества. Актуальность решения данной задачи подчёркивается в нормативных актах федерального уровня: «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы»; «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года»; «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года» и др.

Содействие в решении обозначенной задачи может оказать приоритетная направленность современного образования на личностный рост обучающихся, развитие их потенциала, субъектности, творческую самореализацию в целом.

Центрированное на личности образование требует большей индивидуализации педагогического процесса, учёта интересов, смыслов и потребностей обучающихся, большего разнообразия и увлекательности обучения, усиления творческой составляющей.

Реализация личностно-центрированного обучения предполагает внесение определённых изменений в профессиональную подготовку будущих педагогов. Изменений, в первую очередь, касающихся повышения их личностной готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

В процессе реформирования системы образования результат обучения студентов стали рассматривать как уровень развитости их профессиональной компетентности. Соответственно, чтобы будущий педагог мог эффективно содействовать личностному росту, осмысленному и внутренне мотивированному учению, развитию обучающихся как творческих личностей, ему самому необходимо обладать развитой личностно-профессиональной компетентностью, подразумевающей высокий уровень самоактуализации и педагогической компетентности.

Развитие ЛПК на основе личностно-центрированного подхода, это, прежде всего развитие системы профессионально значимых качеств личности, знаний и умений педагога, способствующих самоактуализации и саморазвитию в профессиональной деятельности. В теоретической части исследования данные профессионально важные педагогические качества, знания и умения были определены как интер- и интраперсональные компетентности педагога.

К интерперсональным компетентностям относятся: доверительное и доброжелательное отношение педагога к учащимся, ориентированность на сотрудничество с ними; диалогическая коммуникативная направленность и естественность, искренность педагога в процессе взаимодействия; проявление педагогом эмпатии и толерантности к учащимся; интеллектуальность и креативность педагога.

К интраперсональным компетентностям относятся: гармоничный, адекватный образ самого себя как личности и профессионала (позитивная Я-концепция педагога); аутентичность и личностная независимость; внутренний локус субъективного контроля и интенциональность; открытость личностно-профессиональному опыту других людей и умение жить настоящим.

Уровень развития ЛПК будущих педагогов определяется уровнем-развитости их йнтер- и интраперсональных компетентностей педагога.

Выделены организационно-педагогические условия, реализация которых способствовала значимому повышению уровня развития ЛПК будущих педагогов экспериментальной группы:

– применение интерактивных форм обучения: лекций-бесед; лекций-дискуссий; проблемных лекций; лекций с разбором конкретных ситуаций; тренинга развития профессионально значимых качеств личности педагога (интер-и интраперсональных компетентностей); ролевых и деловых игр; круглых столов и мозговых штурмов;

– сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов фасилитацией (помощью и поддержкой) процессов самоактуализации и саморазвития;

– организация групп свободного общения или «групп-встреч» с целью содействия в самостоятельном педагогическом творчестве студентов, фасилитации их личностного роста и педагогического профессионализма в целом;

– предоставление будущим педагогам на элективной основе самостоятельных работ и педагогических практик, направленных на повышение их личностно-профессионального роста.

Таким образом, соблюдение в образовательном процессе вуза приведённых выше организационно-педагогических условий способствует совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов.

СЕКЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ

И. В. Гришанкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Приоритетной целью современной системы образования является формирование у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД). Актуальность концепции развития УУД для начального общего образования «обусловлена задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся, обеспечивающей социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия российского общества».

Реализацию этих задач мы связываем с организацией и проведением в младших классах внеклассной лингвокраеведческой работы. Тверскими учеными (В. М. Воробьевым, Н. М. Сергеевой, Е. Г. Милюгиной, М. В. Строгановым и др.) собран богатый материал в области лингвистического и социокультурного краеведения. Методика использования этих исследований в начальной школе находится в стадии формирования: созданы программы по введению школьников в мир народной культуры родного края, знакомству их с локальным текстом города и др. Дальнейшая разработка проблемы и стала ядром нашего научного исследования.

Целью разработанной нами программы лингвокраеведческих занятий является формирование УУД учащихся, их общекультурной компетенции в культуроведческом и регионоведческом аспектах. В качестве основной формы работы мы используем экскурсии (учебные, виртуальные и заочные), т. к. в процессе активной деятельности происходит наилучшее усвоение знаний, формирование УУД учащихся, повышается их интерес к истории и культуре родного края.

Один из блоков программы посвящен знакомству младших школьников с памятниками и улицами Твери, которые хранят память о Великой Отечественной войне. Выбор данной темы связан с задачей воспитания патриотизма, передачи подрастающему поколению знаний о военных событиях, подвигах советских солдат, которые ценою своей жизни принесли победу нашей стране и защитили наш город. Изучение данного раздела запланировано в рамках следующих тем: «Имена прославленных героев войны в названиях улиц» (заочная экскурсия), «Память о тверских героях в названиях улиц» (виртуальная экскурсия), «Военная техника в годы Великой Отечественной войны» (виртуальная экскурсия), «Обелиск Победы» (практическая экскурсия), «Памятники и памятные места боевой славы» (заочная экскурсия), «Ветераны — наши герои» (встреча с ветеранами войны).

В качестве примера приведем сценарий экскурсии «Памятники и памятные места боевой славы». *Цель* — обобщить и систематизировать представления учащихся о памятниках и мемориальных комплексах города Твери, посвященных Великой Отечественной войне, познакомить с расположением памятных мест боевой славы.

Планируемые результаты экскурсии:

– *личностные:* умение устанавливать связь между целью учебной деятельности и ее мотивом, оценивать усваиваемое содержание, обеспечивающее личностный моральный выбор;

– *регулятивные:* умение ставить цель, определять задачи, соотносить поставленную цель и условия ее достижения; составлять план и последовательность действий; контролировать, корректировать и оценивать результат своей деятельности;

– *познавательные:* умение искать и выделять необходимую информацию, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать объекты; подводить под понятие, выдвигать гипотезы и их обосновывать;

– *коммуникативные:* умение планировать учебное сотрудничество и согласовывать свои действия с партнерами; строить речевые высказывания и ставить вопросы; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

– *предметные:* знать местоположение памятников, названия улиц, мемориальных комплексов, памятных мест боевой славы города Твери, посвященных Великой Отечественной войне.

Использование регионального материала в процессе лингвокраеведческой работы с детьми младшего школьного возраста пробуждает в них чувство принадлежности к своему краю, к его истории и культуре. Применение в ходе занятий технологии деятельностного метода способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий, способствующих умению учиться.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Обучение в школе обычно воспринимают только со стороны получения знаний, но мало кто задумывается над тем, что именно школа учит ребенка быть творческим и креативно подходить к решению поставленных задач. Развитие креативности у младших школьников чрезвычайно важно, так как именно в младшей школе происходит формирование этой способности, которая будет и дальше развиваться у взрослого человека.

Существует несколько концепций креативности, но все они основаны на изучении разными учеными связи между креативности и интеллектом.

Креативные способности младших школьников характеризуются с позиции когнитивных (творческое мышление, воображение) и аффективных (личностные качества) способностей и они направлены на создание чего-то субъективно нового для познания и преобразования внутреннего и внешнего, окружающего мира.

Как правило, выделяют 4 основных этапа развития креативности младших школьников: игровой, индивидуальность, рост, мастерство.

При исследовании креативных способностей младших школьников были выделены следующие критерии: когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностный, также были определены уровни (высокий, средний и низкий) развития креативности:

Перед школой всегда стоит цель: создать условия для формирования личности, способной к творчеству и готовой обслуживать современное производство. Поэтому начальная школа, работающая на будущее, должна быть сориентирована на развитие творческих, креативных способностей ребенка.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

И. Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения является одной из ключевых проблем модернизации образования в России. В настоящее время особую значимость приобретает работа по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся в общеобразовательных учреждениях, где ведется поиск различных вариантов совершенствования обучения и воспитания школьников.

В принятых в начале XXI века документах и нормативно-правовых актах: «Концепции модернизации российского образования России до 2010», «Национальной доктрине образования РФ», Законе РФ «Об образовании», и др. – отмечается необходимость усиления функций воспитания в работе общеобразовательных учреждений. Одним из приоритетных направлений в деятельности современной школы признается духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования второго поколения определил необходимость обеспечения: «…духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, становления их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества». В соответствии со стандартом должно осуществляется «…духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей».

Стандарт начального общего образования основывается на «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой определяются: цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; система базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; социально-педагогические условия, принципы и понятия современного национального воспитательного идеала.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный и организованный процесс, результатом которого должна стать система духовно-нравственных представлений, понятий, ценностей и мотивов поведения личности, готовность к смыслотворческой деятельности, побуждающей личность к духовному росту и нравственному взаимодействию с миром.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для общества.

Новая российская школа должна стать важнейшим структурообразующим компонентом общенационального пространства духовно-нравственного развития личности гражданина России, средоточием не только интеллектуальной, но также гражданской, духовной, культурной жизни школьника. Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится школе.

Главной задачей учителя начальной школы становится формирование духовно-нравственных компетенций учащихся – готовность ученика, его способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам; понимание и осознание учащимися духовно-нравственных ценностей; умение различать хорошие и плохие поступки людей, правильно оценивать свои действия и поведение других людей, соблюдать порядок и дисциплину в школе и общественных местах.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА ВУЗА ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В соответствии с Федеральной целевой программой «Развитие образования» на 2011 – 2015 годы стратегической целью государственной политики в области образования является проблема повышения качества образования. Актуальность проблемы повышения качества профессионального образования обусловлена значительным ростом затрат на него со стороны государства и самих потребителей образовательных услуг. Разработка и внедрение системы менеджмента качества образования на базе различных моделей, включая европейские Стандарты, в настоящий момент в нашей стране апробируется автономно в каждом вузе и применяется не последовательно. В связи с этим принципиально важным становится формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг в системе высшего образования, а также, какое влияние оказывает деятельность тьютора на решение проблемы повышения качества профессионального образования и может ли тьютор развивать и совершенствовать методы внутренней гарантии качества образования в вузе.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАТКОВСКОГО ЛИЦЕЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ТЬЮТОРСТВА

В. М. Лобзаров, В. А. Тверская
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Императорский лицей в память Цесаревича Николая (широко известный как **Катковский лицей)** был открыт 13 января 1868 года и прекратил свое существование после Октябрьской революции 1917 года. Деятельность этого учебного заведения дала новый импульс развитию классического

образования и явилась своеобразным инструментом стабилизации общества, предотвращения проникновения радикальных политических идей в среду лицеистов и педагогов, **содействовала сохранению и воспроизводству лучших традиций элитного дворянского образования в условиях наступления антагонистичной разночинной культуры.**

К числу таких наиболее фундаментальных идей, лежащих в основе концепции образовательной деятельности Катковского лицея, относятся:

– *усиленное внимание к изучению древних языков (древнегреческий и латинский) в целях достижения того,* «чтобы преподавание древних языков приводило к тем же плодотворным для юношества результатам, каким приводит оно в лицеях Франции, гимназиях Германии и публичных школах Англии, где оно служит главным средством укрепления и изощрения умственных сил»;

– *особая роль русского языка,* предполагающая концентрацию усилий всех преподавателей лицея, в основе которых лежит убеждение, что «усвоение искусства правильно говорить на отечественном языке есть первостепенная цель гимназического образования. Она может быть достигнута лишь продолжительными упражнениями»;

– *особое значение изучения истории как учебного предмета,* который, по мысли П. М. Леонтьева, должен был занимать ведущее место среди гуманитарных дисциплин неязыковой направленности и одновременно «объединять и связывать сведения, полученные из преподавания Закона Божия, русского языка, древних языков и географии»;

– -*высокий уровень селекционности учащихся лицея,* предполагающий отчисление тех, кто по уровню развития интеллектуальных способностей или характеру своей ментальности не соответствовал уровню требований, предъявляемых образовательным процессом, и одновременно очень бережный индивидуальный подход к каждому из лицеистов.

Одним из убедительных подтверждений этого стало введение в лицее должности тьютора. Тьюторы почти постоянно находились рядом с лицеистами во внеучебное время, оказывали им содействие в устранении затруднений в ходе выполнения домашних заданий. Однако самым главным в их деятельности было то, что они, находясь, как правило, в очень добрых отношениях со своими воспитанниками, внимательно всматривались в духовный мир формирующейся личности, всегда могли чутко отреагировать на возникающие проблемы учебного, бытового, этического и духовно-мировоззренческого характера.

В современных высших и средних учреждениях возникла потребность воссоздания должности тьютора. В связи со сложностью реализации образовательной деятельностью тьюторов в российских образовательных учреждениях представляется необходимым:

– создать условия для подготовки тьюторов на базе современных университетов (курсы повышения квалификации для тьюторов высших и средних образовательных учреждений, отражение задач для подготовки тьюторов в содержании соответствующих магистерских программ);

– сформировать в каждом заинтересованном в этом вузе центра психолого-педагогических консультаций (в большей степени ориентированной на обеспечении успешности образовательной деятельности тьюторов).

В предлагаемом докладе мы рассмотрели лишь некоторые аспекты образовательной деятельности Катковского лицея и содержание деятельности тьюторов в современном отечественном вузе. Мы предполагаем, что деятельность тьюторов в системе высшего и среднего профессионального образования, вероятнее всего, находится на начальной стадии своего развития и предполагает фундаментальные и многоаспектные исследования, объединяющие усилия педагогов, психологов, социологов и представителей других гуманитарных специальностей.

ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ У МОЛОДЕЖИ ЛЕВОГО ЭКСТРЕМИЗМА КАК РАЗНОВИДНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА

А. М. Сайгафаров
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа

Сегодня мы встречаем множество примеров экстремистских проявлений, как отдельных личностей, так и целых организаций. Экстремистские действия очень сильно ухудшают нашу действительность. Во-первых, заставляя людей чувствовать ежедневный страх за себя, за своих близких и семьи, а во-вторых, меняя положение людей в социуме, которые мирно придерживаются религиозных канонов. К сожалению, эта проблема остается актуальной до сих пор.

Чтобы разобраться в причинах проявления различных видов экстремизма, в данной работе будут рассматриваться проблемы проявления и профилактики молодежного экстремизма на примере левого экстремизма. Будут описываться также основные задачи левого экстремизма, причины развития, общие внешне- и внутриполитические и социально-психологические факторы. Будут затронуты причины появления и перспективы развития в России. Также проблемы нацизма и исламского радикализма. Методы профилактики молодежного экстремизма в образовательных учреждениях.

В качестве выводов будут приведены примеры работы с людьми через психолого-педагогический аспект, предложены методы создания технологии профилактики и т.д.

НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Э. В. Щанкина
Самарский финансово-экономический колледж – филиал ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Самара

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес для педагогики, – проблема формирования нравственных идеалов студентов. Для того чтобы формировать такие идеалы студентов, необходимо вначале выявить нравственные идеалы, статусом которых обладают ценности, что даст нам представление о ценностном содержании нравственных идеалов.

Выявление нравственных идеалов первокурсников проводилось на базе Самарского финансово-экономического колледжа – филиала федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». В опросе приняли участие 54 студента первого курса, обучающихся по специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет.

В качестве ценностей, создающих совершенное и желаемое будущее, выступили две условно выделенные группы ценностей: ценности-добродетели (альтруизм, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия) и ценности жизнедеятельности (самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка). Мы заменили ценность «альтруизм» на ценности «милосердие» и «справедливость».

Вместо ценности «поддержка» мы включили в опросник ценности «содействие», «соучастие» и «самостоятельность». В нашей работе используется опросник А. В. Милеева, в котором содержатся такие ценности-добродетели, как милосердие, справедливость, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия, соучастие, и такие ценности жизнедеятельности, как самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, содействие, самостоятельность.

Студенты ранжируют по субъективной для себя значимости данные ценности. Полученные данные обрабатываются с помощью статистических методов исследования, позволяющих определить средние значения, стандартное отклонение и коэффициенты парной корреляции. Подсчет средних значений каждой ценности дает возможность проранжировать ценности в порядке их субъективной значимости для студентов – будущих бухгалтеров.

Исследованием установлена следующая иерархия создающих совершенное и желаемое будущее ценностей, выступающих в роли нравственных идеалов: 1) самореализация (3,46 – среднее значение); 2) взаимопонимание (3,70); 3) самостоятельность (4,91); 4) справедливость (5,63); 5) свобода (6,37); 6) терпимость (6,85); 7) интерес (7,02); 8) милосердие (8,04); 9) сотрудничество (8,07); 10) содействие (8,98); 11) другодоминантность (9,56); 12) встреча (9,74); 13) соучастие (10,37); 14) эмпатия (12,11).

Осмысление полученного эмпирического знания о значении для студентов создающих совершенное и желаемое будущее и выступающих в роли нравственных идеалов ценностей показывает, что наибольшее для них значение представляет нравственный идеал самореализации, который является характеристикой творческой личности, а стремление к самореализации является качеством творческой личности. Стремление осуществить себя в жизни есть стремление стать таким, каким можешь стать. Стремление студентов в первую очередь достичь успеха, материальных благ и лишь после этого – стремление быть нравственным показывает, что процесс самореализации они рассматривают с чисто прагматических позиций, но не нравственных, хотя и осознают, что самореализация способствует достижению некоего совершенства. Ответить же на вопрос, что они понимают в данный момент жизни под совершенством, затрудняются.

Анализ полученного эмпирического знания показывает, что ценности жизнедеятельности (1, 2, 3, 5, 7, 9, 10 ранги) имеют большее значение для первокурсников, чем ценности-добродетели (4, 6, 8, 11,

12, 13, 14 ранги). Среднее значение ценностей жизнедеятельности – 5,28, ценностей-добродетелей – 9,71.

Наряду с выявлением иерархии создающих совершенное и желаемое будущее ценностей в роли нравственных идеалов важно обнаружение связей между нравственными идеалами. Такие связи выявляются с помощью корреляционного анализа, то есть посредством определения коэффициентов парной корреляции. Выявлены прямые и обратные связи между выступающими в роли нравственных идеалов ценностями, свидетельствующие о противоречиях в нравственном сознании студентов.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА РОССИИ И РОССИЯН У ДЕТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ (РОДНОЙ)

Е. А. Найденова
Московский институт открытого образования (МИОО), Москва

Известно, что язык является средством передачи информации, которая может быть эмоционально-окрашенной, формирующей определенные установки. Чтобы сформировать у учащихся реалистичный образ России и россиян преподавателю надо знать некоторые психологические законы, делать информацию, передаваемую на русском языке, интересной для детей, связывать ее с актуальной для них темой.

Такой темой может стать проблема межкультурного взаимодействия, где одна из культур – русская (шире – российская). Уже на первых занятиях интересно определить имеющиеся у ребенка стереотипы и установки, связанные с Россией, выяснить, какие причины побудили его приступить к изучению русского языка как второго, как он представляет себе Россию, как намерен применять свои знания в дальнейшем, собирается ли побывать в этой стране.

В любом случае важно донести до учащихся, что в России на русском языке в течение многих веков говорят не только русские, но и множество народов-этносов, владеющих кроме него вторым (родным) языком, подчеркнуть мысль о том, что русский язык в РФ существует в двух формах. Русский язык как государственный вобрал в себя множество слов из языков народов России и мира, что можно наблюдать в процессе его изучения.

Личный опыт приводит детей к выработке определенной модели поведения с окружающими, что педагогу важно учитывать и, в случае необходимости, уметь оказать ребенку (семье в целом) помощь в борьбе со стрессами.

У младших школьников следует формировать целостную картину мира, в которой они должны пытаться определять место своей страны, своего народа, своего населенного пункта, своего дома, своей семьи и, конечно же, свое собственное.

В числе основных задач адаптированного курса для детей, осваивающих русский язык как второй, выделяют следующие:

1. Дать учащимся элементарные знания о психологических законах межкультурной коммуникации (какие факторы помогают успешно налаживать взаимодействие с представителями разных стран и какие мешают).
2. Познакомить с географией, административным устройством и государственными символами России.
3. Сформировать представление о двух формах существования русского языка в РФ: как этнического языка русского народа и как языка межнационального общения всех россиян – 180-ти народов, носителей других этнических языков.
4. Познакомить с основными вехами истории и культуры России с учетом поликультурности и поликонфессиональности российского общества.
5. Сформировать образ соответствующей исторической эпохи на основе знакомства с историко-культурными памятниками;
6. Познакомить с особенностями бытовой культуры и основами российского законодательства.
7. Сформировать элементарные умения и навыки общения в российском социуме с учетом бытующих в нем особенностей этикета, вербальной и невербальной коммуникации («искусство быть другим»).

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

З. В. Антонова
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Череповец

Мотивация – сложная, многоуровневая неоднородная система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.

В настоящее время глобальной проблемой стало снижение мотивации учения. Это обусловлено целым рядом факторов: доступность практически любой информации в Интернете, расширяющиеся возможности электронных переводчиков и т.д.

Для того чтобы сохранить высокую мотивацию студентов к обучению иностранных языков приходится использовать в своей работе много новых методов и пересматривать свою работу в зависимости от интересов групп студентов. На практике это достигается следующим образом:

Учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы вызвать у студентов переживание значимости своего выполнения. Учебное задание будет восприниматься как значимое, если оно либо связывается с будущей профессией, либо с личностными интересами и увлечениями, то есть будет ориентирована на актуализацию субъектного опыта.

При изучении «Иностранного языка в сфере профессиональной деятельности» используется контекстное обучение – форма активного обучения, реализуемая посредством постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности (менеджеры, программисты, специалисты НТТС).

Приоритет отдается диалоговым формам проведения занятия (интерактивные методы).

Отдельной задачей стоит актуализация интереса к стране – носителю языка (через проведение праздников, мюзиклов, внеаудиторных мероприятий, встреч).

При возможности используем проблемное обучение – создание и использование проблемных ситуаций, актуализирующих личностный опыт студентов.

Используются методы проектов (и минипроектов), групповые методы, игровые и тренинговые технологии, молодежную музыку (в аудиторных и внеаудиторных занятиях), метода кейс-технологий.

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В. В. Акимова
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва

Важные педагогические задачи любого преподавателя Академии ГПС МЧС РФ – воспитание в обучающихся нравственности, патриотизма и развитие их интеллекта.

Учебная дисциплина «Русский язык и культура речи» призвана прививать любовь к родному языку, учить правильному применению различных языковых средств, развивать культуру общения курсантов и слушателей. Поскольку вершиной мастерства письменной русской речи считается русская классическая литература, использование соответствующих художественных текстов на занятиях по русскому языку и культуре речи просто необходимо.

Отрывки из художественных произведений А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и других классиков отечественной литературы служат великолепным иллюстративным материалом на занятиях по изучению изобразительных возможностей русского языка. Фрагмент литературного текста не только является примером метафоры или олицетворения, но и побуждает обучающихся к чтению и самостоятельному творчеству.

Эффективным методом нравственного и патриотического воспитания курсантов и слушателей Академии ГПС МЧС РФ является цитирование отрывков классических произведений, в которых герои проявляют себя как защитники Родины. Актуален в этом смысле роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир». Особые чувства у курсантов и слушателей вызывает отрывок, описывающий прощание Андрея Болконского с отцом. Молодому князю предстоит принять участие в боевых действиях, и старый, умудренный жизненным опытом отец дает ему наставления. Цитирование этого короткого фрагмента вызывает повышенный интерес у обучающихся, способствует воспитанию патриотических чувств.

Ни для кого не секрет, что сегодня большинство молодых людей испытывает сложности с изучением крупных литературных произведений, в этот круг входит и роман-эпопея «Война и мир». Повзрослев, многие так и не возвращаются к этому шедевру русской литературы. Цитирование же

указанного отрывка на занятиях по русскому языку и культуре речи побуждает обучающихся к изучению всего художественного текста: многие из них проявляют интерес к роману-эпопее и, делясь собственными впечатлениями с другими членами учебной группы, мотивируют их к чтению.

Большую роль в патриотическом воспитании молодежи играет изучение художественных произведений о Великой Отечественной войне. В данном случае актуально как чтение прозаических текстов («Судьба человека» М. Шолохова, «А зори здесь тихие» Б. Васильева и др.), так и работа с поэтическими произведениями А. А. Ахматовой, А. Т. Твардовского, В. С. Высоцкого и др.

Изучение литературы способствует гармоничному развитию личности. Поскольку в учебных программах технических вузов соответствующая дисциплина отсутствует, недостаток знаний в данной области необходимо компенсировать за счет интеграции гуманитарных дисциплин. Обсуждение прочитанных литературных произведений на занятиях по русскому языку и культуре речи позволяет выполнить целый ряд педагогических задач. Наиболее важными из них можно считать развитие монологической и диалогической речи и расширение кругозора курсантов и слушателей. Кроме того, высказывая свое мнение, обучающийся получает психологическую разгрузку, переживает ситуацию успеха.

Творчество современных писателей также может стать объектом изучения на занятиях по русскому языку и культуре речи. Чтение и анализ даже небольших отрывков произведений Л. Улицкой, Д. Рубиной, Л. Петрушевской и других авторов нашего времени позволяет обучающимся получить представление о языке художественной литературы XX – начала XXI вв.

Таким образом, используя возможности художественных произведений в рамках преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», можно не только расширить кругозор обучающихся, воспитать в них патриотизм и нравственность, но и сделать занятия более динамичными, познавательными, интересными.

СЕКЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ»

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ УДМУРТСКОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Д. А. Бреннер
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», Глазов

Сложившиеся условия в нашей стране создали почву для развития гражданского и патриотического воспитания. Глубокое осмысление роли данного явления позволяет по-иному взглянуть на систему жизненных ценностей и ориентиров, которые зачастую подрастающее поколение не может выделить. Исходя из этого, гражданское и патриотическое воспитание приобретает наибольшую ценность в существующих условиях и является одной из краеугольных задач общеобразовательных учреждений. Одной из наиболее эффективных и содержательных форм в деле подготовки молодёжи к служению Отечеству и реализации задач военно-патриотического воспитания являются кадетские школы и кадетские школы-интернаты, которые стали заметным явлением в системе российского образования XXI века. На сегодняшний день существует целая система кадетского образования. Так, например, по инициативе полномочного представителя Президента РФ в Приволжском Федеральном округе (ПФО) Михаила Бабича в Приволжье созданы четыре окружных кадетских корпуса, среди которых – Удмуртский кадетский корпус ПФО им. Героя Советского Союза Валентина Георгиевича Старикова (г. Воткинск, Удмуртия).

Процесс формирования патриотизма и гражданственности учащихся Удмуртского Кадетского корпуса можно представить в системе, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов: Цель: становление творческой, свободной, социально и профессионально компетентной личности, адаптивной и адекватной на индивидуальном, личном, профессиональном и социальном уровнях, способной жить в гармонии с собой и позитивно относиться к окружающему миру, знающей и любящей отечественную культуру, способной ее достойно наследовать и приумножать, реализуя миссии «патриота» и «гражданина». Задачи: формирование у кадет активной гражданской позиции и воспитание чувства патриотизма, готовности к служению Отечеству на гражданском и военном поприще; формирование патриотических чувств на основе исторических ценностей; формирование

уважительного отношения к службе в вооруженных силах и в силовых структурах. Методологические основания: Системный подход. Аксиологический подход. Содержание воспитания: Раскрывается в программе воспитания кадет, приоритетными направлениями которой выступают «Патриот» и «Гражданин». Методы воспитания: ответственного поручительства, личного примера, убеждения, общественного мнения, поощрения, создание ролевых ситуаций, ролевые и ситуационные игры, армейское самоуправление. Формы воспитания: – ежегодные традиционные воспитательные мероприятия («Принятие торжественной клятвы кадета», «День рождение корпуса», «День учителя», «День самостоятельности», «Последний звонок» с торжественным построением»); – Конкурсы, соревнования, турниры (соревнование по сборке-разборке АК-74, конкурс военно-патриотической песни и строя, соревнование по стрельбе из пневматической винтовки «Снайпер», турнир по практической стрельбе, Биатлон); – Игры республиканского и Всероссийского уровня (военно-спортивная игра «Зарница», военно-патриотическая игра «Боевой рейд», военно-тактическая игра «Пейнтбол»); – КТД (Участие в балах (Сретинский бал), участие в воинских ритуалах, Выпуск газеты «Кадет»); – Акции (участие в Республиканском и городском Парадах Победы, Акция «Во славу Отечества», участие в Вахтах Памяти); – Классные часы, встречи («Гражданские правоотношения молодежи», «Слава тебе солдат», «Наш адрес – Россия», «Человек в обществе: главные ценности современности», «Толерантность: мы разные, но мы вместе», встречи с ветеранами ВОВ и локальных событий, просмотр и обсуждение фильмов патриотической направленности) и др. Результат: кадет – носитель национальных и общечеловеческих традиций, чувства патриотизма, любви к России, высоких гражданских ценностей. Непримирим ко злу в любых его проявлениях: войне, кровопролитию, национальной розни, преступности, несправедливости, но способен всегда встать на защиту рубежей своей Родины. Это талантливый, физически развитый, с формированной гражданской позицией выпускник, обогащённый научными знаниями, готовый к созидательной деятельности и нравственному поведению, ориентированный на самопознание и самовоспитание, готовый служить Отечеству.

Таким образом, реализация гражданского и патриотического воспитания практическим путем возможна благодаря различным методам и формам организации деятельности учащихся. Принимая участие в данных формах деятельности, учащиеся должны осознать важность знаний обязанностей гражданина, их грамотного и умелого использования как одного из залогов успешности и процветания современного общества.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ РАЗВИТИЯ ПАТИРОТИЗМА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛА XX ВЕКА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ «МЕСТНОГО ЭЛЕМЕНТА» СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

Н. Н. Зубарева
ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

Актуальность патриотического воспитания, значение его организационных форм в обеспечения результативности и эффективности данного вида деятельности.

– Появление рабочих тетрадей с печатной основой (1913 г.), обеспечивающих изучение местного элемента как важной составляющей патриотического воспитания.

– Содержательная и методическая составляющие «Тетради для самостоятельных работ по изучению истории местного края», разработанной Д. А. Марковым, директором Саратовского учительского института, действительным членом Таврической и Саратовской ученых архивных комиссий, Костромского научного общества по изучению местного края (1916 г.).

– Особенности тетради Д. А. Маркова, позволяющие использовать ее в современной школе: комплексность, универсальность, потенциал для организации исследовательской деятельности учащихся. Возможность использования разделов тетради в качестве направлений данной деятельности в рамках научных ученических обществ.

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Н. М. Ичетовкина
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», Глазов

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обусловили необходимость совершенствования процесса патриотического воспитания в деятельности классного руководителя.

В связи с этим закономерно обращение к историческому опыту воспитательной деятельности классного наставника в отечественной дореволюционной гимназии.

Содержание патриотического воспитания может быть определено тремя компонентами: знания и факты, эмоционально-чувственный компонент, участие в социально-значимой деятельности.

Активизации *познавательного интереса* к военным и общественно-политическим событиям начала XX в. способствовали воспитательные мероприятия, праздничные богослужения в гимназических церквях, религиозно-нравственные беседы, написание сочинений на исторические темы.

В сложный исторический период необходимо было воспитывать граждан-патриотов, приверженцев монархии, формировать у детей чувство сопричастности к общегосударственному делу разгрома врага. Э*моционально-чувственный компонент* наполнялся характеристиками военных событий, примерами героизма и доблести русских солдат, организацией и проведением воспитательных мероприятий. Классные наставники как координаторы воспитательной системы отдельного класса и гимназии в целом проводили беседы с воспитанниками на исторические, военные темы, рассказывали о территории, охваченной военными действиями, о положении детей и школы там, о подвигах людей, отстаивающих Родину в тылу, о труде государственных деятелей, телеграфистов, сестер милосердия, крестьян.

Содержательным компонентом патриотического воспитания гимназистов явилось их участие в *социально-значимой деятельности,* которая реализовывалась в устройстве мероприятий – патриотических концертов, спектаклей, чтений; благотворительных вечеров, сборов, изготовления воспитанниками вещей, подарков для отправки солдатам.

Таким образом, общественно-политические и военные события начала XX века создали благоприятную обстановку для нравственного, гражданско-патриотического воспитания гимназистов, определив тем самым приоритетные направления в деятельности классных наставников.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ЭЛИТНЫХ ДВОРЯНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

Ю. А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В рассматриваемый исторический период российское дворянское образование сыграло значимую роль в содействии формированию ряда выдающихся личностей, которые по праву могут быть отнесены к духовно-интеллектуальным элитам России. Именно вторая половина XVIII – первая треть XIX века ознаменовались формированием двух генераций представителей духовно-интеллектуальных элит России. При всей разнице во взглядах их объединяет характерная для всех активная гражданская позиция, которая нашла разнообразное воплощение в жизни и делах каждого. Такая позиция требует, прежде всего, ответственного отношения к выполнению гражданского долга, в стремлении обсуждать и решать насущные проблемы общества.

Формирование данной генерации оказалось возможным благодаря таким особенностям отечественного дворянского образования, как культивация широты философско-мировоззренческих и духовных интересов воспитанников, создание условий для их свободного творческого самовыражения, достижение высокого уровня общей эрудиции и глубины жизненных стремлений.

Дворянское отечественное образование исследуемого периода характеризовалось его направленностью на реализацию образовательного идеала личности с активной гражданской и патриотической позицией, преданностью идеалам монархии, яркостью и неповторимостью индивидуальности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры. Его характеризовала общая направленность на формирование личности, преданной интересам России и готовой к военной или административной карьере. Одной из задач образования являлось развитие самостоятельности мышления, способности личности к критической оценке современности, основанной на сопоставлении духовных ценностей, философско-мировоззренческих приоритетов и опыта различных исторических эпох. Идеалы образования дворянина, обладающего активной гражданской позицией, были призваны характеризовать: образ мысли, близкий характеру мышления просвещенных слоев европейского

общества, смелый ум, инициативность, стремление к активному самовыражению в служении России, приверженность прогрессивно-реформистским идеям и готовность к активному участию в общественной и государственно-политической жизни.

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ В 30-е ГОДЫ XX ВЕКА

Т. С. Куликова
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», Глазов

В России 30-х годов XX века был актуален вопрос воспитания гражданина социалистического государства. Процесс гражданского воспитания и формирования гражданственности решено было начинать с дошкольного возраста. Приобщение детей дошкольного возраста к политической и нравственной культуре ученые 30-х годов называли первостепенной задачей.

Ученые решали задачу социализации детей дошкольного возраста в условиях идеологизированного общества. Педагоги отдавали предпочтение приспособлению детей к условиям социалистического общества, а обособление личности от своего общества стремились свести к минимуму. В исследуемом нами десятилетии ученые корректировали ценностные ориентации маленького гражданина социалистического общества. Изменения происходили от общественно-политических через общественные к нравственно-патриотическим и военно-патриотическим ценностным приоритетам.

Гражданственность, патриотизм, нравственность как основные ценности советского общества отражались в содержании программ для дошкольных учреждений. В проекте программы работы дошкольных учреждений (по видам деятельности) (1932) выделялся раздел «Общественно-политическое воспитание в дошкольных учреждениях», в котором уточнялись, описывались установки и представления о социалистическом строительстве, о Красной Армии, а также антирелигиозные, интернациональные понятия и установки.

В «Программе и внутреннем распорядке детского сада» (1934) содержание работы по гражданскому воспитанию вошло в содержание раздела «Общественное воспитание». Важной задачей было не только формирование у детей основ политической и общей культуры, но и навыков дружелюбного общения детей с коллективом сверстников и со взрослыми. Опыт осуществления гражданского воспитания и формирования гражданственности у детей дошкольного возраста в России 30-х годов XX века несет в себе актуальные и нашедшие продолжение и развитие конструктивные идеи.

ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ЛУЧШИХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ГИМНАЗИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В. М. Лобзаров
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь
Н. С. Марков
МОУ «Гимназия № 44 г. Твери»

С точки зрения сторонников гимназического классицизма гражданин России должен обладать глубокими знаниями в области отечественной и мировой истории, масштабностью концептуального мышления, потребностью в глубоком и каждодневном чтении художественной и научной литературы и многими другими позитивными чертами. Главным с точки зрения сторонников классицизма является стремление к формированию готовности гимназистов служению интересам сохранения и развития фундаментальной и глубокой духовной культуры России и лидирующей роли российской интеллигенции в развитии отечественного социума. Наиболее ярко и последовательно позитивное значение классического гимназического образования прослеживается в деятельности лучших частных гимназий России последней трети XIX начала XX веков. Как показал опыт работы этих образовательных учреждений, они не только избежали кризис, характерный для отечественных классических гимназий, но и сохранили свою педагогическую индивидуальность, неповторимость, интерес для учащихся и их родителей. К числу качественных сторон отечественных частных гимназий, можно отнести следующие:

– высокую академичность обучения в этих образовательных учреждениях;

– привитие гимназистам вкуса к интеллектуальному труду, ценностям духовной культуры, интереса к истории, древним языкам;

– насыщенность образовательных предметов эстетическим содержанием, что способствовало формированию эстетических чувств и вкусов у гимназистов;

– особый кодекс этичности и взаимоуважения в отношениях между гимназистами и педагогами;

– высокую результативность образовательной деятельности и неповторимую духовно-психологическую атмосферу в этих образовательных учреждениях.

В 90-е годы XX века интерес к классическому гимназическому образованию второй половины XIX начала XX веков чрезвычайно возрос. Это было обусловлено тем, что Россия встала на путь воссоздания гимназического образования, и доминирующая часть российских гимназий XX века так или иначе декларировала свою связь с традициями классического образования прошлого.

Идея социальной значимости и гражданских качеств человека всегда являлась основополагающей для функционирования государства. Актуальность воспитания гражданственности подтверждают труды и деятельность выдающихся ученых и просветителей XVIII века по данному вопросу. В работе представлено исследование развития воспитания гражданственности в отечественных элитных учебных заведениях начала XVIII века. Данный хронологический период отмечен следующими характерными чертами развития идеи гражданственности: проблема формирования гражданской ответственности являлась приоритетной; росла активность государства в вопросах образования, что стало предпосылкой становления сословной системы и формирования элитных учреждений; сформировалась светская система образования. Направления усилий государственных деятелей были сконцентрированы на воспитании гражданина-патриота (М. В. Ломоносов), воспитании гражданина «новой породы» (И. И. Бецкой, Екатерина II). По отношению к Родине и государству развивалась идея общественного и нравственного долга, патриотизма. Помимо этого, направление «нового человека» ставило во главу угла подчинение гражданина существующему режиму. Однако, при кардинальном различии взглядов государственных деятелей (отношение к необходимости образования средних и «низших» слоев населения), все они сводились к одному – стремлению к формированию качественно новой породы людей, обладающих патриотизмом и гражданской ответственностью, способных стать радикальной силой укрепления Российского государства.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Э. Д. ДНЕПРОВА

А. А. Романов
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, Рязань

Э. Д. Днепров вошел в историю как реформатор российского образования. По словам А. В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия XX века истории отечественного образования будут всегда связаны с именем Э. Д. Днепрова – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий».

Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражает яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Одной из идей, выдвинутой Э. Д. Днепровым, была идея создания коллектива творческих работников способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы.

Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР под руководством Э. Д. Днепрова разработал концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы-района-города; подготовил проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях.

Одной из базовых основ реформы образования должно было стать гражданское общество с развитой общественно-педагогической составляющей. По словам Э. Д. Днепрова, необходимо пройти тернистый путь от демократизации к демократии, от гуманизации к гуманизму. Однако для этого нужно менять все парадигмы: 1) политическую, идеологическую и философскую, 2) педагогическую,

3) экономическую. Наиболее сложным, конечно, было осуществление идеологического прорыва, но именно он и определял вектор движения, успешность других направлений.

Такой прорыв был возможен при выходе на политическую и философскую парадигму гражданского общества. Главные оси, движущие силы и механизмы прорыва реформы определялись, по Э. Д. Днепрову, следующими пятью принципами: всесторонняя демократизация образования; его плюрализм, многоукладность, вариативность, альтернативность; регионализация; национальное самоопределение школы; открытость образования. Другие пять принципов реформы: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация образования, его развивающий характер и непрерывность, говорил Э. Д. Днепров, «закладывают фундамент и включают механизмы выхода на новую педагогическую парадигму, которая также имеет отчетливо выраженный идеологический и политический характер и которая противостоит прежней тоталитарной педагогике, отрицает ее».

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР Э. Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Э. Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992) – один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. Он поучаствовал в разработке новых образовательных стандартов.

В конце жизни, написав свои итоговые книги, Э. Д. Днепров остался верен убеждению: **«Участие общества – категорический императив, одна из основных закономерностей** развития образования, особенно в современном мире. Понимание этой закономерности чрезвычайно важно для того, чтобы **общество осознало себя** субъектом исторического действия, **субъектом историко-образовательного процесса».**

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИСТОРИИ КАК ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

О В. Савинова
ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

Постановка проблемы, осознание ее актуальности и потенциала в патриотическом воспитании учащихся отечественной педагогикой конца XIX – XXI вв. Неразрешенность противоречия между теоретическим осмыслением проблемы и практическим воплощением прогностических идей.

Развитие культурологического содержания исторического образования в разные периоды отечественной истории. Факторы усиления внимания к изучению историко-культурного материала на рубеже XIX – XX вв. Развитие исторической науки. Научно-педагогическое обоснование содержания историко-культурного образования: влияние классицизма; общечеловеческие или национальные приоритеты в основе преподавания культурологического аспекта истории; важность изучения отечественной и местной истории культуры; отбор содержания. Методические концепции. Изучение истории культуры в 20-е годы XX века: проектно-исследовательская деятельность; изучение культуры повседневности. Подходы к изучению истории культуры в 30-е – первую половину 80-х гг. XX века. Предпосылки увеличения культурологического содержания исторического образования (конец 80-х гг. XX – начало XXI в.). Подходы к изучению истории культуры в курсе истории: персоналистский; ценностный; искусствоведческий; эстетический; диалогический; личностно-ориентированный; проектный; интегрированный. Историко-культурный стандарт. Потенциал культурно-антропологического подхода к изучению истории в развитии патриотизма учащихся.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С РОССИЙСКОЙ АРМИЕЙ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МАСКУЛИННЫХ КАЧЕСТВ У МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. М. Шкляева
ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов

Проблема патриотического воспитания была востребована всегда, актуальна она и в наши дни. Одним из эффективных средств патриотического воспитания дошкольников является ознакомление их с Российской Армией. Проблема воспитания маскулинных качеств у мальчиков является одной из важнейших проблем детской психологии и дошкольной педагогики, без ее решения невозможно воспитать настоящего мужчину.

Качества мужественности не возникают сами по себе, мужчиной в социальном плане не рождаются, им становятся в результате целенаправленного воспитания, которое важно начинать уже с дошкольного возраста. Полагаться на то, что мальчик вырастет настоящим мужчиной со всеми общественно одобряемыми качествами мужественности, было бы серьезным заблуждением.

В экспериментальной работе мы остановились на формировании представлений у мальчиков о таких маскулинных качествах как смелость, сила, решительность, мужественность в процессе ознакомления с Российской Армией.

Целью нашего исследования было разработать систему ознакомления старших дошкольников с российской армией как средство воспитания маскулинных качеств у мальчиков. Экспериментальная работа проходила в три этапа. На этапе констатирующего эксперимента мы выявили уровень представлений мальчиков старшего дошкольного возраста о Российской армии по критериям: знание основ о Российской Армии, о ее значении, ее войнах; осознание себя как будущего солдата Российской Армии; определили самостоятельность суждений, обобщенный характер представлений у детей. На основе выделенных критериев нами была составлена характеристика уровней сформированности представлений детей о Российской Армии.

Для выявления исходного уровня представлений детей об Армии нами использовалась беседа индивидуально с каждым ребенком, им предлагалось ответить на 16 вопросов. Анализ полученных результатов показал, что дети старшего дошкольного возраста имеют неточные представления, отвечают неуверенно.

На подготовительном этапе мы обогатили предметно-развивающую среду группы детского сада материалами об Армии: фигурками солдат и моряков, разных войск; атрибутами для сюжетно-ролевой игры мальчиков, а также наглядными пособиями, иллюстрациями, дидактическими играми.

На формирующем этапе экспериментальной работы мы провели серию занятий: «Наша Родина – Россия», «Государственная символика России», «Защитники Отечества». Мальчики складывали мозаику с изображениями солдат и военной техники, разгадывали загадки военной тематики. Была проведена беседа о службе отцов детей группы в армии, просмотр фотоальбомов их армейских фотографий. Были организованы занятия: чтение художественных произведений (К. Д. Ушинского, А. Митяева, Л. Кассиля), рассматривание с детьми картин Ф. С. Усыпенко «Присяга», В. М. Васнецова «Три богатыря», А. Бегуновой «Путь через века».

Ознакомление детей с военными профессиями шло по трем направлениям: знакомство с Военно-воздушными, с сухопутными войсками и Военно-морским флотом. Работа по первому направлению включала занятия по ознакомлению с профессией летчиков, с Военно-Комическими, ракетными войсками, использовались иллюстрации.

Дети разучивали песни «Солдаты – бравые ребята», «Морской флот», «Генерал», слушали музыку Д. Покрасса «Марш Буденного», разучивали танец «Буденновцы».

Вся проводимая работа сопровождалась пояснением детям маскулинных качеств, необходимых для службы в Российской Армии.

На третьем этапе с целью закрепления представлений детей о маскулинных качествах личности был организован просмотр фильма «Князь Владимир». Увлекательно прошел вечер с родителями, посвященный 23 февраля. Дети играли в дидактические игры, участвовали в викторине «Защитники Отчества». В результате работы у мальчиков появилось желание подражать героям, быть сильными, смелыми, отважными, решительными и мужественными.

Таким образом, разработанная нами система занятий по формированию представлений о маскулинных качествах у мальчиков старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с Российской Армией оказалась эффективной и подтвердилась результатами контрольного эксперимента.

В.П. ВАХТЕРОВ: ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА

Н. П. Юдина
ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университета», Хабаровск

Имя В. П. Вахтерова историки педагогики связывают т с разработкой «эволюционной педагогики» и предметного метода обучения. Исходными в его теории были положения о тождестве онтогенеза и филогенеза и большой роли в индивидуальном становлении человека его биологической природы. Главные положения своей теории В. П. Вахтеров изложил в фундаментальной работе «Основы новой педагогики». Уже из названия следует, что педагог пытался создать теорию, которая бы

соответствовала требованиям изменяющегося времени и способствовала тем самым «прогрессу человечества».

«Краеугольной» идеей теории В. П. Вахтерова явилась идея развития. Ученый считал, что развитие – способность к изменению – это имманентное свойство всего живого, и человека, и общественных явлений (языка, науки), и общества в целом, поэтому, через призму развития можно систематизировать все знания о человеке как существе биологическом, психологическом, социальном и его воспитании. Отсюда следует, что педагогика как знание о меняющемся субъекте должна отвечать на вопрос о том, каким должен быть педагогический процесс, обеспечивающий развитие ребенка.

В интерпретации В. П. Вахтерова развитие человека – это сложный процесс, в котором проявляют себя сознание и бессознательные пласты психики. В развитии отражается инстинктивное стремление человека к изменениям. Оно уходит корнями в ранние этапы эволюции человечества и базируется в области бессознательного. Развитие как «главный инстинкт», присущий всему «живому», в человеке проявляется через инстинкты самосохранения и сохранения вида и может объяснить социальные устремления человека. В этом залог качественного развития общества, которое приведет к объединению людей на основе «труда и промышленности», науки и религии.

В разработке педагогических вопросов В. П. Вахтеров проявил себя, прежде всего, как практик, методист, хорошо знакомый с реалиями школы. Он считал, что педагогический процесс только формально разделяется на воспитание и обучение, однако важнейшим в этом тандеме он считал воспитание. В. П. Вахтеров различал воспитание в «широком» и в «узком» значении. В «широком» значении это совокупное влияние многих внешних факторов; в «узком» – влияние школы посредством своих предметов, правил поведения, всего своего «духа». Воспитание в школе обретало форму воспитывающего обучения. Назначение его В. П. Вахтеров видит в передаче ребенку нравственных законов, в помощи в определении призвания. Так как поиск призвания сопряжен с развивающим воздействием обучения, то, по В. П. Вахтерову, воспитание и развитие – две стороны одного процесса. Только их единство в конечном итоге дает возможность человеку выполнить свое самое главное предназначение – быть гражданином. Поставив главной задачей школы воспитание нравственности, В. П. Вахтеров оговаривает, что ее возможности ограничены спецификой образовательного учреждения и возрастными особенностями детей. Так как ребенок находится в школе ограниченное количество времени, учителю необходимо искать оптимальное сочетание «разумной дисциплин», «преподавания», «всего строя жизни» и «взаимодействия с семьей».

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЭЛИТНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XVIII ВЕКА

В. М. Лобзаров, А. И. Ларионова
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Идея социальной значимости и гражданских качеств человека всегда являлась основополагающей для функционирования государства. Актуальность воспитания гражданственности подтверждают труды и деятельность выдающихся ученых и просветителей XVIII века по данному вопросу. В работе представлено исследование развития воспитания гражданственности в отечественных элитных учебных заведениях начала XVIII века. Данный хронологический период отмечен следующими характерными чертами развития идеи гражданственности: проблема формирования гражданской ответственности являлась приоритетной; росла активность государства в вопросах образования, что стало предпосылкой становления сословной системы и формирования элитных учреждений; сформировалась светская система образования. Направления усилий государственных деятелей были сконцентрированы на воспитании гражданина-патриота (М. В. Ломоносов), воспитании гражданина «новой породы» (И. И. Бецкой, Екатерина II). По отношению к Родине и государству развивалась идея общественного и нравственного долга, патриотизма. Помимо этого, направление «нового человека» ставило во главу угла подчинение гражданина существующему режиму. Однако, при кардинальном различии взглядов государственных деятелей (отношение к необходимости образования средних и «низших» слоев населения), все они сводились к одному – стремлению к формированию качественно новой породы людей, обладающих патриотизмом и гражданской ответственностью, способных стать радикальной силой укрепления Российского государства.

СЕКЦИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ»

ПОНЯТИЕ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. Г. Милюгина, М. Е. Королева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Музыкальная грамотность – понятие неоднозначное. В педагогической литературе оно долго отождествлялось с понятием *музыкальная грамота*, обозначающим элементарные знания о музыке, особенностях музыкального языка, структуре музыкальных произведений, нотной записи, что неправомерно. Современные ученые рассматривают музыкальную грамотность как уровень музыкального образования, включая в нее самые широкие и полные сведения о музыке (жанрах, стилях, элементах выразительности, способах записи и т. д.) и ее создателях (композиторах). Существенные расхождения в определении содержания и структуры понятия музыкальной грамотности обусловлены, как показывает анализ, возрастными критериями (психофизиологические особенности обучаемых) и условиями обучения (тип образовательного учреждения: дошкольное, общеобразовательное, дополнительного образования, среднего и высшего профессионального образования). Рассмотрим эти аспекты более подробно.

В дошкольном образовании музыка обеспечивает общекультурную музыкальную грамотность, выступая в роли средства воспитания. О. П. Радынова полагает, что развивать музыкальную грамотность важно именно в раннем детстве, когда у детей еще только формируются вкусы, интересы, привычки. Н. А. Ветлугина также считает, что для формирования музыкально грамотных людей нужно начинать музыкальные занятия как можно раньше в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде. В целях развития музыкальной грамотности дошкольников Н. А. Ветлугина разработала «Музыкальный букварь» (1968), ориентированный на развитие интереса детей к музыке, освоение ими нотной грамоты, приобретение начальных исполнительских навыков.

Применительно к условиям общеобразовательных школ большинство исследователей считают главными составляющими музыкальной грамотности умение воспринимать музыку, наличие интереса к ней, ориентированность в музыкальных средствах выразительности. Такая трактовка обоснована тем, что основной вид деятельности на уроках музыки – слушание музыкальных произведений и процесс развития музыкальной грамотности движется от музыкально-слуховых впечатлений к их теоретическому обобщению.

В трактовке понятия *музыкальная грамотность* применительно к условиям дополнительного образования на первый план выступает знание законов музыкального искусства и обладание исполнительскими навыками. Именно в этих условиях формируется активная грамотность, обеспечивающая способность учащихся определять рациональные пути достижения результата, владение разнообразными приемами теоретической и исполнительской деятельности и применение их в процессе овладения музыкальной культурой.

Понятие музыкальной грамотности в условиях профессионального музыкального обучения предполагает умение человека пользоваться в своей практической музыкальной деятельности музыкально-теоретическими знаниями, владение исполнительскими способами и приемами, умение критически осмысливать различные музыкальные явления. В данном случае музыкальная грамотность выступает как обязательное качество музыкантов-профессионалов и основная составляющая их профессиональной компетентности.

Таким образом, поскольку музыкальная грамотность формируется у человека постепенно на всех ступенях образования и развивается в течение всей его жизни, это понятие имеет разный содержательный объем в отношении различных возрастных групп обучающихся и в разных условиях обучения. На наш взгляд, для успешного формирования музыкальной грамотности на всех этапах обучения необходимо гармоничное соединение в рамках образовательного процесса таких видов музыкальной деятельности, как слушание (восприятие) музыки и инструментальное музицирование.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Е. Г. Милюгина, М. В. Гавва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современный период развития педагогической науки и методики музыкального образования характеризуется активным вниманием исследователей к вопросам формирования музыкальной культуры личности. Чтобы осмыслить эту проблему и определить эффективные пути ее решения, необходимо уточнить содержание понятия «музыкальная культура» и систематизировать имеющиеся методы исследования.

Музыкальная культура общества, как известно, есть единство музыки и ее социального функционирования. В эту систему входят сегодня следующие составляющие: 1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе; 2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; 3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успешность; 4) все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность. Представляя собой систему, музыкальная культура является, в свою очередь, подсистемой по отношению к системам более высоких уровней: художественной культуре общества, его духовной культуре и, наконец, культуре в целом.

Рассмотрим основные направления современных исследований музыкальной культуры, которые необходимо учесть при выборе методов формирования музыкальной культуры обучающихся.

Музыковедческое направление исследований музыкальной культуры ориентировано на изучение художественно-эстетических проблем, касающихся теории и истории музыки. Современные представления о содержании и формах функционирования музыки как искусства анализируются в работах В. М. Беляева, М. В. Бражникова, В. Л. Васиной-Гроссман, С. Л. Гинзбурга, М. С. Друскина, Ю. Н. Холопова и др. Их исследовательский поиск позволяет выявить аспекты эстетического осмысления музыкальной культуры прошлого и современности как в музыковедении, так и в сфере музыкальной педагогики.

Социологическое направление изучения музыкальной культуры сосредоточено на таких проблемах, как взаимодействие музыки и общества, типология национальных музыкальных культур, общие закономерности их развития, соотношение социально-культурных функций музыки и ее потребления различными слоями социума. Для нас в социологическом направлении важны работы, исследующие пути формирования музыкальных предпочтений современного слушателя и факторы повышения уровня его музыкальной культуры, в том числе и институциональными средствами.

Историко-культурное направление изучает музыкальную культуру как часть общей культуры, взаимодействующую с различными видами искусства в общественной жизни (Э. А. Орлова, Т. В. Чередниченко, И. Л. Набок и др.). Для этого направления значима идея А. Н. Сохора о том, что музыкальную культуру можно рассматривать как гигантскую систему коммуникаций. Для нас в данном направлении важны концепции музыкальной культуры как духовной коммуникации и культуротворчества.

Философско-эстетическое и *методологическое направления* изучения музыкальной культуры опираются на труды А. Ф. Лосева, который в начале XX в. исследовал музыку в логико-онтологическом аспекте, и работы его последователей А. С. Клюева, М. С. Кагана, М. С. Уварова. Философский подход (А. Бергсон, Г. Марсель, А. Уайтхед, Э. Липпмен) ориентирован на уяснение значения музыкальной культуры в изучении природы музыки и ее места в мышлении человека. Антропологический подход к исследованию музыкальной культуры (Ю. А. Лукин, Л. Н. Столович) позволяет выявить факторы становления эмоциональной, волевой и рациональной сфер психики человека в общении с музыкой. Аксиологический подход (С. Ф. Анисимов, В. М. Демин, А. Н. Леонтьев), с одной стороны, устремлен к изучению музыкальной культуры с ценностных позиций, что позволяет выявлять духовные и материальные ценности культуры, наиболее значимые для субъекта; с другой – ориентирован на приобщение человека к музыкальной культуре, ценностям мирового искусства, использование личностью компонентов культуры (оценка деятельности, музыкальные вкусы и предпочтения) в решении художественных задач. Этот подход неразрывно связан с деятельностным (Л. С. Выготский). Семантический и семиотический подходы к исследованию музыкальной культуры разработали М. М. Бахтин, Л. Я. Гуревич, Л. Н. Коган, Ю. М. Лотман и др. В данном направлении для нас особенно важны аксиологический, деятельностный и семиотический подходы, связанные с формированием системы духовных ценностей обучающихся в процессе освоения музыкальной культуры.

Педагогические исследования, посвященные проблеме формирования музыкальной культуры обучающихся, призваны сегодня не только учесть все выделенные выше подходы, но и по возможности синтезировать их. Современная педагогика музыкального образования актуализирует гуманистическую идею формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их

духовной культуры. Эта идея, базирующаяся на концепциях Д. Б. Кабалевского и Б. М. Неменского, развивается в музыкально-педагогических трудах Ю. Н. Холопова, В. Н. Холоповой, А. Ю. Кудряшова, Н. В. Бойцовой и др. и успешно применяется сегодня в обучении студентов высших и средних учебных заведений культуры и искусства, а также учащихся детских музыкальных школ и школ искусства во многих городах России и за рубежом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Е. Королева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Сфера дополнительного музыкального образования долгое время оставалась достаточно консервативной, строго придерживаясь традиционных педагогических установок и настороженно относясь к каким бы то ни было новшествам и экспериментам. Сегодня такая практика противоречит ведущим тенденциям современной системы образования, характеризующейся постоянным увеличением объема различных педагогических инноваций, их постепенным внедрением и распространением. Эти тенденции требуют от педагога дополнительного образования быть в курсе происходящих в общем образовании инновационных изменений и находить возможности для использования их в собственной практической деятельности.

Для успешной работы в этом направлении педагогам-музыкантам необходимо преодолеть реальные трудности объективного и субъективного характера. Среди причин, обусловливающих низкую готовность педагогов-музыкантов к инновациям, следует назвать прежде всего недостаточную осведомленность о новых тенденциях в образовательной политике, нежелание следовать требованиям времени и внедрять новые технологии в своей работе, отсутствие мотивации к самореализации и саморазвитию.

Следует решить вопрос и о том, каково оптимальное соотношение традиционного и инновационного начал в практической деятельности современного педагога дополнительного образования. Многие современные педагоги (Э. В. Пудовочкин, С. О. Мильтонян, Н. А. Бергер и др.) в своей музыкально-образовательной деятельности смело отходят от традиционных методов обучения, считая, что такие методы вынуждают учащихся действовать в рамках навязываемых им схем и представлений и, вместо того чтобы пробуждать фантазию и раскрывать творческий потенциал юных музыкантов, тормозят развитие их личности. Мы считаем, что для повышения качества обучения и заинтересованности учащихся целесообразно методически грамотно сочетать в музыкально-педагогической деятельности традиционные базовые методики обучения с наиболее эффективными инновационными тенденциями.

В какой мере и в каких формах инновационное начало может быть реализовано в условиях дополнительного образования? В силу ориентированности дополнительного образования не на государственные стандарты, а на живые интересы и потребности развивающейся личности его значение в современном обществе постоянно возрастает, и в силу этого задачи педагога-музыканта не могут ограничиваться только передачей учащимся знаний и умений, как это осуществляется при традиционном методе обучения. Наряду с традиционными, необходимо разрабатывать и использовать инновационные формы и методы управления познавательной и практической творческой деятельностью обучающихся, создавать такие условия и обстоятельства, при которых достигаются оптимальные результаты в развитии способностей и творческих сил учащихся.

Опишем в качестве примера собственный педагогический опыт музыкально-педагогической деятельности в студии «Инструментальный ансамбль». Наш опыт базируется на том, что дополнительное образование в МОУ СОШ № 27 г. Твери является составной частью образовательной системы школы, что позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития обучающихся. В условиях общеобразовательной школы дополнительное образование расширяет пространство, в котором школьники могут развивать свою познавательную активность, реализовать свой творческий потенциал и те способности, которые зачастую остаются невостребованными общим образованием.

Специфика музыкально-педагогической деятельности в студии «Инструментальный ансамбль» состоит в том, что в учебно-воспитательном процессе используются как традиционные, так и инновационные методики и технологии обучения. Использование проектной деятельности

представляется сегодня необходимым и перспективным, так как участие в проекте дает учащимся возможность увидеть реальную практическую значимость затраченных усилий и позволяет эффективно развивать познавательный и творческий потенциал обучающихся. Участниками студии разработан и реализуется долгосрочный музыкально-просветительский проект «Музыкальные произведения для детей в творческом наследии русских композиторов-классиков», цель которого – сделать язык классической музыки понятным и доступным для юных слушателей.

Использование на занятиях музыкальных компьютерных технологий открывает новые возможности для творческого эксперимента. Сочетание электронной музыки (синтезатор) и акустической (фортепиано) обогащает звучание ансамбля, а также укрепляет интерес учащихся к музыкальным занятиям. В работе с начинающими активно применяются ролевые игры, которые обладают большими обучающими возможностями.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. В. Гавва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Проблеме формирования музыкальной культуры младших школьников посвящены педагогические исследования Д. Б. Кабалевского, М. И. Найдорфа, Ю. Б. Алиева, Б. М. Теплова, Л. В. Школяр и др. В трактовке музыкальной культуры как сложного многосоставного целого они восходят к трудам отечественных ученых, исследовавших этот феномен в музыковедческом (Б. В. Асафьев, Ю. Н. Холопов), социологическом (А. Н. Сохор, Р. И. Грубер), историко-культурном (Э. А. Орлова, Т. В. Чередниченко), философско-эстетическом (А. Ф. Лосев, М. С. Каган, М. С. Уваров) аспектах. Особого внимания заслуживают работы, в которых в качестве педагогического ресурса решения проблемы предложено использовать интегрированное преподавание предметов эстетического цикла. Эта перспективная педагогическая идея, опирающаяся на общероссийские традиции музыкального образования и воспитания, нашла свое воплощение в ряде методических разработок, ориентированных на те или иные проблемно-тематические блоки школьной программы по предмету «Музыка» (Е. И. Левит, М. В. Лазарева, И. Н. Куланина).

Бесспорно существенный и объемный, этот методический задел до сих пор не стал основой для создания единой педагогической модели, ориентированной на формирование музыкальной культуры младших школьников на основе межпредметной интеграции. А между тем разработка и внедрение такой педагогической модели остро необходимы для реализации задач духовно-нравственного воспитания и развития учащихся, поставленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Требования ФГОС НОО, согласно которым школьники в процессе освоения предмета «Музыка» должны получить многосоставное стереоскопическое знание о музыкальной культуре, не могут быть выполнены вне культуроведческого подхода, реализуемого в интегрированном преподавании предметов эстетического цикла. Кроме того, в имеющихся на сегодня методических разработках далеко не всегда используется рекомендуемый ФГОС НОО системно-деятельностный подход, предполагающий включение в образовательный процесс разнообразных организационных форм, активизирующих учебно-познавательную и творческую деятельность учащихся.

Две сформулированные проблемы: (1) актуализацию педагогом межпредметных связей в процессе преподавания предмета «Музыка» и (2) активизацию в этом процессе учебно-познавательной и творческой деятельности учащихся – мы рассматриваем как двуединую задачу, на решение которой и ориентирована предлагаемая модель. Создание педагогом интегративной основы обучения музыке как полипредметной дисциплине (включающей теоретическую, историко-музыкальную и исполнительскую подготовку) подразумевает на начальном этапе актуализацию внутрипредметных связей и видов деятельности (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение). Более высокий уровень интеграции – использование междисциплинарных связей музыки с другими предметами эстетического цикла (включая русский язык в его культуроориентированном аспекте, литературное чтение, изобразительное искусство, технологию). Внутрипредметная и межпредметная интеграция призвана повысить мотивацию обучающихся к познавательной деятельности и расширить их возможности в сфере художественно-творческой деятельности, укрепить которые может поликодовая (полихудожественная)

интеграция. Однако эти возможности останутся нереализованными, если педагог не организует соответствующее образовательное пространство. Этот тезис соответствует требованиям ФНОС НОО, согласно которым выпускник начальной школы должен не только обладать определенной суммой знаний в области музыкального искусства, но и научиться оценивать явления музыкальной культуры и уметь реализовывать собственные творческие замыслы в различных видах музыкальной деятельности. Одной из организационных форм решения этой задачи, как рекомендовано в Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ООП НОО), является использование в учебном процессе методов проектно-исследовательской деятельности, предполагающих учебно-познавательную и творческую активность учащихся.

О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЖАЗА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Е. А. Романюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современная молодежь, как известно, серьезной классической музыке предпочитает развлекательную, нередко музыку низкого качества, в связи с чем перед педагогом-музыкантом встает проблема формирования духовно-эстетических потребностей и музыкальных интересов подрастающего поколения.

Музыкальный интерес учащихся – эмоционально-интеллектуально волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности, определяющие характер и способы удовлетворения музыкальной потребности.

В последние годы в России у молодежи растет интерес к джазу. Джаз – род профессионального музыкального искусства, возникший на юге США в конце XIX – начале XX в. в результате взаимодействия африканской и европейской музыкальных культур и востребованный современными исполнителями и слушателями. Однако, как показала практика, у большей части педагогов отсутствуют знания по истории и специфике современного эстрадного и джазового искусства.

Т. Ю. Богатовой под научным руководством автора статьи составлена программа для детской школе искусств (ДШИ) «Музыка мира: история джаза и популярной музыки». Программа апробирована в течение нескольких лет в ДШИ г. Торжка. Проведены исследования по формированию музыкальных интересов у подростков, обучающихся в Торжокской детской школе искусств. По программе Т. Ю. Богатовой обучается группа школьников 13–15 лет в количестве 15 человек. После проведения опытно-экспериментальной работы значительно повысился уровень сформированности музыкальных интересов учащихся.

Данная программа развивает вкусы, интересы, кругозор учащихся, их исполнительские навыки, как сольные, так и ансамблевые.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДВОРЯНСКИХ САЛОНОВ И КРУЖКОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В КОНЦЕ XVIII—НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

Л. В. Бойко
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рубеж XVIII–XIX вв. отмечен широким распространением в среде российской дворянской интеллигенции таких форм интеллектуально-творческого общения как салоны и кружки. Одно из важнейших направлений деятельности салонов и кружков было связано с повышением уровня образованности дворянского общества в области изящных искусств.

Потребность в творческой самореализации, как одно из значимых оснований культуры салонов и кружков, в значительной степени определяла принципы и содержание музыкального образования дворянского юношества, подготовляемого к участию в светском музицировании. Обучение музыке в дворянских семьях, в соответствии с новой образовательной моделью, заключалось не только в развитии музыкально-исполнительских навыков, но и в формировании критического художественно-эстетического мышления.

Основные положения музыкально-эстетической концепции, сформированной в столичных салонах и кружках, реализовывались участниками этих творческих сообществ в условиях их провинциальных резиденций и усадеб, способствуя тем самым распространению прогрессивных художественно-эстетических взглядов и музыкально-образовательных традиций в российской провинции.

Образовательный потенциал салонов и кружков нашел яркое проявление в музыкальной культуре Тверской губернии в деятельности салона великой княгини Екатерины Павловны, члена львовско-державинского кружка А. М. Бакунина и самого Н. А. Львова.

СЕКЦИЯ «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ»

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Ю. А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Десять лет назад Россия включилась в подготовку Стратегии образования для устойчивого развития, разрабатываемой под эгидой ООН. Эта задача выполняется в рамках Десятилетия образования в интересах устойчивого развития, объявленного ЮНЭСКО с 2005 по 2015 гг. В настоящее время и в России, и во многих других странах мира предпринимаются попытки объективно оценить то, что было достигнуто в предыдущие годы. Из этого формируется новый образ экологического образования, основывающийся на современных представлениях о психологии человека, его поведении. Его главным стержнем становится концепция устойчивого развития – единый комплекс социальных, экономических и экологических вопросов. В его рамках должны рассматриваться не только природные процессы и влияние на них человека, но и уклад экономики, стили жизни, общественное устройство – вопросы, в которых социальные, культурные и экологические проблемы сплетены в единый клубок, и поэтому могут быть «распутаны» только вместе.

Устойчивое развитие – это образ будущего. Для его достижения молодёжи понадобятся не только знания из различных областей, но и ряд важных личностных качеств, например: умение анализировать изменения в окружающей среде и прогнозировать последствия этих изменений; способность к аналитическому, критическому, творческому мышлению; умение применять имеющиеся знания к разнообразным жизненным ситуациям; навыки сотрудничества в решении проблем; уважительное отношение к разнообразию в природе и обществе. Традиционные методы обучения, конечно, способствуют развитию этих качеств, однако показано, что ещё более эффективно они развиваются с применением так называемых интерактивных методов.

Экологическое мышление людей формируется в процессе решения практических и теоретических задач ближайшего уровня – района, области, города. Поэтому необходимы учебные курсы, максимально приближенные к региональным экологическим проблемам, как это сделано, например, в Японии, где с 1998 года в школах и вузах преподается специальный курс экологии, связанный с экологическими проблемами конкретного региона. Учащиеся выясняют причины загрязнения окружающей их среды, сообща исследуют этот вопрос и, по возможности, принимают участие в его решении. Главным же ресурсом экологического образования, по мнению педагогов-практиков, является школьное здание. Дети быстро замечают противоречие между, например, содержанием урока по энергосбережению и круглосуточно горящими лампами в рекреации. По-настоящему эффективное экологическое образование невозможно в стенах здания, которое демонстрирует детям отсутствие интереса взрослых к применению идей устойчивого развития на практике.

Поэтому одним из условий становления образования для устойчивого развития в нашей стране является разработка конкретных моделей его реализации в школах – в предметах, в воспитательной работе, в укладе школьной жизни. Над этими моделями, в частности, работают некоторые экологические организации и учреждения дополнительного образования: Детский экологический центр ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга», ОСЭКО, Московская городская станция юных натуралистов (МГСЮН) и др. Разработанные ими программно-методические материалы уже востребованы в различных образовательных учреждениях Москвы и С.-Петербурга. Главное – сделать образование для устойчивого развития приоритетом для каждого отдельного образовательного учреждения и системы образования в целом. Для этого нужно согласованное взаимодействие органов власти, бизнеса и гражданского общества. К сожалению, пока о таком взаимодействии в решении экологических проблем

говорить не приходится. По словам руководителя неправительственного экологического Фонда им. В. И. Вернадского (одной из крупнейших в России благотворительных организаций, поддерживающих экологически ориентированные образовательные проекты) К. Степанова, есть локальные проекты, успешно развивающиеся на основе личного энтузиазма инициаторов экологического движения, но о системной работе на уровне государства остается лишь мечтать.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О. Ю. Батурина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Отличительной чертой развития современного общества является кардинальные изменения в системе образования. Одной из ключевых задач является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и граждан.

Глобальные изменения в системе образования изменили взгляд на дошкольное образование. Вступивший в силу с 01 января 2014 года Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определил обязательные требования к дошкольному образованию. Особенностью ФГОС является то, что в нем заданы общие направления развития детей на ступени дошкольного возраста, которых выделено пять: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие.

Экологическое образование как направление в ФГОС не выделено. Однако существуют возможности его реализации в современных условиях. ФГОС позволяет вписать экологическое образование в систему общей воспитательно-образовательной работы с детьми, осуществляемую на основе стандарта. По мнению С. Николаевой, экологическое воспитание в детском саду может быть реализовано двумя путями. Во-первых, через основную программу, которую разрабатывает учреждение, опираясь на примерную образовательную программу, в части области познавательного развития. Во-вторых, через парциальную программу, которая дополняет основную.

Экологическое образование может быть реализовано в разной степени во всех образовательных областях, определенных в ФГОС. Так, в соответствии с социально-коммуникативным развитием одной из задач экологического воспитания является формирование ценностных ориентаций: осознание природы как универсальной ценности и формирование ответственного отношения к окружающему миру. Наиболее широко экологическое образование раскрывается в познавательной области: формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира и др. Чтение книг о природе, знакомство с произведениями В. Бианки, Н. Сладкова, В. Чарушиной, К. Паустовского и др. способствует речевому развитию детей дошкольного возраста. Художественно-эстетическое развитие раскрыто в вариативных программах эколого-эстетической направленности, в которых основной акцент направлен на эстетическое и нравственное воспитание детей. Экологическое образование имеет возможность и для осуществления физического развития. В частности, использование экологических подвижных игр, формирование ценностей здорового образа жизни

Таким образом, современные преобразования диктуют новые условия осуществления и реализации экологического образования в дошкольных организациях.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ УГОЛКА ЗДОРОВЬЯ

О.О. Копкарёва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Дошкольный возраст – ответственный период жизни человека, когда закладываются основы здоровья, формируется ценностное отношение к нему, воспитываются навыки ведения здорового образа жизни (ЗОЖ). Основой сохранения и укрепления здоровья у детей дошкольного возраста является формирование представлений о здоровье и ЗОЖ. Поиск новых способов и приемов формирования

представлений о здоровье и здоровом образе жизни имеет очень большое значение для воспитания культуры здоровья малышей.

Проанализировав современные подходы к проблеме формирования здорового образа жизни, мы попытались рассмотреть новые направления в работе с дошкольниками по формированию представлений о ЗОЖ. Одним из таких направлений является работа по созданию уголка здоровья.

Эмпирическое исследование проводилось в муниципальном дошкольном учреждении детском саду № 48 г. Твери, в старшей группе (дети возраста 5–6 лет в количестве 15 человек). Программа исследования включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе, целью которого явилось изучение уровней сформированности представлений о здоровье и здоровом образе жизни, выявлены низкий и средний уровни – по 46,7%. Всего лишь 1 ребенок показал высокий уровень представлений (6,6%).

На формирующем этапе была разработана программа совместной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с использованием уголка здоровья для развития представлений о здоровье и ЗОЖ. Уголок здоровья содержит наглядный демонстрационный материал для малышей и их родителей, который помогает сформировать, обобщить и систематизировать представления детей о здоровье и ЗОЖ, о факторах, разрушающих и укрепляющих здоровье, о компонентах здоровья.

Анализ диагностических исследований представлений о здоровье и ЗОЖ на контрольном этапе показал, что из 15 детей 60% дошкольников показали высокий уровень представлений, средний – 40%. Низкий уровень сформированности представлений о здоровье и ЗОЖ не был выявлен, что позволяет сделать вывод об эффективности предложенной программы.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

В. Г. Малышева, Ю. А. Малышева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Потребительское отношение общества к природе породило множество экологических проблем, решение которых возможно лишь путём коренной перестройки мировоззрения, прежде всего, той школы ценностей, которая укоренилась в сознании людей. Поскольку решать экологические проблемы придётся поколению людей, которое сейчас ещё учится в школе, экологическое образование становится одной из приоритетных целей обучения и воспитания. Несмотря на то, что в последние десятилетия экологическому образованию младших школьников как в России в целом, так и в Тверском регионе уделяется большое внимание, проводимые исследования показывают, что уровень сформированности экологической культуры у младших школьников во многих школах г. Твери и области оставляет желать лучшего. Особое беспокойство вызывает состояние экологического образования в малокомплектных школах. Малокомплектная школа имеет свои специфические трудности, обусловленные небольшим количеством учащихся и социальной средой, которая оказывает не всегда положительное влияние на процесс развития сельского ребёнка.

Однако малая наполняемость класса обладает и рядом преимуществ, которые необходимо использовать учителю в повседневной практической деятельности. В частности, в малокомплектной школе учителю легче осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учётом их особенностей психического развития, склонности и интересов, уровня знаний и умений; практическую направленность учебной деятельности учащихся. Близость природы позволяет учителю чаще проводить занятия вне стен школы, организовывать наблюдения, учебно-исследовательскую и практическую деятельность школьников в ближайшем лесу, на лугу, водоёме и пришкольном учебно-опытном участке. Формы и методы организации деятельности учащихся при этом могут быть различные, они определяются теми задачами, которые ставит учитель. Наиболее приоритетными в экологическом образовании являются экскурсии, наблюдения, исследовательская и практическая деятельность школьников.

Экскурсия – одна из активнейших форм и методов обучения и воспитания. Они могут решать самые разнообразные задачи в зависимости от времени года и возрастных особенностей учащихся. Одной из таких задач является развитие этических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости и творческих способностей младших школьников. Учитель должен обращать внимание школьников на красоту тех или иных объектов и явлений природы и предложить им поделиться своими эмоциями. Для развития эстетических чувств учащихся нужно включать в содержание экскурсий стихи, загадки о

природе, а также давать задания, например, найти предметы по каким-либо признакам: по цвету (красный, жёлтый), форме (круглый, длинный и т.п.), гладкий, шероховатый и др. Затем попросить школьников описать свои находки.

Важной задачей экологического образования младших школьников является проблема преодоления негативного отношения к некоторым животным (червям, лягушкам, пиявкам и др.). Необходимо формировать положительное отношение к «некрасивым», «злым» животным. Это возможно в результате систематического общения с такими животными на экскурсиях, в уголках природы.

Чтобы полнее узнать и понять окружающий мир природы, необходимо учить школьников слышать звуки природы. Звуки после зрительного восприятия являются важнейшим источником информации об окружающем мире. По характеру звука можно определить его источник и те или иные особенности. Например, какие птицы обитают в лесу, чаще всего определяют по их голосам. Естественные природные звуки благотворно влияют на организм человека. Приятные нас радуют, волнуют, поднимают настроение, а неприятные звуки (скрежет, скрип, визг и т.п.) или превышающие уровень естественного шума имеют негативное влияние.

Одной из задач экологического образования младших школьников является овладение ими научными методами познания окружающего мира. Одним из таких методов является наблюдение. Оно даёт возможность учащимся не только углублять и расширять знания о многообразии окружающего мира и приходить к пониманию, что всё связано совсем, но и самостоятельно проводить систематические исследования в природе, ставить опыты и эксперименты. В процессе наблюдения школьники учатся составлять план наблюдения, пользоваться измерительными инструментами, фиксировать, обобщать и анализировать результаты наблюдения и делать выводы. Наблюдения могут проводиться учащимися как во время экскурсий под руководством учителя, так и самостоятельно.

В сельской местности большие возможности у учителя для приобщения исследований и практической деятельности. С малых лет они учатся ухаживать за растениями, животными и видеть результаты своего труда. Близость природы позволяет организовывать эти виды деятельности учащихся как кратковременные, так и длительные, в результате которых и формируется ответственное отношение к окружающему миру и понимание своего места в нём.

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ ДОШКОЛЬНОГО К НАЧАЛЬНОМУ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
М.А. Бадалян
МБДОУ детский сад №10, Тверь

Одной из самых больших проблем современности является экологический кризис на нашей планете, причиной которого является, прежде всего, хозяйственная деятельность человека. Преодолению этого кризиса должно способствовать экологическое образование, целью которого является формирование экологической культуры.

Экологическому образованию уделено определённое внимание в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Во ФГОСе дошкольного образования об экологическом образовании или экологической культуре не упоминается. В нём лишь предполагается формирование первичных представлений об особенностях природы Земли. ФГОС начального общего образования среди требований к результатам освоения основной образовательной программы содержит освоение основ экологической грамотности. Таким образом, если следовать стандартам, то экологическое образование должно начинаться только в школе, что противоречит идее о непрерывном экологическом образовании.

Разделение природных объектов на «плохие» и «хорошие», «добрые» и «злые», «полезные» и «вредные» является характерной чертой экологических отношений большинства людей. Отношения эти формируются у человека в детстве. Исследованиями установлено, что большинство младших школьников относятся ко многим биологическим объектам окружающего мира отрицательно.

Мы провели опрос дошкольников, с целью выяснить их отношение к животным. Исследование проводилось в МБДОУ детский сад №10 г. Твери. Опрос проводился путём беседы с детьми средней группы (возраст 4–5 лет). Всего в опросе участвовали 14 детей.

На вопрос «Как ты думаешь, можно ли животных разделить на хороших и плохих?» все дети ответили утвердительно. На просьбу назвать этих «плохих» животных 71% детей назвали волка, 57% – лису, 43% – тигра, по 14% – льва и крокодила. Среди «хороших» на первом месте оказалась собака (86% ответов), кошку назвали 71% детей, корову – 43%, зайца – 14%. На вопрос «Почему эти животные хорошие, чем они тебе нравятся?» 57% ответили «потому что они домашние». Таким образом, дошкольники, по сути, ставят знак равенства между дикими и «плохими», а также между домашними и «хорошими» животными.

На вопрос о том, почему «плохие» животные не нравятся, все дети отвечают «потому что они дикие», «могут напасть». Мы спросили детей: «Что должны делать люди с такими животными?». 57% детей ответили: «убивать», 29% – «не трогать». 71% опрошенных хотели бы, чтобы все такие животные исчезли и чтобы их совсем не осталось.

Таким образом, уже в возрасте 4–5 лет у детей сформировано негативное отношение ко многим животным, которое является неправильным с точки зрения экологического образования. Одной из причин этого мы видим в том, что в образовательные программы ДОУ включено много сказок, в которых некоторые животные наделены отрицательными качествами – злость, зависть, лживость. Безусловно, все эти произведения важны для воспитания и развития детей. Однако, если какое-то животное во всех произведениях «плохое», то и ребёнок начинает относиться к нему соответственно. Поэтому важно, чтобы педагог объяснял детям, что в реальности животные не обладают теми отрицательными качествами, о которых идёт речь в сказке, рассказе, что такими характеристиками их наделили люди, придумавшие это художественное произведение, что на самом деле животные живут в сложных условиях и им нужно очень стараться, чтобы выжить.

Уменьшить инстинктивный страх к «плохим» животным можно путём объяснения, что таких животных в природе так мало, что встретиться с ними почти невозможно, да и сами эти животные очень боятся человека и стараются держаться от него подальше.

Представляется, что корректировка отношений к животным уже в дошкольном детстве позволит во многом решить проблему непрерывности экологического образования и облегчит задачу формирования экологически культурной личности.

РОЛЬ И РАЗВИТИЕ МЕТОДА ИНТЕРВАЛОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

А. А. Голубев, Г. Н. Столярова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Одним из стандартных приёмов решения рациональных неравенств является метод интервалов. Существуют различные подходы и комментарии к освещению этого метода, при этом не слишком часто встречается учебная и методическая литература, в которой проводился бы системный сравнительный анализ таких подходов. Мы рассматриваем метод интервалов в развитии, т.е. на этапах пропедевтики, введения метода и его применения к решению широкого класса неравенств с одной переменной, сравниваем различные интерпретации и применения этого метода.

Отметим, что при решении рациональных неравенств методом интервалов используется утверждение, которое рассматривается в курсе математического анализа и связано с понятием непрерывной функции: непрерывная функция меняет знак только в тех точках, где она равна нулю или не определена, этими точками числовая ось разбивается на интервалы, внутри которых знак функции сохраняется.

Важно выделить вариант метода интервалов, в котором вместо арок над числовой осью показывают линию знака функции $f(x)$. Линия знака функции будет находиться выше оси абсцисс там, где выше оси абсцисс находится график функции $f(x)$ и, соответственно, ниже оси абсцисс там, где график функции $f(x)$ находится ниже оси абсцисс. Решение задач методом интервалов с использованием арок, а не линии знаков функции имеет очень слабую связь с понятием функции и её графика. Поэтому такой способ мы считаем бесперспективным. И, наоборот, метод интервалов с использованием линии знаков функции допускает естественное развитие. О таком развитии говорят авторы доклада.

Сложность применения графического способа решения неравенств сопряжена с тем, что при решении, например, алгебраических неравенств, степени выше второй, нужно иметь представление о графике алгебраического многочлена. А понятие функции и связанные с ним понятия нередко плохо усваиваются как школьниками, так и студентами. Вместе с тем, решение неравенств графическим

способом помогает лучше разобраться с понятием функции, потому необходимо практиковаться в решении задач и таким способом.

Часто при рассмотрении более трудных неравенств, применяют так называемый обобщённый метод интервалов, при этом обоснование метода в школьном курсе математики не проводится. Связано это с тем, что в школьной программе не вводятся строго такие понятия как предел и непрерывность функции действительного переменного.

С другой стороны, простое и полное изложение допускает так называемый метод рационализации, который позволяет заменять неравенства, составленные из сложных выражений, на рациональные неравенства (в замене данных множителей на множители вида $(x - a)n$ заключается основная идея метода рационализации). В результате полученные неравенства можно решать методом интервалов. Ограничение состоит лишь в том, что функции-множители должны быть монотонными.

Методом рационализации неравенств часто не владеют как учащиеся, так и учителя математики, в чём мы могли убедиться, работая в течение нескольких лет в экспертной и апелляционных комиссиях ЕГЭ и читая лекции в Тверском областном институте усовершенствования учителей.

Наличие задач, решение которых связано с применением перечисленных методов, на ЕГЭ, олимпиадах и других формах испытания, делает актуальным такое обсуждение.

В заключение отметим, что метод интервалов позволяет проследить внутри предметную связь, это особенно важно при формировании целостного преставления о математике, как у школьников, так и у студентов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ С. И. ШОХОР-ТРОЦКОГО

Г. А. Демурчян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Первая методическая работа С. И. Шохор-Троцкого – «Методика арифметики с приложением сборника упражнений по арифметике». Она опубликована в 1886 году и содержит как методические идеи Шохор-Троцкого, реализованные на примере изучения арифметики, так и сборник упражнений. Позже были опубликованы книги: «Методика арифметики» (1886 г.), «Учебник методики арифметики для тех средних учебных заведений где преподается этот предмет» (1896г.), «Методика арифметики. Пособие для учителей средней школы, «Методика начальной арифметики» (1898 г.) и др.

В методике математики С. И. Шохор-Троцкий является автором метода целесообразных задач, который является своеобразным развитием индуктивного метода (впоследствии он получил название конкретно-индуктивного метода – в алгебре).

Ставя задачи в качестве «исходного пункта обучения», Шохор-Троцкий особенно большое значение придаёт простым задачам, которые являются средством «для выработки представлений арифметического характера, средством для выработки точных понятий о действиях, для возбуждения деятельности ума учащегося». Значение сложных задач должно быть исключительно практическим. Он решительно возражает против задач, содержание которых «заключается в различных хитросплетениях», против трудных, запутанных задач, «не проникнутых единою руководящею идею». Арифметические приёмы решения таких задач, по его мнению, «чужды и мере понимания и степени умственного развития учащихся». Развитие и укрепление творческой мысли учащихся должно стоять на первом плане.

В методических трудах С. И. Шохор-Троцкого мы впервые встречаем новые методические понятия: лабораторные работы, работы по измерениям на местности и т. д. С. И. Шохор-Троцкий выступает против отрыва геометрического материала от арифметики: этот материал он включает и в начальный курс арифметики и в практический курс (так он называет систематический курс арифметики).

В своём докладе на I Всероссийском съезде преподавателей математики С. И. Шохор-Троцкий, характеризуя математику, указывает, что «надо не преподавать математику, а учить ей всеми доступными учителю и целесообразными для учащихся способами». Ученикам он говорит: «Недостаточно только учиться, надо научиться учиться».

Таким образом, многие методические идеи выдающегося математика остаются актуальными и на сегодняшнее время.

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ЛИНИЯ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н. В. Леонтьева
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», Глазов

Реформирование математического образования в России направлено на повышение качества подготовки выпускников средней школы. Тем самым одной из задач, решаемых в процессе обучения в средней школе, является подготовка к продолжению образования на профессиональном уровне, в том числе и в высших учебных заведениях. В таких условиях актуальным представляется установление связей между методиками преподавания математики в средней и высшей школе.

Многие вопросы математики, основы которых были заложены в средней школе, изучаются в высшей школе на более высоком уровне. Особо тесная связь между школьным и вузовским курсами математики проявляется при подготовке учителей математики.

С одной стороны, в методике преподавания высшей математики значительное внимание уделяется теоретической подготовке студентов, что способствует систематизации и обобщению всего математического материала, изучаемого в средней школе. С другой стороны, установление связей между школьными методами решения задач и методами высшей математики позволяет дать более основательную подготовку будущим учителям.

В соответствии с новыми федеральными государственными стандартами (ФГОС) в курс математики вводятся основы теории вероятностей.

Включение нового содержания в школьный курс математики требует совершенствования методики преподавания вероятностной линии. Простой перенос существующих методов обучения из высшей школы не является эффективным, поскольку учащиеся, в отличие от студентов, не готовы к восприятию теоретического материала в полном объеме. Курс теории вероятностей в высшей школе преподается после изучения систематического курса высшей математики, что предполагает достаточный уровень математической подготовки студентов.

При работе с учащимися можно выделить минимальный объем теоретических сведений, не требующих сложных теоретических доказательств и обоснованных с помощью элементарных логических рассуждений. К их числу можно отнести: базовые понятия теории вероятностей (опыт, событие, классификация событий); классическое определение вероятности; основные свойства вероятности; правила логического сложения и умножения.

Опираясь на данную совокупность базовых понятий, все остальные действия заменяем элементарными логическими рассуждениями, что в большинстве случаев воспроизводит доказательства основных теорем теории вероятностей на частном примере. В таком случае изложение материала становится более очевидным и доступным для учащихся. Знакомство с соответствующими теоремами становится вторичной задачей.

При преподавании теории вероятностей в педагогическом вузе следует учитывать то, что студентам, будущим учителям, придется преподавать данную дисциплину. Следовательно, в процессе обучения теории вероятностей следует, по возможности, учитывать два обоснования вероятности: теоретическое и логическое. Теоретическое обоснование позволяет сформировать полное систематическое представление о теории вероятностей, что предполагает в первую очередь применение готовых вероятностных моделей к решению задач. Логическое обоснование основано на построении цепочек мыслительных действий, что способствует развитию логического мышления, навыков рассуждений при решении задач.

В высшей школе первостепенное значение придается теоретическому обоснованию, а логическое является дополнительным. В школьном курсе имеет место обратное соотношение. Однако в процессе подготовки будущих учителей математики желательно использовать оба обоснования. Тем самым создаются возможности, во-первых, для проверки правильности приведенного решения, а во-вторых, для более ясного понимания теоретических выкладок.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

М. Л. Звездина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения – одно из направлений государственной политики в сфере образования, направление совершенствования образовательных систем.

Ведущую роль в обеспечении здоровья подрастающего поколения согласно рекомендациям ВОЗ в государстве и в образовании признали образ жизни обучающихся как главного фактора здоровья и педагогический процесс формирования здорового образа жизни, который происходит на макро-уровне – на уровне целостного образовательного учреждения, и на микро-уровне – на уровне образовательной технологии.

Становление и развитие здоровьесберегающего образования в России и Тверской области в последние десятилетия, начиная с 60-х годов прошлого столетия, проходило с учётом традиционных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся через систему гигиенического, физического, нравственного, антиалкогольного, полового воспитания и в рамках специальных медико-биологического и психолого-педагогического подходов. Так, в гигиеническом воспитании особое внимание обращалось на воспитание гигиенически рационального поведения – соблюдение гигиенических правил и норм, включая питание, режим жизни и двигательной активности. В физическом воспитании акцент делался на воспитании культуры тела и двигательной активности. С появлением концепции безопасности жизнедеятельности человека процесс формирования здорового образа жизни обучающихся стал осуществляться и в рамках основ безопасности жизнедеятельности – нового интегрированного курса школьного и вузовского образования.

В целом, традиционно процесс формирования здорового образа жизни подрастающего поколения строился в рамках медико-биологического подхода к ученику и образу жизни школьника и на основе достижений медицины, физиологии и гигиены человека. Особая роль в обеспечении здоровья растущего человека отводилась двигательной активности индивида, а физическое воспитание рассматривалось основой здорового образа жизни. Это направление в здоровьесберегающем образовании сохраняется и в настоящее время, но на новом качественном уровне с учётом концепций развития и саморазвития личности. Оно дополняется новыми аспектами – социальным, философским и психологическим. В исследовании научного коллектива под руководством доктора медицинских наук В.Р. Кучмы в дальнейшем уточняется и дополняется концепция гигиенического воспитания: разрабатываются принципы и этапы гигиенического воспитания, методика воспитания здорового образа жизни детей и подростков.

Новым этапом развития здоровьесберегающего образования можно считать появление в педагогической теории и практике комплексного по своей сущности инновационного для 90-х годов валеологического подхода в образовании (И. Брехман, Э. М. Казин, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Л. Г. Татарникова и др.). В основе этого подхода лежат идеи гуманистической педагогики и личностно-ориентированного образования, идеи о человеке как о биосоциальном и духовном существе, о многоаспектном характере здоровья обучающихся, учёт закономерностей биологического и социального развития детей, подростков.

Формирование здорового образа жизни и культуры здоровья в рамках подхода – это процесс активного управления образом жизни и как следствие здоровьем. Валеологический подход реализуется в школьной практике во взаимосвязи с культурологическим подходом, который ориентирует педагогический процесс на российскую культуру, на национальные традиции здоровьесбережения и аксиологическим.

Культурологическое направление в теории и практике формирования здорового образа жизни обучающихся получает новое осмысление и развитие в концепциях О. Л. Трещевой (2003), В. П. Горащук (2004) и С. О. Омельченко (2007), в исследованиях методистов Мордовской и Санкт-петербургской научных школ. В рамках этого подхода стали с середины двухтысячных годов активно развиваться аксиологический подход и этнопедагогический подход к формированию здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи. Помимо направления «формирование здорового образа жизни», появляются новые направления – «формирование культуры здорового образа жизни», «формирование ценностного отношения к здоровью», «формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни».

На новом качественном уровне в первое десятилетие двадцать первого столетия совершенствуется процесс формирования здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи на основе антропологического подхода, обоснованного в специальном теоретическом исследовании Л. Г. Татарниковой и получившего развитие в теориях З. И. Тюмасевой, Л. И. Пономарёвой, Т. Ф. Ореховой, И. Л. Ореховой. Уточняется с учётом новых тенденций в образовании и деятельностный подход в данном педагогическом процессе. Появляется компетентностный подход к

формированию здорового образа жизни, аксиолого-компетентностный, социально-педагогический, разрабатываются модели и механизмы формирования готовности обучающихся к здоровому образу жизни.

Так, наряду с принятием новой синергетической идеи о необходимости самоорганизации у подростков и молодёжи здорового образа жизни, появилась инновационная идея о необходимости формирования у подрастающего поколения интегративного личностного качества – готовности (личностной и функциональной) к здоровому образу жизни, соответствующей установки. Данная идея нашла отражение в государственных стандартах нового поколения и требует технологической разработки.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

А. А. Серов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В работе изложен один из возможных вариантов создания интерактивного учебного пособия (учебной карты, карты знаний) в среде программы открытого доступа для построения ассоциативных (интеллектуальных) карт FreeMind. Программа позволяет создавать диаграммы связей (другие названия: карты памяти, «mind maps», учебные карты, карты знаний). Карта памяти реализуется в виде диаграммы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект. В среде FreeMind легко построить карту-схему с разветвленной структурой узлов, всплывающими примечаниями, связями и ссылками на внешние файлы. Важным достоинством построенных карт знаний является их способность работать в интерактивном режиме: при подведении курсора к узлу всплывает примечание, есть функция поиска нужной информации и др. Предлагаются различные виды учебных карт. По данным российских и зарубежных исследователей применение карт знаний в учебном процессе повышает эффективность обучения на 10-15%.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ РЕСАМПЛИНГОВЫХ МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. А. Серов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В последнее время в профессиональном статистическом анализе данных все шире применяются методы ресамплинга: рандомизация (или перестановочные тесты) и бутстреп-оценка. Наиболее актуально применение данных методов в случаях недостаточно большого объема экспериментальных данных или отсутствия нормальности распределений. Рандомизационные тесты применяются при проверке статистических гипотез, бутстреп позволяет определить доверительные интервалы статистик. Для генерации большого числа псевдовыборок применяется метод Монте-Карло. Данные методы обладают несколько большей мощностью по сравнению со стандартными параметрическими и непараметрическими методами. Существует специальное ПО для выполнения ресамплинга. К наиболее популярным можно отнести следующие программы: PAST, Resampling Procedures и др. Бутстреп-оценка для многих методов анализа данных реализована в пакете IBM SPSS Statistics v.22.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ УТВЕРЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. А. Журавлева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Логическое мышление характеризуется не только развитием мыслительных операций и такими качествами как критичность и обобщенность, но и умением правильно рассуждать, выдвигать предположения и формулировать умозаключения.

Включение заданий с математическими утверждениями в процесс обучения развивает соответствующие интеллектуальные операции логического мышления, интеллектуализирует познавательную деятельность, делает ее активно-поисковой, формирует творческое и деятельностное отношение к действительности у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В соответствии с изменениями, введенными ФГОС, переработаны программы и учебники по математике начальной школы: увеличен объем теоретического материала, введены новые понятия - высказывания и высказывательные формы как основа выявления истинности или ложности суждений, не входившие ранее в курс математики начальной школы. Возникает вопрос о необходимости организации и проведении специальной работы по усилению логической подготовки детей в дошкольной образовательной организации и начальной школы

Формированию первоначальных логических представлений и умений, логической интуиции способствуют простейшие умозаключения, рассуждения, доказательства на основе правил логического вывода, смысла логических связок и кванторов:

– задания на логические операции (конъюнкция, дизъюнкция) и определения истинности высказываний;
– задания на построение отрицаний составных предложений;
– заданий на определение значений истинности высказываний с кванторами;
– задания на логические рассуждения по схеме посылка-заключения.

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Г. Б. Абаева
Актюбинский Региональный Государственный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан

В настоящее время в Республике Казахстан идет становление новой системы образования и воспитания, сравнимой с мировой педагогической практикой, рассчитанной на вхождение в мировое образовательное пространство. Изменения, возникающие в связи с этим в учебно-воспитательном процессе, значительны, принципиальны, новы и концептуально обоснованы. Происходит смена авторитарной образовательной парадигмы, что, в свою очередь, предполагает новое содержание воспитания, другие подходы и отношения, иной педагогический менталитет. Наиболее важным документом, регламентирующим деятельность образовательных учреждений, является Закон РК «ОБ ОБРАЗОВАНИИ», в котором отражены основные принципы и положения, на основе которых строится стратегия и тактика реализации законодательно закреплённых идей развития и образования в Казахстане.

Модернизация системы казахстанского образования выдвигает особые требования к личности педагога, в том числе и педагога-дефектолога. Это обусловлено новыми и все более сложными задачами, стоящими перед учебно-воспитательными учреждениями. В связи с модернизацией системы образования возникают новые образовательные парадигмы, происходит смена методологических приоритетов, предъявлены высокие требования к педагогам школы, в том числе и специальной, исходя из которых, учитель должен строить образовательный процесс так, чтобы не только учитывались способности и возможности учащихся, но и осуществлялось максимальное развитие их личности.

Профессию педагога относят к профессиям высшего типа по признаку необходимости постоянной рефлексии на содержание предмета своей деятельности по А. С. Шафрановой. Педагог должен обладать определенной суммой высоких личностных качеств, а современный педагог – целым веером способностей, знаний и навыков. При этом очень редко говорят о том, каково самим педагогам быть идеальными, каких затрат духовных, физических и моральных это требует от педагога.

К признакам профессиональной деформации относятся как нарушения в деятельности и поведении человека, так и профессиональные изменения в личности, которые не соответствуют нормам профессиональной этики и деонтологии и не одобряются общественным мнением.

Нами предпринята попытка установить закономерности проявлений профессиональной деформации, условий и обстоятельств, вызывающих ее.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Ценностные ориентации» (Рокич), диагностика уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) и разработанная

нами анкета, которая включала в себя такие вопросы, как: образование, педагогический стаж общий и в данной организации, каково количество рабочих часов за неделю, какими качествами должен обладать дефектолог.

Результаты методики Бойко дают подробную картину синдрома «эмоционального выгорания».

Фаза напряжения, которая характеризуется нарастающим напряжением: неудовлетворены собой – 12% испытуемых, подвержены тревоги и депрессии – 22%, «загнанность в клетку» наблюдается у 9%.

Фаза реминисценции – явный признак «выгорания»: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – 48 %, эмоционально-нравственная дезориентация – 18%, расширение сферы экономии эмоций – 39%, редукция профессиональных обязанностей – 56 %.

Фаза истощения характерна для падения общего энергетического тонуса и ослабления нервной системы: эмоциональный дефицит – 14%, эмоциональная отстраненность наблюдается у 64%, личностная отстраненность (деперсонализация) – 13%, психосоматические и психовегетативные нарушения – 9%.

Таким образом, количественные показатели, подсчитанные для разных фаз формирования синдрома «выгорания», указывают на преобладание в исследуемых педагогических коллективах фаз истощения и реминисценции.

Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый педагог испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, коллеги, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные – дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности.

Таким образом, одним из путей предотвращения профессиональных деструкций у педагогов является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его личного вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

СТИХИЙНАЯ ИНКЛЮЗИЯ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Такая тема в программе и статья

А. С. Бысюк
ГБОУ ДПО Тверской институт усовершенствования учителей, Тверь

На сегодняшний день система образования и образовательный процесс в России претерпевает ряд изменений, связанных с принятием нового закона об образовании в РФ (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г.), переходом образовательных организаций на новые стандарты образования (ФГОС НОО, ФГОС ОО, ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО), а также принятием и утверждением профессионального стандарта педагога (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).

При этом те новшества, с которыми столкнулись образовательные организации после принятия указанных документов, являются причиной снижения уровня психологической безопасности всех участников образовательного процесса и нарастания общего уровня нервного напряжения педагогов.

К числу наиболее острых проблем, с которыми сталкиваются педагоги при работе в новых условиях, в полной мере можно отнести отсутствие психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации. Опыт работы с педагогами в системе дополнительного образования показывает, что с одной стороны у большинства учителей отсутствует четкое понимание специфики инклюзивного образования, отсутствуют знания о специфике работы с «особыми» детьми, при этом сформированы определенные профессиональные стереотипы и психологические барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию педагога и ученика. К числу основных таких барьеров можно отнести: страх, неуверенность, неуверенность в своих профессиональных возможностях, психологическая неготовность к работе с особыми детьми. Причем особую тревогу у педагогов вызывает работа с обучающими с задержкой или отставанием в психическом развитии.

Безусловно, специфика организации образовательного процесса в системе дополнительного образования не дает возможности в полной мере сформировать у педагогов психологическую

готовность к работе и обучению детей с ОВЗ. Однако, благодаря использованию метода эмоционально-образной терапии в течение короткого временного интервала (6-8 академических часов) возможно изменение установки педагога по отношению к ребенку и трансформации «негативного» образа ребенка («дремучий лес», «тоска», «гора», «тяжкая ноша») в «нейтральный» / «позитивный» («зайчик», «ёжик», «цветок, за которым нужен уход», «ребенок»).

В ходе работы с методом у педагогов происходит изменение установок относительно особого ребенка, осознание и принятие ответственности за используемые в учебно-воспитательном процессе педагогические техники и приемы. Маркером эффективной внутренней работы могут служить высказывания самих учителей: «Он просто ребенок», «Ему сложно», «Что я могу сделать и как я могу ему помочь?»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ–ДЕФЕКТОЛОГОВ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧЕРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МОУ СОШ №12 г. ГЛАЗОВА, УР)

Д. Ю. Скрябина
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В современном образовательном пространстве происходят процессы, связанные с включением детей и подростков с особенностями в развитии в общеобразовательную и социальную среду, наравне с детьми с нормой. В рамках ст. 79 «Закон об образовании» предлагается включать детей с психофизическими нарушениями в образовательный процесс в рамках инклюзивного образования. Теперь непосредственно в образовательных учреждениях, наравне с классами коррекции и компенсации в школах могут появиться и инклюзивные классы. Поэтому, начиная с апреля 2013 года, нами реализуется проект по внедрению инклюзивного подхода в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве школы.

Целью данного проекта стало: обеспечение непрерывности образования, повышение теоретико-методологического уровня педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями; обеспечение освоения каждым учителем ФГОСа по предмету в рамках инклюзивного образования, а также обмен опытом работы практических работников, в рамках инклюзивного образования.

Основными этапами реализации проекта стали: подготовительный, практический и прогностический.

Кроме непосредственной работы с детьми, учителями и родителями в образовательном учреждении также ведется работа с управленческим звеном. Нами предложены следующие направления работы для модернизации системы управления. Во-первых, внесение изменений в Устав образовательного учреждения в связи включением его в инклюзивное образование. Во-вторых, совершенствование функциональных обязанностей всех участников учебно-воспитательного процесса и служб сопровождения инклюзивного образования, также совершенствование внутришкольного контроля и совершенствование Совета школы (включение родителей с нормой и родителей имеющих детей с особенностями в развитии). Инновационной составляющей данной деятельности стала: разработка новых образцов деятельности, анализ реализации новых организационных форм работы; овладение новым типом управленческой деятельности в соответствии с новыми ФГОСами.

Но самым важным разделом проекта, на наш взгляд, является формирование толерантного отношения родителей детей с нормой к детям с особыми образовательными потребностями, и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, друг к другу. Для этого нами разработана система лекотек, родительских собраний общешкольных, беседы с узкими специалистами (дефектологами, логопедами, психологами, психиатрами, неврологами и т.д.) для объяснения положительных и негативных моментов которые могут возникнуть при инклюзии и пути выхода из «неприятных» ситуаций.

Основными направлениями работы в данной деятельности стали:

– создание условий для вовлечения родителей имеющих детей в норме и с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образование;

– формирование позиции сотрудничества у всех участников образовательного процесса;

– совершенствовать систему психолого-педагогического просвещения и консультирования участников образовательного процесса;

– создать центр психолого-педагогического сопровождения родителей имеющих детей с особыми образовательными потребностями;

– разработка системы воспитательного взаимодействия по вопросам инклюзивного образования;

– проведение тематических родительских собраний, дней открытых дверей, лекторий для родителей;

– приглашение на родительские собрания научных консультантов, куратора проекта с целью психолого-педагогического сопровождения в области инклюзивного образования;

– проектирование совместной деятельности родителей и образовательного учреждения;

– мониторинг результативности и эффективности взаимодействия школы и семьи.

При реализации любого проекта необходимо учитывать критерии эффективности реализации проекта и, соответственно, риски его реализации: несовпадение традиционных педагогических представлений с возможностями учащихся, проблематичность финансирования материально-технической базы, «старение» педагогических кадров и недостаточность притока молодых кадров, социально-психологическое восприятие идеи инклюзивного образования, разработка принципов, стратегий инклюзивного образования, разработка учебных планов, индивидуальных образовательных программ и блока дополнительного образования.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ НЕАДЕКВАТНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК УСЛОВИЯ ДЕВИАНТНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Ю. А. Клейберг
ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», Москва

Ученые-девиантологи (Я. И. Гилинский, А. В. Дулов, Ю.А. Клейберг, Ю.Ю. Комлев, Т.А. Хагуров и др.) постоянно подчеркивают, что рекрутирование нового поколения детей с девиантным поведением в основном осуществляется за счет семей, где нарушен процесс социализация (в первую очередь – правовой и экзистенциальной).

Самыми опасными с девиантологической точки зрения элементами процесса социализации являются дефекты в структуре общения, в социальном контроле, в выполнении социальных ролей, что в конечном итоге приводит к формированию у личности искаженной (деформированной) структуры потребностей.

В семьях с неадекватной родительской позицией существенно претерпела изменения вся система отношений, но в наибольшей степени – нравственные отношения. Изменившееся отношения, их чрезмерная конфликтность, отсутствие полноценного эмпатийного общения, гипоопека или гиперопека провоцирует безнадзорность, а в последующем беспризорность и совершение преступлений. Дети, живущие в этих семьях, переживают сильнейший стресс.

Оказание поддержки в семье часто зависит от той родительской позиции, которую занимают взрослые в отношении своих детей.

Отцовская родительская позиция – это интегральное взаимодействие мужской полоролевой, личностной и воспитательной позиции отца; это система его отношений как родителя, которая традиционно проявляется в преобладании предметно-инструментальной функции отца в воспитании детей.

Материнская родительская позиция – это интегральное взаимодействие женской полоролевой, личностной и воспитательной позиции матери; это система ее отношений как родителя, которая традиционно проявляется в преобладании экспрессивно-эмоциональной функции матери в воспитании детей.

Для развития личности ребенка важна гармонизация семейных отношений, адекватная родительская позиция.

Исходя из анализа имеющейся опубликованной научной литературы и собственного исследовательского опыта, полагаю, что родительская позиция в отношении воспитания детей может проявляться в двух типах: *адекватном (гармоничном) типе* и *неадекватном (деструктивном) типе*, которые следует учитывать школьному психологу в своей диагностической и коррекционной работе с проблемными семьями и детьми из этих семей.

Адекватный (гармоничный) тип родительской позиции характеризуется: взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой; высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, в том числе и детей; признанием права ребенка на выбор

самостоятельного пути развития, поощрением автономии ребенка; отношениями взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях; признанием самоценности личности ребенка и отказом от попыток манипулятивной стратегии воспитания; обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями, разумной и адекватно предъявляемой системой требований к ребенку; систематическим контролем с последующей передачей функций контроля ребенку и переходом к самоконтролю; разумной и адекватной системой санкций и поощрений; устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого родителя на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение системы воспитания в соответствие с возрастом ребенка.

Неадекватный (деструктивный) тип родительской позиции характеризуется: недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, эмоциональным отвержением и амбивалентным отношением, отсутствием взаимности; низким уровнем сплоченности родителей и разногласиями в семье в вопросах воспитания детей; высоким уровнем противоречивости, непоследовательности в отношениях родителя (ей) с детьми; ограничительством в различных сферах жизнедеятельности; завышением требований к ребенку или недостаточной требовательностью, вседозволенностью; неконструктивным характером контроля, низким уровнем родительского мониторинга, чрезмерностью санкций или их полным отсутствием; повышенной конфликтностью, физической и вербальной агрессией, насилием; недостаточностью или чрезмерностью удовлетворения потребностей ребенка; неадекватностью материнских и отцовских отношений.

Процесс первичной социализации в семьях с неадекватной родительской позицией однозначно искажается и требует уже на первом этапе повышенного внимания со стороны школьных психологов в плане коррекции, психологической поддержки и сопровождения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОТНОШЕНИЮ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. С. Сиротюк
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Необходимым условием результативности профессиональной деятельности психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста являются его *профессионально-важные качества (ПВК)*, под которыми мы понимаем индивидуально-психологические особенности психолога, соответствующие содержанию и предмету деятельности, позволяющие достигать высокой результативности и максимально исключать профессиональные ошибки.

На основании проведенного нами анализа работ Н. А. Аминова, В. В. Болучевской, А. А. Деркача, А. В. Карпова, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, М. В. Молоканова, Н. Я. Семаго, В. П. Симонова, О. Н. Усановой, Л. Б. Шнейдер, Т. А. Юзефавичус и др., к профессионально-важным качествам, необходимым психологу для формирования толерантности у детей дошкольного возраста, нами были отнесены уровень саморегуляции, психокоррекционные умения, направленность мотивов профессиональной деятельности, уровень толерантности, коммуникативно-характерологические тенденции.

В проведенном эмпирическом исследовании ПВК психолога, влияющих на результативность его профессиональной деятельности по формированию толерантности у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ, приняли участие 43 педагога-психолога (женщины в возрасте от 24 до 53 лет) ДОУ г. Твери и Тверской области. Кроме того, в исследовании приняли участие 348 детей дошкольного возраста (5-7 лет), посещающие ДОУ г. Твери и Тверской области (172 мальчика и 176 девочек). Всего в исследовании приняли участие 391 человек.

Регрессионный анализ результатов эмпирического исследования показал, что ПВК психолога в различной степени вносят вклад в результативность его профессиональной деятельности по показателю «динамика сформированности толерантности». К наиболее значимым ПВК, влияющим на результативность профессиональной деятельности психолога, относятся психокоррекционные умения, саморегуляция поведения, конструктивная направленность мотивов на саморазвитие и на общение, коммуникативно-характерологические тенденции личности (способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность, внимательность, лидерские данные, стремление к независимости,

способность брать на себя ответственность). Анализ значимости толерантности психолога в модели ПВК выявил *парадоксальный факт:* толерантность психолога не оказывает влияния на результативность его профессиональной деятельности по формированию толерантности у детей дошкольного возраста. Вероятнее всего, низкие оценки по показателю толерантности компенсируются высоким уровнем саморегуляции поведения, сформированностью психокоррекционных умений и конструктивной мотивацией профессиональной деятельности психолога.

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДОВ У ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

С. Ю. Тарасова
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва
ГБОУ ВО МО Международный Университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна

Целью сообщения является обзор литературных источников и анализ опыта психологического сопровождения ребенка и подростка условной нормы здоровья.

Нередко деструктивные тенденции личности такого школьника проявляются в аутоагрессивном поведении. Аутоагрессивные проявления имеют большое разнообразие форм и постоянно варьируют. Вероятно, каждый опытный учитель встречал в многолетней практике детей с намеренными самопорезами, ожогами, ссадинами и кровоподтеками, например, в виде символических надписей на лице или теле. Преднамеренное самоповреждение предпринимают порой «вдруг» вполне прилежные благополучные ученики, от которых ни родители, ни педагоги, ни классный руководитель не ожидали такого поступка. Это может предшествовать попытке суицида. На протяжении последних 6-7 лет в России частота добровольного ухода из жизни среди подростков составила 19-20 случаев на 100 тысяч подросткового населения, тогда как в мире – 7 случаев на 100 тысяч. С каждым годом суицид молодеет и встречается на сегодняшний день у детей 6-7 лет. В возрасте до 25 лет на каждый завершенный суицид приходится ряд предыдущих попыток.

За аутоагрессией лежат проблемы формирующегося образа Я, слишком нестабильная самооценка детей, образ Я «отвергаемого» или «жертвы». Это вполне достаточные основания появления сложностей социально-психологического характера: снижения школьной успеваемости или трудностей установления контактов со сверстниками. Что и видят на поведенческом уровне в форме чрезмерной застенчивости, скрытности подростка родители, классный руководитель, учителя. Можно услышать высказывания: «хочется уснуть и не проснуться», «я не живу, а мучаюсь», «мне скучно дальше жить», «чем так жить, лучше умереть».

Важным фактором риска аутоагрессии является дезадаптивный перфекционизм. Перфекционизм в его чрезмерной, дезадаптивной форме проявляется в перманентных попытках доказать себе и социуму собственную успешность, добиться признания, похвалы значимых других людей даже ценой нервно-психического истощения. Причем, суть патологических форм перфекционизма в его принципиальной неутолимости. Ребенок приписывает значимым другим людям нереалистичные ожидания, которым обязательно надо соответствовать, чтобы заслужить принятие и одобрение («Она ругает меня даже за четверки!»). Причина появления дезадаптивных форм перфекционизма – феномен «условного принятия» в детско-родительских отношениях («Я тебя полюблю, если ты…). Реальные достижения обесцениваются, а требования к себе непрерывно возрастают, создавая бесконечный путь улучшения себя, стабильный уровень сверхтревожности.

Психотравмирующая ситуация также является серьезным фактором риска. Это ранняя утрата объекта любви, развод, ссоры родителей; эмоциональное, физическое, сексуальное насилие; резкое снижение успеваемости; неприятие классом и другие. Хочется отметить здесь риски, так называемой вторичной травматизации: намеренного или ненамеренного осуждения окружающими, значимыми другими людьми в психотравмирующей ситуации («Сама виновата, не надо было провоцировать»).

Школа должна иметь возможность приглашать психолога клинической специализации для консультирования в сложных случаях. При формировании патологии характера или психического расстройства оказание своевременной психологической и медицинской помощи жизненно необходимо.

К ВОПРОСУ О РАННЕМ ВЫЯВЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

Е. Н. Шевченко

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Значимость проблемы раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья в Тверском регионе определяется следующими факторами:

– специфика демографической ситуация (на начало 2014 года детское население Тверской области составило около 196,5 тыс. человек, из них 1883 ребенка с инвалидностью в возрасте от рождения до 17 лет. Количество детей с инвалидностью в возрасте от 0 до 7 лет составляет приблизительно 1788 человек);

– особенности социально-экономического развития региона;

– социально-психологические особенности общественного развития;

– ухудшение экологической обстановки и пр.

Значимость поставленной проблемы усиливается за счет существующих и постоянно возникающих противоречий между:

– необходимостью своевременного выявления таких категорий детей и отсутствием современной службы детской реабилитологии в здравоохранении;

– осознанием необходимости преодоления, минимизации степени отчуждения детей с ОВЗ от образовательных учреждений и значительной удаленностью данных учреждений от места жительства семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что приводит к разрыву с семьей и к семейной депривации;

– необходимостью повышения профессиональной компетентности специалистов для работы с такими категориями детей и отсутствием системы повышения квалификации педагогов в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии.

Главное противоречие состоит в том, что специалисты образовательных организаций, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, недооценивают потребности родителей в получении полной информации об особенностях воспитания, обучения детей с ОВЗ, считают ее удовлетворенной, а также готовности родителей участвовать в реабилитационных процессах и реальным состоянием ситуации, полный анализ которой показывает, что родители испытывают дефицит информации о возможностях получения услуг психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и сложности доступа к ней, а также осознают слабость связи между семьей, имеющей особого ребенка, и специалистами, призванными оказывать специализированную помощь детям с ОВЗ. Это связано с реальным недостатком информации и недостаточным количеством служб, которые могли бы стать партнерами центра раннего выявления и помощи, куда при первых признаках нарушения здоровья у ребенка, может обращаться семья с целью квалифицированного обследования такого ребенка и решения узкоспециальных задач.

Все это делает необходимым решение проблем своевременного выявления отклонений в развитии у детей, их реабилитации в форме единой системы, предполагающей:

– максимально раннее выявление и диагностику специфики нарушений развития и особых образовательных потребностей;

– минимизация разрыва между моментом выявления нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекции, обучения и реабилитации;

– расширение временных границ специального образования и реабилитации, начиная с момента рождения и на протяжении всей жизни;

– непрерывность процесса диагностики, обучения и реабилитации и их выход за рамки школьного возраста;

– выделение комплекса специальных диагностических, коррекционно-развивающих задач (не имеющих места в процессе жизнедеятельности нормально развивающегося ребенка того же возраста);

– включение родителей в процесс выявления, коррекцию и реабилитацию детей, а также организацию их целенаправленной подготовки силами специалистов;

– подготовку специалистов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, их родителями.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. И. Выбиванцева
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

В докладе дается обоснование необходимости психолого-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на этапе получения высшего профессионального образования. Данная проблема рассматривается в контексте реализации компетентностного подхода в современной системе высшего образования.

С внедрением новых образовательных стандартов и компетентостного подхода в системе образования в России наметилась явная тенденция повышения интереса к формированию личностных компетенций обучающихся.

Развитие личности во многом определяется индивидуальной ситуацией социального развития человека (Л. С. Выготский). Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, являются той социально-уязвимой категорией, для которой проблемы личностного и профессионального самоопределения напрямую связаны со спецификой ситуации социального развития в детском и юношеском возрасте.

Подавляющее большинство детей-сирот в настоящее время получают профессиональное образование в средних профессиональных образовательных учреждениях. Лицеи и колледжи принимают детей сирот из школ-интернатов и детских домов на условиях полного социального обеспечения. Однако, как показывает практика, они не всегда готовы оказать необходимую социально-педагогическую поддержку детям их приемных, замещающих семей, которые также имеют социальные льготы и требуют большей включенности педагогов-наставников и социальных педагогов в построение их индивидуальной образовательной траектории и траектории личностного развития.

Доля детей-сирот, обучающихся в высших профессиональных учебных заведениях не так значительна. Но и совсем незначительной ее тоже назвать нельзя. Например, в Тверском государственном университете в 2014-15 учебном году из общего количества получающих образование в очной форме, а это 6.720 человек, статус сироты имеют 126 человек. А в реальной учебно-воспитательной работе ВУЗа документально декларируемая индивидуальная работа с детьми-сиротами, по признанию самих педагогов-тьюторов, зачастую остается работой на бумаге. При этом большая часть детей-сирот, при относительной материальной обеспеченности имеет академические задолженности и испытывает серьезные трудности в личностном и профессиональном самоопределении в процессе получения профессионального образования.

Развитие института замещающей семьи и системы психолого-педагогической поддержки семейного воспитания детей-сирот уже в недалекой перспективе приведет к увеличению доли обучающихся в ВУЗе, которые имеют особую специфику индивидуальной социальной ситуации развития. При этом уже сейчас многие ВУЗы обладают достаточными материальными и научно-профессиональными ресурсами для оказания педагогической поддержки детям-сиротам со стороны тьюторов и организации психолого-педагогического сопровождения со стороны социально-психологических служб. Что касается последних, то в настоящее время они занимаются лишь проблемой предоставления социальных льгот и дополнительного материального обеспечения детям-сиротам, а также вопросами адаптации студентов в ВУЗе, безотносительно к их социальному статусу.

Педагогический ВУЗ может стать уникальной экспериментальной площадкой для разработки и реализации проекта социально-психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения детей-сирот на этапе получения высшего профессионального образования.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ

Т. П. Клейникова
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

В докладе характеризуется понятие негативизма и рассматриваются причины возникновения проблемы негативизма субъектов современного образовательного процесса; педагогическая эффективность упреждающих детский негативизм в раннем возрасте действий взрослых; значение стиля семейного воспитания в профилактике негативных состояний ребенка; необходимость создания психолого-педагогических условий для самостоятельного преобразования ребенком своих негативных состояний в позитивном ключе, а также организация совместного позитивного опыта переживаний детей и родителей.

Переживание негативизма является выраженной проблемой субъектов современного образовательного процесса: родителей, детей и педагогов.

Причины возникновения этой проблемы: во-первых, отсутствие согласованного понимания родителями возникающих вопросов в воспитании ребенка, условиях и стиле общения с ним и, во-вторых, профессиональный формализм педагогов в работе с родителями по реализации компетентного психолого-педагогического сопровождения в вопросах детско-родительских взаимоотношений.

Ранний возраст ребенка – это период, когда упреждающие детский негативизм действия взрослых будут актуальными и могут иметь наибольший педагогический эффект.

Большое значение в профилактике негативных состояний ребенка имеет стиль семейного воспитания, сохраняющий позитивные детско-родительские отношения в качестве упреждающего фактора негативизма ребенка.

Негативизм – форма протеста ребенка против реально существующего или субъективно воспринимаемого как реальное, неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых. Проявляется в *упрямстве, капризности, застенчивости* или *агрессии, грубости*, в зависимости от типа нервной системы. Следствием может быть деформация личностных качеств ребенка, которые в свою очередь существенно проявляются в *социальной дезадаптации.*

Для профилактики детского негативизма необходимо создавать психолого-педагогические условия для самостоятельного преобразования ребенком своих негативных состояний в позитивном ключе. Для этого необходимо формировать его индивидуальный опыт эмоциональной отзывчивости, то есть способности выражения своих эмоций, состояний, переживаний.

Ориентация на взрослого, стремление к контакту с ним, активное подражание ему превращается в звено предметно-манипулятивной инициативности ребенка, его ситуативных переживаний и актуальных состояний. И средства искусства являются здесь наиболее оптимальными для организации такого эмоционально насыщенного и конструктивного контакта.

Педагогу при организации такой деятельности важно привлекать в работу и родителя, так как совместный позитивный опыт переживаний, полученный родителем и ребенком в согласованной деятельности, окажется ценностным, что и открывает внутренние возможности и ресурсы личностного роста обоих субъектов педагогического процесса.

СЕКЦИЯ «ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»

МОДЕРНИЗМ В КОНТЕКСТЕ ЭККЛЕЗИАЛЬНОГО КРИЗИСА

В. Ю. Лебедев.
ФГБОУ ВО Тверской государственный университет, Тверь
А. М. Прилуцкий
ФГБОУ ВПО Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Формирование необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра теологии является одной из самых важных задач в области теологического образования в современной России. Понятно, что это невозможно без должного уровня теоретической подготовки студента. В учебном плане направления «Теология» содержится целый ряд дисциплин, взаимосвязанных друг с другом, последовательно углубляющих знания в области философии, религиозной философии и философии религии. Существует целый ряд сложных вопросов философско-религиозного порядка, которые заслуживают особого внимания. К числу таких вопросов, безусловно, относится и понимание сущности модернизма в контексте экклезиального кризиса.

Влияние секуляризационных процессов и развитие некоторых изначальных присущих протестантизму тенденций привели к кризису во многих протестантских конфессиях и деноминациях. Проявлениями этого кризиса является рост либерализма, причем не только в области теологии, но и в области этики, морали и пасторского богословия. Так, этапами либерализации многих лютеранских церквей в Европе и Америке стали последовательные шаги, направленные на узаконение практики рукоположений женщин для пасторского, а затем и епископского служения, признание гомосексуальных отношений допустимыми, дискуссии о возможности эвтаназии.

Характерным проявлением кризиса в современном лютеранстве стала тенденция к повсеместному внедрению в церковную жизнь харизматческих практик, модернизм в области литургики, который приобретает порой сюрреалистические формы, расцвет крайних форм пиетизма. Использование гитар, барабанов и бубнов во время богослужений, крайне свободное отношение к литургическому канону, мода на экстравагантные литургические облачения (равно как проведение богослужений в обычном повседневном костюме), сентиментальные проповеди и подобное – становится сегодня едва ли не повсеместным.

Модернистские дискурсы в теологии обладают способностью активного самовоспроизведения. Всякое заимствование, всякая стилизация «под древность» вовсе не свидетельствует о «возвращении к традиции», но только является способом активного воспроизведения модернистского дискурса, а в плане эстетики ритуала дает яркие образцы постмодернистской эклектики (а порой просто эклектики дурновкусной, не дотягивающей даже для постмодернизма).

Теологическая оценка харизматии, сделанная о. Павлом Флоренским, особо актуальна сейчас именно применительно к протестатизму.

Что же касается эсхатологического дискурса, то, при всей сложности его, можно отметить как эсхатологический оптимизм, являющийся наследием либерального христианства позапрошлого века, так и активизацию эсхатололгических настроений, что присуще отнюдь не только типичным традиционалистам, эсхатологически осмыслявшим еще события, связанные с соборными реформами. Другое дело, что эсхатологическая проповедь не обязательно должна выражаться на страницах официозной церковной прессы и в епископских посланиях, бывает достаточно воскресных проповедей или приватных бесед с верующими. Подчас эсхатологическая ангажированность намеренно скрывается, дабы не вызвать претензий со стороны священноначалия.

О МОЛИТВЕ В ТВОРЕНИЯХ ПРЕПОДОБНОГО НИЛА СОРСКОГО

А. В. Никитенко, С. Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Изучение исторических, теологических, культурологических аспектов истории Православия, истории Русской Православной Церкви является важной задачей в области подготовки бакалавра теологии. Значение личности в истории Православия трудно переоценить. Безусловно, взгляды Нила Сорского сформировались под влиянием исихазма. Под исихазмом мы понимаем особое духовное делание («умное делание»), которое совершали святые подвижники. Центром этого явления считается Афон, где Нил Сорский и постигал эту аскетическую практику. В ней можно выделить следующие элементы (ступени): очищение сердца от страстей, соединение ума с сердцем, безмолвие (внимание, отсутствие каких-либо помыслов), непрестанное призывание имени Божия (так называемая умная, или умно-сердечная молитва, – есть и другие синонимы), созерцание нетварного света.

В своих сочинениях преподобный не стремится к подробному изложению мистического учения исихастов, хотя и касается его. Основное место здесь занимают более практические вещи, в первую очередь, речь идет о мысленном делании, о молитве.

Молитва – главное дело всей жизни преподобного Нила как истинного монаха. Ведь в том и состоит основная задача любого инока, чтобы постоянно пребывать в молитве. И все, что он делает – делает с молитвой и для молитвы. В частности, создает внешнюю обстановку, способствующую молитвенному настрою.

Вообще что мы подразумеваем под словом «молитва»? Если кратко и просто, молитва – это разговор, беседа человека с Богом – личности с Личностью. Первый человек Адам лишился полноты Богообщения, и цель христианина – это общение восстановить, соединиться с Богом посредством благодати, и в первую очередь, это возможно в молитве, но именно в молитве внутренней, или умной, умно-сердечной, как ее называют.

Тема молитвы подробно, точно и тонко раскрывается в писаниях Нила Сорского, эта тема является для него одной из важнейших.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ЖИТИЙНЫХ ПОВЕСТВОВАНИЙ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЕВИСТИКИ

Л. Я. Мещерякова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Теоретическая подготовка бакалавра теологии, безусловно, является одной из самых важных, приоритетных задач в области теологического образования на современном этапе. Полноценное представление о ценностной сущности культуры Православия невозможно без формирования базовых категорий в области теологии и православной культуры. К числу таких базовых представлений с уверенностью можно отнести и такой раздел теологического знания как агиология (применительно к тематике данной статьи – житийное повествование).

Говоря о типологии житийных повествований, следует упомянуть одну из самых современных медиевистических концепций, отраженную в работах Л. В. Левшун. Житийный текст невозможно более или менее адекватно проанализировать, если не опираться на определенную типологию житийных повествований. Отметим, что здесь мы наблюдаем, как минимум, два подхода. Первый сближается по своим принципам с западной христианской традицией, согласно которой в основе каждого житийного повествования лежит свой принцип имитации (или уподобления). Однако существует и другой подход, согласно которому все житийные тексты можно разделить в соответствии со спецификой повествования на несколько типов (житие как словесная икона, проложное житие, биос, патериковые рассказы житийного характера).

Общность этих двух подходов выявляется в использовании такого ключевого понятия, как «агиотип». Ориентируясь на него, создатель житийного текста, как правило, старался найти, кому из уже известных святых подобен его герой. Этого известного святого и принято называть «агиотипом». Чаще всего в качестве «агиотипа» выступал святой, тезоименитый святому, чье житие предстояло написать «автору». В процессе создания литературного образа нового святого «агиотип» выступал как промежуточное звено между святым как «первообразом» и его литературным воплощением в житийном тексте.

Другой подход к типологизации житийных текстов связан с определением трех составляющих не только агиографического текста, но и средневекового текста в целом. Поэтому агиография типологизировалась с учетом сферы ее употребления: 1) синаксарное, или проложное житие являлось составной частью канона святому и относится к панегирическому разделу чтений; 2) минейное, патериковое, летописное жития были призваны описывать «подвиг» святого и относятся к дидактико-агиографической группе повествований. Важно, что житие может включать элементы богословского экзегезиса, однако доминирующим в житии экзегезис никогда не бывает, поскольку предмет его изображения вероучительные истины. Житие же призвано или показать, или прославить праведную жизнь (а чаще соединить эти две цели).

В свою очередь жанровые модификации агиографии зависели от того, насколько подробно агиограф хотел рассказать историю святого. Так возникли основные разновидности – мартирии (описание мученической смерти святого); житие-биос (по возможности полное описание жизни и подвигов святого от рождения до преставления); похвала святому – краткое изложение основных событий жизни с последующей похвалой святому; проложное житие – со-восхваление читателем-слушателем подвига святого (имеется в виду итог, а не процесс восхождения по духовной лестнице; повествование в этом типе жития сведено до минимума).

Итак, мы видим, что в современной медиевистике наблюдаются два основных подхода к пониманию сущности житийных повествований, а точнее, принципов создания образа святого. На практике конкретный текст строгой линейности не обнаруживает. В каждом конкретном случае указанные компоненты могут сочетаться, что и обосновывает само многообразие типов текста. Эта же причина обуславливает, на наш взгляд, и возможность рассмотрения отдельного списка произведения вне рамок историко-текстологического подхода.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПЕРИОД XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ.

В. А. Симора
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Учащиеся в высших учебных заведениях по направлению «Теология» при поступлении должны обладать основными богословскими знаниями, поэтому на данную кафедру в большинстве случаев поступают: во-первых, выпускники православных общеобразовательных школ, православных гимназий,

воскресных школ; во-вторых, выпускники светских средних и высших учебных заведений, где религиозный компонент не изучается и есть все основания полагать, что основные богословские знания были получены в процессе самообразования. В нашей научной работе мы обращаемся к опыту дореволюционной системы духовного образования и рассматриваем опыт подготовки молодого поколения заявленного периода к поступлению в средние и высшие духовные учебные заведения.

Историю духовного образования в XVIII в., прежде всего, характеризуется обилием возникших в это время духовных школ. Школы начинают появляться с самого начала XVIII в. В течение всего XVIII в. духовная школа всецело предоставлена была местным епархиальным архиереям, которые и руководили учебно-воспитательной частью и обязаны были по большей части изыскивать средства для содержания школы. Никакого высшего надзора и руководящего начала в форме общего для всех духовно-учебных заведений устава не было.

К началу XIX в. существовала целая сеть церковных учебных заведений с десятками тысяч учащихся. Именно, было 4 академии, 35 семинарий, 76 низших училищ. К 1808 г. в 4-х академиях числилось 3889 учащихся, в 35 семинариях (кроме Тамбовской, о которой не было прислано сведений) 20018 учеников и в 76 училищах – 4619 учеников. Таким образом, было 115 учебных заведений и около 29000 учащихся. Но внутреннее и внешнее состояние этих школ далеко не соответствовало их значительному числу и массе учащегося в них юношества.

Для управления училищами и устройства при Комитете духовных училищ была учреждена Комиссия Духовных Училищ, которая составила подробные уставы, штаты и т. п. На себя Комитет не взял последнюю задачу. Однако он довольно детально наметил строй преобразованной школы в составленном им «Начертание правил об образовании духовных Училищ», которое определяло устройство всех 4-х родов духовно-учебных заведений: академий, семинарий, уездных и приходских училищ.

Для всех училищ наметилась учебная программа, постепенно восходящая от низшей степени образования к высшей. В приходских училищах были назначены к преподаванию чтение и письмо на русском языке, четыре первых правила арифметики, церковное нотное пение, первые начала российской грамматики и сокращенный катехизис. Курс учения включал в себя 2 года и разделялся на два класса. В уездных училищах учащиеся изучали русскую грамматику, арифметику и церковное пение, греческий и латинский языки, историю и географию, священную и церковную историю, пространный катехизис и устав церковный, изучение на выбор местного языка. Кроме того педагогическому персоналу уездных училищ вменялось в обязанность приучать учеников в удобное время к исправному составлению метрических книг, исповедных ведомостей, обысков и других бумаг, употребляющихся в церковном обиходе. Здесь курс учения предполагался 4 года с разделением на четыре класса.

Устав 1808-1814 гг. возник в эпоху высокого подъема общественных сил; освежающая струя западно-европейской мысли, проникнувшая в русскую жизнь, значительно оздоровила ее и вызвала к широкой общественной самодеятельности.

По поручению главного правления училищ составлено было ученым комитетом новое расписание учебных предметов для уездных и приходских училищ. Предметы, показанные в прежнем уставе для приходских училищ, все признаны нужными по двоякой цели этих заведений – приготовления юношества для уездных училищ и доставления детей земледельческого и других состояний полезных и необходимых для их сведений. Вместо употреблявшейся в приходских училищах книги: детский друг, было издано «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведениях природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья». В уездных училищах были исключены: начальные правила естественной истории и технологии. Преподавание было предложено вести таким образом, чтобы краткую всеобщую географию изучать с начальными основаниями математической географии и описанием Российского государства; в уроках всеобщей и русской истории употреблять хронологические таблицы; правила слога должны были объясняться по книге, приспособленной к практическим упражнениям, наиболее употребительным в жизни, как пример письма.

Сокращая число преподаваемых предметов, ученый комитет руководствовался мыслью, что от энциклопедического образования происходит весьма мало пользы и чрезвычайно много вреда для государства.

Постановлением Синода 20/31 декабря 1850 г., с Высочайшего соизволения, было отменено правило устава 1814 г. об обязательном представлении детей духовенства в духовные училища, за исключением сирот, не имеющих средств, представление которых оставлено обязательным. Кроме того

дозволено было духовенству представлять детей прямо в семинарию, а детей духовенства, не предоставленных в училища и не получивших назначения до 17 лет, положено было считать уволенными из духовного ведомства. С введением нормальных штатов, масса учеников низших училищ теряла доступ в семинарию и должны были составлять кадр причетников. А в таком случае предоставлялось полезным и вполне гармонирующим более приспособить училищный курс к потребностям причетнического звания и законченного низшего образования, не упуская из виду и задачи приготовления к семинарии. С другой стороны, по прежде выработанным предположениям, проектировалось сократить число приходских училищ, предоставив отчасти первоначальное образование семье. На этих двух исходных началах и был построен преобразовательный план комитета, утвержденный св. Синодом 27 июня/12 июля 1851 г.

Соединение приходских училищ с уездными было мерой, вытекавшей из потребностей жизни. Учащимися духовных училищ были в основном дети духовного сословия и небольшой процент (не более 20%) иносословные. Выпускники духовных училищ поступали в духовные семинарии или занимали низшие церковные должности, например, должность причетника. В курс учения были включены как общеобразовательные, так и специальные богословские дисциплины. Кроме учебного процесса особое внимание уделялось православному церковному воспитанию.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, ФИЛОСОФСКАЯ И ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА И РИТОРИКА В КОНТЕКСТАХ КОММУНИКАЦИИ, ПОНИМАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ, ПЕРЕВОДА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ»

НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ БАЗ ЗНАНИЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. А. Серов, П. В. Кратович
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В последнее время в научных исследованиях широко применяются различные программные продукты для наглядного графического изображения структуры исследуемой сферы научного познания. Почти все данные ПП предоставляют возможность изменять связи, раскрывать более подробную структуру выбранного объекта, преобразовывать модель к более наглядному виду, рассматривать различные стороны модели и др. в интерактивном режиме. Данный подход к визуализации изучаемой структуры полностью соответствует генеральной тенденции в соременных научных исследованиях – развитию средств интеллектуального анализа данных.

В настоящее время широко применяются следующие средства наглядного представления баз знаний и результатов научного исследования:

1. Интеллектуальные карты или карты знаний. К данному классу относится ПП FreeMind.
2. Онтологии (в информатике). Примером является ПП PROTÉGÉ.
3. Структурные модели SEM. Примеры ПП: IBM SPSS Amos, SAS, STATISTICA, Onyx.
4. Диаграммы Венна (MS Office и др.).
5. Интерактивные средства просмотра моделей в пакете программ IBM SPSS Statistics.
6. Интерактивные средства, разработанные на основе нейронных сетей. Наиболее широко применяются самоорганизующиеся карты Кохонена. Данное средство представлено в аналитической платформе Deductor.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОТОКОД, ГОМОМОРФИЗМ СТРУКТУР, МИНИМИЗАЦИЯ ЭНТРОПИИ СООБЩЕНИЯ КАК ДОСТАТОЧНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТОВ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ РАЗНЫМ СОЦИУМАМ

В. Э. Войцехович

Тезис о том, что понимание не только обладает существенной значимостью для арт-педагогике, но также играет в ней направляющую и цементирущую роль не является ни неожиданным, ни новым. О ценностных ориентирах и разновидностях направленности деятельности понимания / рефлексии в контексте арт-педагогической деятельности пишут В. П. Анисимов (2010, 2011, 2012), А. А. Богатырёв

(2013). В докладе обсуждается вопрос о понимании а арт-педагогике в свете концепции «эмоционального плодородия / эмоциональной плодородности» (диалогического) арт-педагогического межличностного взаимодействия (Тверская школа арт-педагогики). При этом мы полагаем правомерным переход от рассмотрения статики понимания / непонимания как условия коммуникативной инициативы герменевта и исчисления техник понимания (Г. И. Богин) к рассмотрению понимания как организующего центра и образа диалогической гармонии в отношениях человека и мира, человека и человека, человека и человечества. Допущение о том, что образу диалогической гармонии соответствует понятие «единства несмотря на инакость» подводит нас к заключению о целесообразности типологии означенного образа в арт-педагогике. Поскольку означенная типология не может не быть герменевтической, мы обращаемся к образам понимания в философии, истории и культуре в трудах таких патриархов герменевтики, как М. Экхарт, М. Хайдеггер, Г. Гадамер и др.

ПОНИМАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. В. Тихомирова
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Вопрос о том, можно ли научить пониманию, относится к дискуссионным. Вместе с тем, развитие международного и межкультурного взаимодействия предъявляет жесткие требования к межкультурной (интер-культурной и кросс-культурной) коммуникативной компетентности работников.

Компонентами инокультурной и интер-культурной компетентности в сфере делового профессионального общения выступают понимание инокультурных стереотипов и стандартов, понимание бизнес-культуры страны делового партнерства как, например, условие успешного переговорного взаимодействия, готовность к диалогу и «переводу» культур, культурному посредничеству.

Одной из инновационных форм практико-ориентированной и профессионально-ориентированной коммуникативной подготовки учащихся выступает «коммуникативный квест», восходящий к более широкой и исторически первичной авторской технологии веб-квеста Берни-Доджа. В обоих случаях речь идет об интегративной обучающей технологии. В докладе рассматриваются элементы интерактивности и коммуникативной направленности квестовых технологий, асимметричное распределение в них элементов понимания и объяснения.

ПОНИМАНИЕ И КРАСНОРЕЧИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАВОСЛАВНОГО ПРОПОВЕДНИКА

И. А. Петрушко
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Сфера религиозной жизни личности проходит в двух измерения – индивидуально-сокровенном и общественном. Для второй составляющей существует институт специалистов данной области знаний: педагогов, священно- и церковнослужителей, катехизаторов, проповедников. Их профессиональной подготовкой необходимо заниматься особенно серьезно, так как в основе жизни личности и всего общества, безусловно, лежит духовный фундамент. Моделирование компетенций православного проповедника позволяет сформулировать ряд наиболее важных параметров.

Профессиональная позиция, профессионально-важные качества священника, проповедника: понимание, проницательность, прозорливость, нравственная позиция, жизнь по заповедям Евангелия, умение разрешать конфликты, актуализировать слово Божие, служить примером добродетели, смирения, мудрости, принятия воли Всевышнего, владение словом, умение вразумлять, убеждать, находить примеры и образы, увлекать, смирять, вдохновлять на добрые дела, показывать ценностную составляющую жизни и деятельности.

Успех проповеди во многом зависит от внимательной работы над развитием указанных профессиональных качеств проповедника.

«ПРОЛОГ» ЕВАНГЕЛИЯ ОТ ИОАННА: ПРОБЛЕМА ВЫРАЖЕНИЯ НЕВЫРАЗИМОГО (INEFFABILITAS)

Ю. Н. Варзонин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Пролог Евангелия от Иоанна представляет особый интерес для интерпретации высочайшей концентрацией богословских понятий, одновременно и образующих сердцевину теоретического осмысления христианства, и перемещающих в предельную точку, в которой постигаемое разумом соприкасается с невыразимым, принимаемым только верой. Разные по своей сути способы постижения могут восприниматься как конфликтные, либо как восполняющие друг друга.

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА КАК ОСНОВА СЕМАНТИЗИРУЮЩЕГО ПОНИМАНИЯ

С. В. Мкртычян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Интерпретационные методы в риторизированной и филологизированной школе «представляют величайшую педагогическую ценность не только и не столько для собственно филологии» (Г. И. Богин, 2009). В рамках предлагаемого доклада обсуждается лингвистический статус стилистического значения языковой единицы в ракурсе понимания при обучении.

В качестве предварительных положений используется таксономия процессов понимания, описанная Г. И. Богиным в «Филологической герменевтике». Таксономия данного рода есть иерархия восходящего ряда следующих взаимосвязанных уровней: семантизирующего когнитивного и смыслового (Г. И. Богин).

Критерием семантизирующего понимания (среди прочих) является знание языковых единиц. Особые сложности связаны с усвоением коннотативного компонента лексического значения слова, который мы называем стилистическим. Без учёта этого компонента оказывается недостижимым главное качество речи – её уместность.

Вопрос о соотношении денотации и стилистического значения вряд ли может иметь принципиально одно решение. Например, в ряде случаев очевидны отношения включения, когда экспрессия входит в лексическое значение. Значение слова трепло – «безответственный, легкомысленный болтун» или дылда – «нескладный человек слишком высокого роста». Другой тип взаимоотношений денотации с коннотацией можно назвать присоединением. Здесь проявляется способность коннотации нести такую дополнительную информацию, которую не дают другие единицы плана содержания (лексическое и грамматическое значение). Например, в самом значении слов настоящим заявляю, получатель нет сем, указывающих на книжность, официальность. Это всего лишь наслоение от говорящего / слушающего. Однако было бы крайне недальновидно становиться на путь категорического разграничения признаков, которые ложатся в основу формирования предметно-логического и стилистического значений. Например, при употреблении слов со значениями, имеющими стилистическое значения, и слов, лишённых его, но обозначающих разного рода эмоции и оценки (любовь и ненависть, хороший и плохой и т.д.), различия между ними обнаруживают зыбкость границ. По-разному реализующаяся функция стилистического значения соединяет предметно-логическую номинативную информацию с коммуникативной. Как следствие, происходит расшатывание лексико-семантических признаков слова признаками стилистической семантики, т.е. на первый план выходит именно стилистическое значение. Значение отдельного слова есть не более, как реализующаяся в живой речи потенция, которая, по словам Л. С. Выготского, «является камнем в здании смысла», ибо «путь от мысли к слову лежит через значение.

Семантизирующее понимание важно, поскольку «фокусировка семантизирующего понимания на значении – гарантия всех остальных типов понимания» (Г. И. Богин), однако его универсализация опасна.

Попытка рассмотрения проблемы стилистического значения (и смысла) через призму типов понимания имеет в своей основе лингводидактический посыл, в конечном итоге обращённый на необходимость углублённого изучения родного языка. «Пока не осознано особое положение предмета

родной язык и разные речевые произведения на нём, с необученным великим народом будут происходить серьёзные неприятности» (Г. И. Богин)]. Мысли Г. И. Богина, высказанные по этому и многим другим вопросам, звучат в настоящее время особенно актуально.

К ПЕДАГОГИКЕ ПОНИМАНИЯ: ПОНИМАНИЕ КАК ИНТЕРВАЛООБРАЗУЮЩЕЕ ПОНЯТИЕ

А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Образ золотого века человечности, эра милосердия мыслится как время сострадания, основанного на понимании. Понимание понимается как предельно высокая ценность, сродственная любви, принятию любви / сострадания как беспредпосылочных предпосылок.

Вместе с тем, как известно, термин и понятие «понимание» характеризуется множественностью пониманий. Например, понимание определяется как компетенция и как компетентность, как деятельность, состояние, освоенная взаимосвязь, локус / ячейка смысла, позиция, ценность, отношение, поступок. Понимание состоит во взаимосвязи с этическим выбором, определяется также как (и через) проектирование / перепроектирование своего «Я».

Понимание предстает как расщепленное понятие. При этом проблематичность исчерпывающего универсального определения распространяется не только на вопрос «Что значит понять?», но и на вопрос «Что значит объяснить?». Отметим, что определение понимания как усмотрения / учитывания смыслов или Смысла (ситуации, текста) как целостной конфигурации конструируемых / реконструируемых (т.е. понимаемых) связей и отношений содержит в себе начало, связанное с возвращением к исходному понятию.

Социальные / социально-психологические проявления состояния понимания также обнаруживают тенденцию к обращению в противоположности – оно определяется как открытость смыслам / информации и как закрытость для смыслов и информации; понимание определяется как непонимание (В. фон Гумбольдт); понимание определяется как поиск/построение, нахождение и утрата / разрыв герменевтического круга. Воздействием понимания на душу человека парадоксальным образом объединяются постижение реальности и «отрыв от реальности», притупление чувствительности и обострение восприятия. Высказанное понимание часто определяется как интерпретация, но (процедурная) интерпретация бывает механической, технологической и при этом слепой, непонимающей.

В докладе обсуждается эллипсоида понимания как герменевтическая техника и как педагогическая идея в контексте объяснения.

ЧТО ТАКОЕ «ТЕКСТ» И КАК ЕГО МОЖНО «ПОНИМАТЬ»

О. П. Богатырёва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В последние десятилетия очень много говорится о культуре и культурах понимания, о европоцентризме, о толерантности, мультикультурности, гибкости и диалогичности в отношении к пониманию в повседневном, культурном / межкультурном / поликультурном, педагогическом контексте. Несколько менее популярной темой для обсуждения стало представление о *культуре мышления*, о культуре разработки и использования средств исследования, постижения, анализа, интерпретации и, в конечном счете – понимания. Одновременно почему-то также стала выпадать из поля зрения такая тема, как культура перевода – перевода не только слов, но и понятий, концепций и обусловленных взаимосвязью оных смыслов. Означенное обстоятельство не только стало болезненно заметным сегодня в новостном дискурсе Яндекса (с его и вовсе не его одиозно-претенциозными и эксклюзивно-неудобоваримыми «имплементациями соглашений», «пролонгированием санкций» и загадочными «из-за пожара»), но и в иных сферах языка, общения, производства информации, в том числе научной и в том числе – филологической.

В докладе мы коснемся непростой истории отношений таких понятий, как текст, «текстовость» и дискурс и их атрибутов в западноевропейской и отечественной традициях терминообразования. История этих терминов и понятий в контексте массовой учебной, научной и псевдонаучной литературы

может со всем основанием быть представлена как драма непонимания, имеющая свои последствия не только в контексте узко-филогических штудий, но и в более широком контексте образования и в контексте воспитания культуры мышления. В докладе понятие «текст» рассматривается как диалогическое понятие, как образ, пространство и предел понимания, а не как типографское понятие или остывший след дискурса.

ЧТО ТАКОЕ «ПРАВОСЛАВНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА»

В. Н. Голов
Научный руководитель — д-р филол. наук, проф. А.А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Несмотря на институционализацию и поддержку печатных органов церкви, наличие в некоторых газетах особой «православной» странички, выделение колонок под новости церковной жизни даже в таких «неправославных» медийных изданиях как «Московский комсомолец» и «Комсомольская правда», на наш взгляд, вопрос о том, что такое есть «православная журналистика» и на настоящий день остается непраздным.

Впрочем, рождение термина «православная журналистика» и группы резонирующих с ним медийных явлений (статей, репортажей, очерков, новостных сообщений и аналитики) – свершение не сегодняшнего дня. К концу двадцатого века в России Русская Православная Церковь стала весомой общественно-политической силой, пользующейся авторитетом в самых различных слоях населения, имеющей свой мощный голос в общественной жизни страны и государства. Очевидно, за прошедший с начала 90-х период успели сформироваться несколько контрастных концепций, или точнее интуитивных комплексов представлений о православной журналистике. Все они прецедентны в том специфическом смысле, что основываются на определенном прототипе или стереотипной ситуации, в которой некто со знанием дела представляется окружающим как «православный журналист».

Первым легитимным поводом для такой само-презентации признается штатная работа или внештатное сотрудничество с одной или несколькими газетами, выпускаемыми организационными структурами церковной организации (Русской Православной Церкви). Разумеется, этот повод несложно раскритиковать как формальный, каковым он и является. Еще меньше оснований имеется у нас для того, чтобы автоматически отнести именно к православной журналистике то или иное освещение события церковной жизни – например, закладку или открытие нового храма, церковное празднество, крестный ход и т.д. Здесь многое зависит от характера освещения. Третий повод представляется «контекстным», коль скоро имеется в виду ситуация, описываемая и оцениваемая журналистом с позиций православного верующего, которые он, по его мнению, защищает, отстаивает или пропагандирует. Поскольку на следующем витке рефлексии мы неизбежно придем к категориям такого рода, как интересы верующих, общины, прихода, церкви и сочувствующих, мы позволим себе здесь одно отступление стилистического характера. Насколько нам представляется, есть в понятии истинно православной журналистики особое этическое ядро, которое, например, никогда и никому не позволит перетянуть центр принятия решений и текстовых поступков в поле некой автономной «журналистской» этики, нигилизма, слащавого человекоугодия, высокомерия и суеты самоутверждения за счет другого, досужей болтовни и просто бытовой мизантропии.

ПОНИМАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ ПРОЧИТАННОГО КАК КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Е. В. Астапенко
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современное образование, обучение и самообразование предполагает чтение с пониманием и последующим осмыслением значительного количества книг. Информационный поток в XXI веке стремительно набирает скорость, Для качественного понимания, осмысления прочитанного быстрое глотание книг совершенно неприемлемо. Как отмечает М. Адлер, «Обычно настоящее чтение – это тяжелая и медленная работа». Понимание книги, любовь к чтению прививаются в младшем школьном возрасте, и если в школе учеников научили вдумчиво читать, анализировать, предполагать, делать свои собственные выводы, привычка человека к качественному чтению серьезной литературы останется на

всю жизнь.

В обществе распространено стойкое убеждение, что только профессора литературоведы способны понимать тексты и искать там скрытые смыслы. Но это распространенного представление не должно вводить в заблуждение. Г. А. Архангельский «Наблюдение за работой учителей-мастеров опровергает предпосылку, что обучение правильному пониманию текста непременно должно опираться на навыки литературного анализа». В идеале, любой образованный человек может научиться вдумчиво прочитывать и анализировать книги самого разного содержания.

Авторитетным специалистом по обучению искусству чтения является известный американский философ, преподаватель, редактор и популяризатор гуманитарного образования Мортимер Адлер (1902-2001). М. Адлер критикует американскую школьную систему образования, поскольку в школе не учат читать книги в широком смысле этого слова. В школе ученики «прекращают движение». Ученый считает, что именно школа сделала нас такими – «людьми, не умеющими читать и получать от этого пользу и удовольствие».

Заметим, что под словом «учиться» М. Адлер имеет в виду «понимать больше, а не запоминать новую информацию, которая по сложности не отличается от имеющейся в нашем багаже». А учиться можно только у тех, кто нас превосходит. Главное – знать, кто твои учителя и как у них учиться. Исследователь подчеркивает необходимость различения двух важных вещей. «Иметь информацию – значит знать некий факт. Понимать – значит осознавать дополнительные нюансы: почему так бывает, какова связь с другими фактами, чем они отличаются, в чем совпадают и так далее». По мнению ученого в школах и других учебных заведениях студентов должны учить не только уметь пересказывать тексты, но и критиковать, а именно отличать здравые мысли от ошибочных. Ученики должны научиться доказывать свои собственные позиции, постепенно приходить к выводам, не торопиться делать умозаключения, если нет уверенности. К сожалению, как отмечает М. Адлер, как правило, тесты не содержат заданий на проверку этих умений.

Одну из причин этого ученый усматривает в том, что «большинство преподавателей колледжа предпочитают развиваться в узкоспециализированной сфере, игнорируя гуманитарное образование в целом». Кроме того, равнодушное отношение к чтению объясняется недостатком понимания его сущности. Среди других причин можно назвать и то, что многие учителя не владеют методикой обучения осмысленному чтению и пониманию текстов. Также заметна довольно низкая мотивация учащихся к приобретению знаний, совершенствованию и саморазвитию. М. Адлер глубоко убежден, что «нельзя научить читать того, кто не может помочь себе саму». А главное, в образовательных программах не поставлены задачи развития в учениках герменевтических и аналитических способностей. По крайней мере, эти компетенции не прописаны ясно и внятно. Попытке описания означенных компетенций посвящен заявленный доклад.

ЧЕЛОВЕК В ПРОСТРАНСТВЕ ВЫБОРА ПРОЕКТА ОБРАЗА-Я

В. П. Анисимов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Возможность выбора своего профессионального пути – одна из самых сложных задач для современного молодого (и не только молодого) человека. Помех здесь возникает бесчисленное множество: от простой зависимости влияния позиции значимых лиц (родителей друга и / или подруги) в выборе той или иной специальности вуза (колледжа) до рекламных демонстраций шоу-профессий, заманивающих молодое племя денежными вознаграждениями немыслимых масштабов.

Внутриличностная склонность (как предчувствие) своего места будущей профессиональной деятельности может быть обусловлена теми учебными предметами в школе и дополнительными формами образования, которыми человеку нравится заниматься, даже если бы они были необязательными. Так, например, определение тех учебных предметов, которые нравятся учащемуся, могут оказаться реальными предпосылками (а то и будущей профессиональной деятельностью) в определении своего Предназначения. Смысл заниматься той или иной предметной деятельностью как профессиональной может определяться еще одним психоэмоциональным фактором: если человек готов заниматься предметно-продуктивной деятельностью, не ожидая за нее денежных компенсаций и вознаграждений и, напротив, готов в нее вкладывать свои средства, ресурсы и время, то, скорее всего, он находится на «пороге» той предметно социальной деятельности, которая станет его профессией. Ожидание качественных продуктов этой деятельности окружающими людьми в итоге обеспечат этому

человеку безбедную жизнеспособность.

Выбор профессии сегодня сопряжен не только с имеющимися традиционными видами деятельности, но и с постоянно расширяющимся спектром новых и новых профессий: программист, менеджер, арт-педагог…

Создание новых профессий сопряжено не только со стремительными изменениями технической революции, но и не менее стремительными требованиями взращивания в себе духовно-интеллектуальных качеств, где инструментальные ценности становятся логическим средством реализации терминальных ценностей личности.

Компетентное сопровождение личности на этом этапе крайне важно уже потому, что любая ошибочная ориентация для личности, а, следовательно, и для общества, обходится очень дорого, вплоть до цены человеческой жизни.

Такое сопровождение в школе может осуществлять профессиональный тьютор, в дальнейшей жизни человека – арт-педагог.

ПОНЯТИЕ «РУССКИЙ ЕВРОПЕЕЦ» В ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ К. Н. ЛЕОНТЬЕВА

В. В. Хухарев
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Становление понятия «русский европеец» во многом исторически обусловлено победой России над наполеоновской Францией и последовавшим знакомством русских с Европой. Означенное обстоятельство послужило мощнейшим катализатором для мыслящего большинства русского общества в осмыслении своего места в системе культур Запада и Востока. Встреча с очевидными культурными достижениям Западной Европы одних привело к (большему или меньшему) принятию существующей на Западе модели общественного устройства (способствовавшему их превращению в так называемых западников), а других (по итогам своеобразной «эволюции интерпретаций») – от идеализации Запада как «страны святых чудес» (по А. С. Хомякову) привело к пониманию роли России как «исполнительницы высших идей Европы». В России появилось русское отражение «европейского романтизма», более известное как славянофильство.

Получило развитие противостояние «московского панславизма» (славянофильства) и так называемого «русского европеизма», которым принято обозначать русских западников. Оным, по мнению большинства исследователей, проникнута большая часть русской философии XIX в.

«Русский европеец» как особый тип человека мыслящего и чувствующего в понимании целого ряда русских мыслителей противостоит «русскому западнику», не только предающемуся мечтам о Европе, но и унывающему от её реальных противоречий, «западнику», который нигде не ощущает себя дома, – ни на Западе, ни в России.

Постепенно складывается и понимание того, что подлинный европеизм – это результат преодоления национальной замкнутости каждой культуры, выражающейся не только в осознании достижений чужой культуры, но и ценностей своей. Большую роль, по мнению В. К. Кантора, здесь сыграло христианство, ставшее некой основой европейской культуры, шагнувшей через границы Рейна, а затем и Урала.

В понимании понятия «русские европейцы» (вслед за Вл. Соловьёвым) закрепился смысл того, что это человек, воспринявший как свои не только достижения античной европейской культуры, но и ценности христианской религии, вмещающей католицизм, протестантизм и православие. Только на такой широкой основе ему представлялось возможным существование целостной Европы и России как её законной части.

Отслеживание «европеистических» интерпретационных установок русского философа К. Н. Леонтьева, человека сложной судьбы и автора оригинальной философской концепции «эстетики жизни», замешанной на яркой проповеди византивизма, обнаруживает весьма интересный случай становления и формирования воззрений и пути русских европейцев как таковых. Несмотря на то, что личный вклад философа в европеизацию России продолжает вызывать серьезные споры, допустимо утверждать, что представленная в его творчестве картина осмысления русского пути в Европу во многом легла в основу грядущей европеизации России.

ПОНИМАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С. В. Крестинский
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В ретроспективном приближении в научно-методической литературе, посвященной вопросам обучения иностранному языку, можно наблюдать определенную динамику развития (или эволюции) понятия коммуникативной компетенции от лапидарной трактовки оной как готовности к (спонтанному) говорению (т. е. как по определению активного навыка) до учета ее культурообусловленной и интерактивной (интер-культурной и интер-персональной) и диалогической природы. На настоящий день заметна тенденция к «встраиванию» в структуру коммуникативной компетенции / компетентности таких «под-компетенций» как межкультурная, кросс-культурная, интер-культурная, мульти-культурная и даже переводческая и посредническая. В докладе обсуждается герменевтическая составляющая означенных дополнений и расширений.

«ИЗМЕНЕНИЕ ПЛАНА» КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ОБЩЕНИИ РУССКИХ И НЕМЦЕВ

Е. А. Ничипорович
МОУ СОШ № 35, Тверь

«Изменение плана» рассматривается в докладе как коммуникативная стратегия, регулярно используемая в русском деловом межличностном общении и последовательно избегаемая в немецком деловом общении.

В ходе интер-культурного русско-немецкого общения часто происходит столкновение двух контрастных воззрений на означенную коммуникативную / интерактивную и деятельностную стратегию, что пробуждает (вне конфликтной фазы общения) транскультурную рефлексию участников конфликтогенного / конфликтного общения. Множественные комментарии по поводу возможности / невозможности (допустимости / недопустимости), а также ожидаемых последствий и перспектив «изменений плана» демонстрируют готовность носителей противоположных культуроспецифических моделей коммуникативного поведения к мета-коммуникативной и мета-культурной рефлексии и транс-культурной аккомодации коммуникативных стилей и речевых поступков.

ПОНИМАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. С. Шавга
ГОУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова» Министерства обороны РФ, Тверь
Научный руководитель — д-р филол. наук, проф. А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В докладе рассматриваются аспекты аудиторного и внеаудиторного профессионально-педагогического общения с иностранными военнослужащими, которые обучаются в ВА ВКО им. Г. К. Жукова г. Тверь. Педагогическая культура преподавателя РКИ формируется с учетом взаимодействия в процессе профессиональной деятельности и коммуникации коммуникативных, методических и социокультурных факторов. Учет национально-психологических особенностей аудитории учащихся вносит определенные коррективы в стиль профессионально-педагогического общения, объяснения нового материала, использование регулятивных средств управления аудиторией, коммуникативные стратегии и тактики оценивания успехов учащегося.

ПРОБЛЕМА «НЕМОГО» ДИАЛОГА В СИТУАЦИИ БОГООБЩЕНИЯ

Л. С. Быша
Научный руководитель — д-р филол. наук, проф. А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В христианской, Евангельской традиции утверждается понятие слова как Слова Бога (Слова Божия) – Логоса. В этом смысле любое слово становится носителем духовных смыслов и призвано служить делу познания Бога.

По мысли О. Розеншток-Хюсси, обращенное к нам Слово каждое мгновение вызывает нас к ответу, составляя, таким образом, парадигму отношений между Богом и человеком, заключенную философом в формулу «Бог заставляет нас говорить», иными словами, вера в Бога, «говорящего с нами, вызывает к жизни наш язык <…>» [Розеншток-Хюсси].

Слово в таком понимании не однонаправленно по своей природе, оно обращено с целью сообщить духовные смыслы к рефлексивному сознанию (и душе человека), готовому (или не готовому) воспринять Логос.

Обратившись непосредственно к тексту Божественного писания, к Слову-Логосу, можно увидеть, что диалог как таковой не происходит между Христом и людьми, его окружающими. Многие Его реплики не вызывают ответ, они несут мысль, но не рождают рефлексивной, диалогической реакции слушателей. Они принимают данное им знание в готовой, вербализирующей духовную реальность форме, или (в случае фарисеев) не принимают таковое. В обоих вариантах при этом реципиенты могут равно пребывать в молчаливом потоке интенций, остающихся не эксплицированными: «Но они не поняли слова сего, и оно было закрыто от них, так что они не постигли его, а спросить Его о сем слове боялись» [Лк. 9: 45].

В случае формально состоявшегося диалога, он все же остается «немым», так как не находит адекватной формы восприятия. На слова: «Я и Отец – одно» [Иоан. 10: 30], следует невербальный ответ фарисеев, заключенный в жесте, согласно которому они «схватили каменья, чтобы побить Его» [Иоан. 10: 31]. «Иисус отвечал (курсив наш) им: много добрых дел показал Я вам от Отца Моего; за которое из них хотите побить Меня камнями?» [Иоан. 10: 32]. Иисус отвечает при отсутствии вопроса, реагирует лишь на действие или даже на мысль: «Иисус, уразумев, что хотят спросить Его, сказал им: о том ли спрашиваете вы один другого, что Я сказал: вскоре не увидите Меня, и опять вскоре увидите Меня?» [Иоан. 16: 19]. Слова Учителя либо не понимают, либо понимают неверно: «берегитесь закваски фарисейской и саддукейской. <…> это значит, что хлебов мы не взяли» [Мф. 16: 7]. В любом случае божественный диалог оказывается неполноценным, однонаправленным, остающимся без должного ответа.

Форма диалога рождается в данном случае в ситуации чтения и интерпретации богодухновенного текста. Мы воспринимаем его в ином времени и пространстве, что побуждает нас задавать вопросы не опознаваемому смысловому ряду.

Так, например, слова о том, что «Я есмь дверь: кто войдет Мною, тот спасется, и войдет, и выйдет, и пажить найдет» [Иоан. 10: 9], при очевидной ясности смысла спасения только через Бога оставляют в недоумении формулировкой «и выйдет». Если мы вошли в божественную дверь спасения, то почему и куда должны выйти? Этим вопросом не задаются ученики, что не оставляет нам прямого ответа. Мы можем толковать это по-своему, например, следующим образом. Войти – значит обрести опыт богообщения, но в силу своего несовершенства человек может утратить силу действия в себе благодати, поэтому он выходит из мира горнего в мир «инуде», где обречен на труды и подвиг, чтобы найти свою «пажить» – обрести спасение.

Таким образом, мы в каком-то смысле пытаемся ответить на призыв обращенного к нам Логоса, однако диалог все же «немой», мы не получаем прямого ответа, но способны уразуметь тайные смыслы посредством направленной рефлексии.

МЕТАЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПОНИМАНИЯ В КОММУНИКАЦИИ

И. А. Безроднова
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. А. А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В контексте речевого взаимодействия людей одной из главных составляющих, а также критерием успешности служит понимание. Однако любые виды коммуникации могут осложняться барьерами, которые нельзя обойти или проигнорировать. Например, для полноценной и продуктивной межкультурной коммуникации коммуникантам необходимо владение не только иностранным языком, но и знанием реалий жизни страны, на языке которой происходит общение. Преодолеть данный барьер может помочь медиатор – посредник, способный точно передать исходящее сообщение, и затем ответ

на него. Таким образом медиатор продуцирует метатекст и тем самым поддерживает коммуникацию.

Схожую ситуацию мы можем наблюдать и в рецептивной коммуникации, например, в процессе чтения. В данном случае вопрос о понимании несколько шире, поскольку часто представляется невозможным установить подлинные установки продуцента текста. Однако образы, построенные и введенные в текст автором, также можно считать метаединицами, которые помогают читателю усматривать те или иные смыслы и формировать собственное представление.

Таким образом, изучение функционирования означенного рода метаединиц (и их маркеров) в процессе коммуникации представляется значимым прежде всего в целях защиты смысла сообщения и обеспечения понимания.

ПОНИМАНИЕ В АРТ-ПЕДАГОГИКЕ

М. А. Евграфова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Понимание как синоним осознания и вместе с тем принятия себя, другого человека и окружающего пространства реализуется исключительно в процессе рефлексии. Зрелая рефлексивная способность предполагает развитие осознания своих переживаний и психоэнергетических процессов во внешней среде. Для понимания (или осознанности) себя и ближних недостаточно знания социальных норм поведения, необходимо умение отзывчиво относиться к своим чувствам и потребностям и к чувствам и потребностям ближнего.

Понимание – есть основа самоотношения и взаимоотношений с окружающими людьми, и как следствие это связано со степенью успешности в социальной деятельности.

Понимание непосредственно связанно с чутким восприятием действительности. Развивая способность понимать (познание своих чувств), увеличивается интуиция.

Осознанность, возможность обозначить знаком, обличить в слово можно практически всё, но принять всё невозможно. Понимание обусловлено духовно-нравственными установками и ценностями личности. Эти установки регулируют отношения индивида в социальных группах и помогают сохранить ее целостность. Духовно-нравственные установки лежат в основе жизнеспособности человека.

Понимание влияет на способность различать нравственные и безнравственные чувства. Понять, объяснить, логически обосновать можно любой процесс. Нужно научиться принимать негативные чувства в преобразовании их энергии в позитивные процессы созидания идеалов человечества.

К ПРОБЛЕМЕ КОНФЛИКТА ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ЖУРНАЛИСТСКОГО МАТЕРИАЛА

А. И. Морозова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Наличие либо отсутствие недовольств и конфликтов между властью и обществом, а также происходящие экономические и социально-политические изменения напрямую зависят от понимания отдельно взятого человека и / или сообщества людей тех событий, которые происходят в стране и мире. Совершенно очевидно, что главенствующая роль в формировании общественного мнения о конкретном факте, событии и явлении принадлежит современным СМИ во всем их сегодняшнем многообразии видов и форм. Сфера массовой коммуникации является потенциально конфликтной сферой, в которой задействовано множество субъектов, реализующих свои интересы путём транслирования их через журналистские материалы, конструируя тем самым определённый вариант картины мира, элементы которой впоследствии могут стать источниками реальных общественных и политических конфликтов, различных кризисов и даже войн. Таким образом, понимание журналистского материала неразрывно связано с общественно – политической стабильностью.

Важно отметить, что нельзя резко противопоставлять друг другу факт, освещенный средствами массовой информации и его понимание кем-либо, утверждая, что факт, предоставляемый обществу через каналы СМИ – это нечто неоспоримо объективное, а понимание его – напротив, субъективное. Следует иметь в виду, что журналисты и редакторы сообщают нам сведения об этой объективной реальности после тщательного отбора материала и решения, какое количество внимания уделять рассмотрению каждой конкретной темы. Не стоит забывать и о том, что факт становится таковым и

оказывается доступным через СМИ только в форме определённого суждения / высказывания, т.е. понимания его отправителем информации. Кроме того, журналистский материал не принимается, а формируется читателем: особенности, заданные автором, пропускаются через уникальную призму знаний, опыта и миропонимания отдельно взятого человека; дорисовываются недостающие детали; формируется конечный субъективный образ и индивидуальное понимание. Таким образом, понимание факта, освещенного СМИ, состоит в неразрывной взаимосвязи с уровнем интеллектуального развития, сложившейся системой морально-нравственных ценностей, определяется, в том числе, через проектирование / примерку на себя произошедшего события как адресата, так и адресанта.

«ПАВЛОВЫ ПОИСКИ» В МОСКОВСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-34-01304

М. В. Ковшов, кандидат богословия, преподаватель кафедры библеистики
Московская православная духовная академия

В последние десятилетия в мировой библеистике активизировался поиск т.н. «реального» или «исторического Павла». Чтобы найти ответ на вопрос, кем на самом деле был св. Павел, его рассматривают с разных точек зрения: как философа-перипатетика, пророка, героя-миссионера и даже основателя исторического христианства. Общей чертой всех подобных подходов является особое внимание, уделяемое «бэкграунду» ап. Павла. При этом все многообразие идей апостола язычников зачастую сводится к окружавшему его контексту, как правило, иудейскому или эллинистическому. В результате контекстуальный анализ становится своего рода детерминирующим принципом для богословия апостола Павла и не позволяет нам увидеть его подлинное своеобразие. Способом преодоления этой проблемы может служить подход, получивший развитие в Московской духовной академии. Уже Н. Н. Глубоковский в своей фундаментальной работе «Благовестие св. апостола Павла по его происхождению и существу убедительно показал, что евангелие Павла невыводимо из иудейского либо эллинистического контекстов, хотя апостол мог пользоваться хорошим знакомством с ними в проповеднических целях. Развивая идеи Глубоковского, мы пытаемся применить их к т. н. «проблеме центра богословия апостола Павла» и предлагаем собственные критерии ее разрешения. Одним из них может стать критерий контекстуальной необусловленности или внеконтекстуальности. Нисколько не умаляя значения «иудейских» исследований для понимания мысли св. Павла, на данном этапе необходимо отказаться от стратегии «детерминирующего принципа» и считать главным в мысли и богословии то, что никак не может быть объяснено влиянием иудаизма (христология, спасение через усыновление Отцу через Сына во Святом Духе). Мы должны фокусироваться не столько на том, что определяло его богословие, сколько на том, что в его богословии было нового, и, в свою очередь, определило дальнейшее развитие христианской теологии на многие поколения вперед.