МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник статей по материалам
VIII-ой международной научно-практической конференции
(Великий Новгород, 6-7 октября 2016 года)

Великий Новгород
2016

ББК 74.409 Печатается по решению

П24 РИС НовГУ

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук, профессор **Е. В. Иванов**
доктор педагогических наук, профессор **М. Н. Певзнер**
доктор педагогических наук, профессор **Р. М. Шерайзина**
доктор педагогических наук, доцент **И. А. Донина**
доктор педагогических наук, доцент **П. А. Петряков**
кандидат филологических наук, доцент **Н. А. Шайдорова**

Педагогическое образование: история, современность, перспективы: сборник статей по материалам VIII-ой международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» (Великий Новгород, 6-7 октября 2016 года) / Сост. Е. В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2016. – 366с.

П24

ISBN 978-5-89896-597-6

В издании представлены статьи отечественных и зарубежных ученых по вопросам высшего, среднего и дошкольного образования, социального воспитания, а также другим актуальным проблемам современной педагогической теории и практики.

Адресовано ученым, аспирантам, учителям, студентам и всем, кто интересуется историей и современными проблемами образования в России и за рубежом.

ББК 74.409

ISBN 978-5-89896-597-6

© Новгородский государственный университет, 2016
© Авторы статей, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник статей создан на основе материалов VIII-ой междуна-

родной научно-практической конференции «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». Это научное мероприятие проводится в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого с 2009 года и традиционно, наряду с вопросами современной педагогической теории и практики, затрагивает исторические и культурологические аспекты, что вполне закономерно, так как Великий Новгород справедливо называют колыбелью российского образования.

С городом на Волхове неразрывно связаны имена таких известных в России просветителей, как князь Ярослав Мудрый; первый русский математик Кирик Новгородец; составитель полного свода библейских книг на Руси архиепископ Геннадий; ученые, преподаватели, создатели Новгородской греко-славянской школы братья Иоанникий и Софроний Лихуды; первый русский член Академии наук В.Е. Адодуров; выпускник и преподаватель Новгородской духовной семинарии Тимофей Соколов (по рождению Кириллов, а позднее известный Воронежский епископ-просветитель Тихон Задонский); ректор Новгородской духовной семинарии архимандрит Алексий (Сергей Симанский), впоследствии ставший Патриархом Московским и всея Руси; и многие-многие другие.

В 2016 году конференция проводится в рамках университетских мероприятий, посвященных 115-летию первой новгородской мужской учительской семинарии и новгородскому педагогическому образованию, что нашло свое отражение в выступлениях на пленарном заседании и в работе секций.

В целом, в рамках конференции были рассмотрены такие актуальные проблемы современной педагогической науки и практики как:

- исторические и культурологические аспекты педагогического и школьного образования в Великом Новгороде, России и за рубежом;
- инновационное управление образовательными системами и организациями;
- подготовка педагогов и образовательных менеджеров в условиях многоуровневой системы высшего профессионального образования;
- дополнительное профессиональное образование педагогов и руководителей образовательных организаций;
- актуальные проблемы инклюзивного образования и способы их решения в России и за рубежом;
- воспитательная работа в вузе и школе на современном этапе;
- сетевое взаимодействие образовательных организаций с социальными партнерами;
- развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах.

В работе конференции приняли активное участие именитые и молодые ученые, аспиранты из различных городов России, Беларуси, Израиля, Швейцарии и Молдовы, ведущие педагоги-практики новгородских школ и дошкольных организаций, а также студенты старших курсов НовГУ.

В предлагаемом сборнике представлены разноплановые статьи начинаю-

щих и уже состоявшихся отечественных и зарубежных ученых, в которых нашли отражение различные актуальные проблемы современного образования, затрагивающие вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров, работы школьных и дошкольных организаций, а также культурологические аспекты образования в историческом и современном контекстах.

Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической педагогической деятельностью.

Редакционная коллегия

INTRODUCTORY NOTE

This collection of articles is based on materials VIII-th International Scientific and Practical Conference " Pedagogical education: Past, Present and Prospects". This scientific event is held in Yaroslav the Wise Novgorod State University from 2009 and conventionally, along with the issues of modern educational theory and practice, affects the historical and cultural aspects, which is quite natural, because Novgorod is rightly called the cradle of Russian education.

The city on the Volkhov is inextricably linked with the names of such well-known people in the Russian Enlightenment, as the Prince Yaroslav the Wise; first Russian mathematician Kirik the Novgorodian; author of a complete Bible books set in Russia Archbishop Gennady; scientists, teachers, creators of the Novgorod Greco-Slavic school brothers Ioanniky and Sophrony Likhudy; the first member of the Russian Academy of Sciences V.E Adodurov; Novgorod seminary graduate and teacher Timofey Sokolov (native Kirillov, and later Voronezh Bishop-known educator Tikhon Zadonsky); Rector of the Novgorod seminary Archimandrite Alexy (Sergey Simansky), who later became the Patriarch of Moscow and All Russia and many others.

In 2016, a conference is held in the framework of university events dedicated to the 115th anniversary of the Novgorod first men teachers' seminary and Novgorod pedagogical education, as reflected in the speeches at the plenary session and in the work of sections. In general, topical problems of modern pedagogical science and practice were considered in the framework of this conference:

- historical and cultural aspects of teaching and schooling in Veliky Novgorod, Russia and abroad;
- Innovative management of educational systems and institutions;
- teachers’ and educational managers’ training in the conditions of multilevel higher education system;
- additional professional education of teachers and educational institutions heads;
- topical issues of inclusive education and their solutions in Russia and abroad;
- educational work at the university and school at the present stage;
- networking of educational institutions with the social partners;
- the development of intergenerational relations in the regional children's and adult communities.

The conference was attended by eminent and active young scientists, postgraduate students from different cities of Russia, Belarus, Israel, Germany and Moldova, leading Novgorod schools and preschool institutions teachers, as well as Novgorod State University senior students.

The proposed collection contains diverse articles of young and experienced Russian and foreign scientists, which reflect a variety of modern education topical issues, involving issues of training and professional teachers’ and educational managers’ development, work of school and pre-school institutions, as well as the cultural aspects of education in historical and modern contexts.

We hope that this publication will be interesting and useful to a wider audience, relating to scientific and practical teaching.

Editors

РАЗДЕЛ I.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION I.
ACTUAL PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 377.8

Иванов Е.В.
Ivanov E.V.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
Великий Новгород, Россия

НОВГОРОДСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ К УНИВЕРСИТЕТУ

NOVGORODIAN PEDAGOGICAL EDUCATION: FROM NORMAL SCHOOL TO UNIVERSITY

В статье представлены исторические аспекты становления новгородского педагогического образования. Особый акцент сделан на рассмотрении опыта деятельности Новгородской мужской учительской семинарии, правопреемником которой является Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

Ключевые слова: история образования, педагогическое образование, учительская семинария, Великий Новгород

The article represents historical aspects of establishment Novgorodian pedagogical education. The special focus is on consideration of experience Novgorodian male normal school, which now presents the Yaroslav-the-Wise Novgorod State University as its estate.

Keywords: history of education, pedagogical education, normal school, Velikiy Novgorod

Великий Новгород по праву считается колыбелью российского образования. Это подтверждают и исторические исследования, и многочисленные письменные источники, и уникальные археологические находки последних десятилетий, наглядно показывающие и доказывающие, что с давних времен грамотность здесь имела большое распространение и охватывала все слои населения, включая детей и женщин. При этом мы прекрасно понимаем, что все это было бы невозможно без плодотворной педагогической деятельности, которой в те

времена занимались, в основном, так называемые, «мастера грамоты» – народные учителя-самоучки, удовлетворявшие образовательные запросы населения на основе свободного найма.

Однако жизнь не стояла на месте: накапливались новые знания, развивались экономические отношения, наука и техника и, в конце-концов, время учителей-самоучек прошло и им на смену пришли педагоги-профессионалы, для подготовки которых стали создавать специальные учебные заведения: учительские семинарии, школы и институты.

Первая в России учительская семинария была открыта 13 ноября 1779 г. при гимназии Московского университета. Ее руководителем стал доктор права Иенского университета, ординарный профессор (с 1780 г.) по кафедре философии Московского университета И.-Г. Шварц. Содержалась семинария на частные средства, а срок обучения в ней составлял 3 года.

Вслед за Московской, в 1786 г. при Главном народном училище в Санкт-Петербурге открывается еще одна учительская семинария. В 1804 году она реорганизуется в педагогический, а в 1816 г. в Главный педагогический институт, на базе которого в 1819 г. был основан Петербургский университет.

Что касается истории педагогического образования в Новгороде, то его начало связано с открытием 30 августа 1869 г. Александровской земской учительской школы в Колмово (через 5 лет была переведена в Новгород). В школе получали образование, преимущественно, юноши из крестьянских семей, а срок обучения в ней составлял 3 года. За время своего существования (до 30 мая 1890 г.) Александровская земская учительская школа подготовила для Новгородской губернии 272 народных учителя [3].

В начале XX века на повестке дня встал вопрос о введении в стране всеобщего начального образования. Заметное место в этом процессе играли, организуемые местной представительной властью, педагогические курсы по подготовке народных учителей. Но этого было мало. А потому через 11 лет после закрытия Александровской земской учительской школы в селе Григорово близ Новгорода начинает работу земская мужская учительская семинария, учрежденная в память императора Александра II. Данное учебное заведение сыграло заметную роль в становлении новгородского педагогического образования и не случайно, что ее законным правопреемником считается Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

Устав семинарии был утвержден заместителем министра народного просвещения, сенатором И.В. Мещаниновым 9 августа 1901 г., а 25 ноября этого года состоялось ее освящение и официальное открытие. Директором нового учебного заведения был назначен Д.П. Соболев, ранее работавший инспектором народных училищ Псковской губернии.

Обучались в семинарии, в большинстве своем, дети из крестьянских семей православного вероисповедания в возрасте не моложе 15 лет и окончившие, как минимум, двухклассное народное училище. Надо отметить, что образование для них было бесплатным, включая проживание в общежитии, питание, получение медицинской помощи, одежды, учебных пособий. Кроме того, во

время летних каникул им выдавались деньги на проезд домой, а наиболее успешные в учебе получали еще и именные стипендии. Однако такая существенная материальная поддержка будущих учителей со стороны местных властей и меценатов не была чистой благотворительностью, а носила определенный утилитарный характер. Дело в том, что по окончании положенного срока обучения выпускники должны были отработать в школах Новгородской губернии не менее пяти лет или же уплатить за каждый год обучения весьма солидную по тем временам сумму в размере 100 рублей.

С момента открытия в семинарии был трехлетний срок обучения, но затем, с целью улучшения качества подготовки учителей, он был увеличен до четырех лет. Учебный план данного заведения «включал в себя Закон Божий, русский и славянские языки, педагогику, арифметику, геометрию, естествознание, историю, географию, музыку, пение, чистописание, рисование, гимнастику» [1, 43]. Учитывая контингент и будущее место работы большинства обучающихся, в учебный план семинарии, наряду с педагогическими и общеобразовательными, были также включены и дисциплины связанные с сельским хозяйством, которые должны были помочь молодым учителям быстрее интегрироваться в сельский социум.

Что касается педагогической практики, то ее проходили на базе одноклассного образцового училища, входившего в структуру семинарии.

Большое внимание в процессе подготовки будущих учителей уделялось развитию их творческих способностей, а также общего и культурного кругозора. Вместе со своими наставниками семинаристы выступали со спектаклями и концертами перед местными жителями, а в годы Первой Мировой войны – перед ранеными в лазаретах и госпиталях. Зимой ими нередко организовывались литературно-музыкальные вечера, на которые приглашались, в числе других, и слушательницы Новгородских педагогических курсов.

По воскресным и праздничным дням, особенно в период весны и ранней осени, для обучающихся проводились ботанические, зоологические и географические экскурсии по окрестностям города. В течение учебного года семинаристов обязательно знакомили со святынями, памятниками истории и культуры Новгорода, организовывали экскурсии в Старую Ладогу, музеи и театры Санкт-Петербурга и Москвы. Случались и более дальние поездки: в Киев, Крым и даже на Кавказ (в 1913 г.) с посещением мест, связанных с жизнью и творчеством М.Ю. Лермонтова и А.С. Грибоедова.

Важным событием, повлиявшим, в том числе, и на становление духовно-нравственного облика обучающихся, стало решение земского губернского собрания (от 26 марта 1913 г.) открыть при Григоровской мужской учительской семинарии храм в память 300-летия Царственного Дома Романовых. 9 января 1916 г. построенная церковь была освящена во имя святого благоверного Великого князя Александра Невского и начала свою работу. То есть, в 2016 г. ей исполнилось 100 лет. Судьба церкви была непростой. В начале 30-х гг. ее закрыли, а здание передали Григоровскому совхозу. До Великой Отечественной войны в нем был клуб ветеринарного техникума, во время оккупации – гараж «го-

лубой дивизии», после освобождения – временный госпиталь, а в послевоенное время – магазин и затем склад [4].

В 90-е гг. при деятельном участии мэра Великого Новгорода А.В. Корсунова и архиепископа Новгородского и Старорусского Льва храм Александра Невского был возрожден и на сегодняшний день полностью восстановлен. Настоятелем храма с 2000 г. является протоирей Сергей Мельников. При храме открыта воскресная школа, ведется большая работа с населением, семьями и молодежью. Хорошо известен в Великом Новгороде, созданный при данной воскресной школе, православный военно-патриотический клуб «Дружина святого князя Александра Невского», с которым взаимодействуют и проводят совместные волонтерский акции и будущие педагоги, обучающиеся в НовГУ.

Но вернемся к истории. В годы Первой Мировой войны под руководством офицеров, сформированного в 1914 г. и расквартированного в Новгороде 177-го пехотного запасного полка, в мужской учительской семинарии стали проводиться занятия по начальной военной подготовке, после посещения которых многие выпускники поступали в школы прапорщиков, военные училища или же сразу отправлялись на фронт.

Следует отметить, что накануне Первой мировой войны в Новгороде и его пригородах работало два специальных педагогических учебных заведения (16 сентября 1912 г. была открыта женская учительская семинария, размещавшаяся на углу Дворцовой и Предтеченской улиц), выпускавших ежегодно от 80 до 90 учителей (общее количество учителей в губернии к 1915 г. составляло 1770 человек, из которых 415 были мужчины) [2].

В 1916 г. из Польши в Новгород был эвакуирован Седлецкий учительский институт, которым руководил тогда В.И. Покровский.

В первые годы советской власти, после постановления Наркомпроса от 9 июля 1919 г. «О преобразовании учительских семинарий», на базе новгородских мужской и женской учительских семинарий и вышеупомянутого Седлецкого учительского института был создан Новгородский институт народного образования, начавший работу 1 октября 1919 г. в Антониевом монастыре в помещениях, упраздненной к тому времени, Духовной семинарии. Возглавил это новое учебное заведений Владимир Иванович Покровский.

За свою историю институт в Антоново несколько раз менял свое название. В 1922 г. он стал называться Практическим институтом народного образования, в 1923 был преобразован в педагогический техникум, а в 1932 в Новгородский государственный педагогический институт имени Михаила Николаевича Покровского с историческим, русского языка и литературы, физико-математическим и естественно-географическим факультетами. Правда, уже в 1934 г. физмат был переведен во Псков, естественно-географический в Ленинград, а сам вуз стал называться «учительским».

В годы Великой Отечественной Войны Новгородский государственный учительский институт был закрыт и возобновил свою деятельность лишь с 1 октября 1945 г., но не в разрушенном Новгороде, а в Боровичах, временно разместившись в здании 3 неполной средней школы на улице Ленинградской.

Обучались в нем тогда такие известные впоследствии в новгородском педагогическом образовании люди, как будущий ректор НГПИ П.В. Волков и декан исторического факультета А.В. Петров.

Из Боровичей в Новгород институт вернулся только в 1953 г. и вновь стал называться государственным педагогическим институтом с историческим, русского языка и литературы и физико-математическим факультетами. Позднее были открыты еще 4 факультета: в 1960 г. – естественно-географический, в 1961 – иностранных языков, в 1977 – педагогики и методики начального обучения и в 1989 – индустриально-педагогический.

Успешное послевоенное развитие института привело к тому, что в 1974 г. тогдашний ректор НГПИ М.И. Куликов выступил с ходатайством об открытии в Новгороде университета. Однако в то время этому не суждено было случиться. Произошло данное важное событие позднее, в году 1993-м, и преемником НГПИ в деле подготовки педагогических кадров стал входящий в структуру НовГУ им. Ярослава Мудрого Институт непрерывного педагогического образования, который по мере сил сохраняет и продолжает славные традиции новгородского педагогического образования, организует и осуществляет подготовку бакалавров, магистров и аспирантов, а также переподготовку и повышение квалификации работников сферы образования и других организаций.

1. Иванов Е.В. Из истории новгородского педагогического образования // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Серия «Педагогические науки». 2016, № 2 (93). – С. 41-44.

2. Иванов Е.В., Макейкина Р.П. и др. Великий Новгород: школьное и педагогическое образование. – Великий Новгород: НовГУ, 1999. – 224 с.

3. Матвеева М.А. Первое педагогическое учебное заведение в Новгородской губернии по подготовке земских учителей для сельских народных училищ // Документальное наследие Новгорода и Новгородской земли. – Великий Новгород: НовГУ, 2006. – С. 44-47.

4. Страницы истории церкви святого князя Александра Невского [Электр. ресурс] // Храм святого благоверного князя Александра Невского. URL: http://anhram.ru/khram/istoriya-khrama (дата обращения: 11.08.2016).

© Иванов Е.В., 2016

УДК 37.014

PEVZNER M. N., PETRYAKOV P.A.
ПЕВЗНЕР М.Н., ПЕТРЯКОВ П.А.
Новгородский государственный университет
Имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

МНОГООБРАЗИЕ КАК ВЫЗОВ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ: ВЗГЛЯД УЧЕНЫХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

DIVERSITY AS A CHALLENGE FOR PEDAGOGY IS THE OPINION OF SCIENTISTS IN EASTERN EUROPE

В статье речь идет о проблемах многообразия в педагогической теории различных стран. Рассматриваются две тенденции: тенденция демократизации, которая поддерживает расширение многообразия, и тенденция стандартизации и централизации, которая ограничивает многообразие и нацелена на гомогенизацию. Показан компромисс, который может быть достигнут между указанными выше тенденциями, заключающийся в признании многообразия и необходимости эффективного управления многообразием. Достижение такого компромисса становится условием появления метатеории многообразия, которая включает области педагогики многообразия и менеджмента многообразия.

Ключевые слова: многообразие, метатеория многообразия, педагогика многообразия, менеджмент многообразия, культурное многообразие, инклюзивное образование, толерантность, гетерогенная организация.

In this article we are talking about issues of diversity in educational theory in various countries. Consider two trends: the trend of democratization, which supports the expansion of diversity, and the trend of standardization and centralization, which limits the diversity and aimed at homogenization. Shows the compromise that can be achieved between the above mentioned trends, namely, the recognition of diversity and the need for effective diversity management. The achievement of such a compromise becomes a condition for the emergence of meta-theory diversity, which includes the field of pedagogy of diversity and diversity management.

Keywords: diversity, meta-theory of diversity, pedagogy of diversity, diversity management, cultural diversity, inclusive education, tolerance, heterogeneous organization.

В любом обществе, независимо от его культурно-исторических особенностей, социально-классовой структуры, государственного устройства, общественного строя, присутствует многообразие. Многообразие относится к индивидам, культурам, социальным группам, политическим партиям, идеологическим и мировоззренческим установкам, поведенческим образцам, ценностям и традициям.

Проблему многообразия в отношениях людей Р. Томас отразил в ставшей хрестоматийной басне о Слоне и Жирафе, которые имели различные представления об уютном и удобном доме в зависимости от своих индивидуальных особенностей и различий. Когда Жираф пригласил своего соседа Слона в гости, чтобы показать ему свой прекрасный дом с высокими потолками и высокой

входной дверью, Слон смог просунуть в дверь только голову, а пройти в дом не смог. Тогда Жираф посоветовал своему соседу постройнеть, посещая днём фитнес-центр, а по вечерам балетную школу. Опечаленный Слон нехотя согласился с советами соседа, но при этом подумал, что дом, спланированный для Жирафа, никогда не подойдет для Слона. С помощью символики, представленной в басне, Р.Томас пытался преодолеть представление, когда людей рассматривают как соответствующих норме и «других». Автор выступает за многообразие, в котором «нормальные» и «другие» представляют единое целое [6].

Иными словами, многообразие является объективно существующим феноменом, несмотря на различное отношение к нему как простых людей, так и правящих элит и общества в целом в различные исторические периоды. Если говорить об общественном развитии, то отношение к многообразию всегда определяли тенденции демократизации и гуманизации, с одной стороны, и централизации и стандартизации – с другой. С учётом первой тенденции общество стремилось к расширению многообразия и культурного плюрализма, делало акцент на гетерогенности как позитивном явлении, катализаторе общественного развития. Основным императивом тенденции демократизации является постулат «чем больше многообразия, тем лучше для общества». В русле тенденции централизации общество и государство стремятся ограничить многообразие, видя в нем не только положительные стороны, но и большие опасности для социальной стабильности и сохранения единого ценностного пространства и культурно-национальной идентичности.

Рассмотренные выше тенденции демократизации и стандартизации сегодня стремятся к достижению некого компромисса по отношению к многообразию, существующему как обществе, так и в системе образования. Смысл этого компромисса заключается в признании многообразия как объективно существующего феномена и необходимости взаимодействовать с этим многообразием как общественно-политическими, так и педагогическими средствами. В педагогической теории и практике этот компромисс тенденций нашёл своё отражение в развитии педагогической метатеории многообразия.

В настоящее время в странах Восточной Европы существует ряд научно-педагогических исследований, изучающих вариативные модели педагогического взаимодействия в условиях культурного, этнического, религиозного, интеллектуального, социального многообразия. Исходя из этого, каждому виду многообразия, который объективно существует в обществе, соответствует определенный педагогический концепт, развитие которого связано с появлением новых общественно-политических и педагогических реалий, а также новых авторских коллективов. Так, индивидуальные и групповые признаки многообразия нашли отражение в дидактическом многообразии образовательных систем, моделей и технологий, построенных по принципам дифференциации и индивидуализации обучения.

Проблема социальных различий в обществе обусловила расширение институционального многообразия в сфере образования. На смену единообразной школе советского периода в постперестроечный период пришли различные

формы и типы образовательных организаций. В России вновь появились гимназии, лицеи, широкое распространение получили так называемые авторские школы, созданные на основе оригинального концептуального проекта, разработанного отдельным автором или авторским коллективом. Авторские школы стали известны педагогической общественности, как правило, по именам их создателей – «школа Караковского», «школа Е.А. Ямбурга» или по обобщающим концептуальным идеям, лежащим в основе образовательной системы школы: «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), «школа развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). Иными словами, к авторским школам причислялись образовательные организации, разные по своему типу, но объединённые тем, что в их основе лежала особая концепция обучения и воспитания, отличавшая их от традиционной школы.

Особо важным видом многообразия, существующем в обществе различных стран, является культурное многообразие, которое как часть мирового культурного наследия значимо для человечества так же, как биологическое разнообразие для природы. Развитие культурного многообразия в обществе нашло отражение в различных концептах поликультурного образования и воспитания, получивших распространение в российской педагогике в конце XX, нач. XXI века. Термин «поликультурное образование» вытеснил старые термины советского времени «пролетарский интернационализм» и «интернациональное воспитание», которые несли сильную идеологическую нагрузку. Популярность поликультурного образования в странах постсоветского пространства была связана со стремлением народов новых независимых государств к саморазвитию и обеспечению этнокультурной, страновой (россиянин) и мировой (гражданин мира) идентичности, а также с интеграцией этих государств в европейское культурно-образовательное пространство, что способствовало формированию у учащихся представления о многообразии культур в России и мире, воспитанию позитивного отношения к культурным различиям, развитию навыков межкультурной коммуникации и продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Особую заботу общество должно проявлять к индивидам, имеющим особые образовательные потребности. Речь идёт о людях с ограниченными возможностями здоровья, инвалидах, мигрантах, представителях национальных меньшинств. Серьёзной проблемой для общества является также наличие различных личностных деформаций и отклонений от социальных норм у отдельных категорий граждан (несовершеннолетние правонарушители, лица, пребывающие в местах лишения свободы и др.). Методы и способы педагогического сопровождения перечисленных выше категорий населения нашли отражение в развитии таких отраслей педагогической науки, как специальная педагогика, интегративная педагогика, пенитенциарная педагогика и др.

Все перечисленные педагогические концепции, теории и отрасли в известной степени решали проблему педагогического взаимодействия с отдельными гетерогенными группами, но не смогли дать ответ на принципиально важные вопросы: почему в обществе и школе существует страх перед многооб-

разием и как преодолеть этот страх педагогическими средствами? Возможно ли управлять многообразием в обществе и образовательных системах? И если возможно, то каковы концептуальные основания и стратегии такого управления? Ответы на эти вопросы должна найти разрабатываемая в странах Восточной Европы целостная метатеория многообразия.

Потребность в такой теории обусловлена рядом общественно-политических и педагогических факторов. К таковым можно отнести:

- расширение внешней и внутренней миграции в странах Восточной и Западной Европы.
- приток беженцев на фоне политических проблем в различных регионах мира.
- наличие проблем межэтнических и межконфессиональных отношений в поликультурном социуме, рост националистических настроений в обществе, сопровождающие процессы формирования национального самосознания народов стран Восточной Европы.

Таким образом, исходя из общественных, политических и педагогических предпосылок для современного этапа развития педагогической науки для стран постсоветского пространства характерен переход от отдельных педагогических направлений, концепций и моделей к целостной метатеории многообразия и управления им. Данная метатеория формируется как под влиянием теоретического наследия ученых США и стран Западной Европы, так и благодаря активной международной проектной деятельности, в которую активно включаются Россия, Республика Беларусь и другие страны Восточной Европы.

В основе педагогической метатеории управления многообразием лежит трансдисциплинарная методологическая стратегия. Для метатеории многообразия характерен переход от междисциплинарного подхода, который исследует взаимосвязь с отдельными научными дисциплинами (в данном случае педагогикой и менеджментом), к трансдисциплинарному подходу, который предполагает исследование многообразия в социуме, экономике, культуре, науке в целом и в образовательных системах в частности [1].

Каковы же основные ценностные установки и ведущие идеи разрабатываемой метатеории, включающей педагогику многообразия и менеджмент многообразия?

1. В данной теории многообразие рассматривается как многооаспектный и весьма противоречивый феномен. С одной стороны, многообразие является важной духовной ценностью общества и образования, катализатором развития общественных и образовательных систем. С другой стороны, многообразие нельзя рассматривать как исключительно позитивное явление, поскольку оно создаёт много разноплановых проблем, решать которые должны общественные системы и институты и не в последнюю очередь образовательные организации. С. Шёр отмечает: «Гетерогенности, как правило, приписывают позитивные коннотации, как в политическом и экономическом контексте, так и в образовании» [4, 9]. Во многих странах привычными становятся выражения «справиться с многообразием», «обуздать многообразие» и т.д. Хорошо известно высказывание Т.Адорно связанное с оценкой гетерогенного общества. По его мнению,

такое общество должно достичь состояния, в котором люди не будут испытывать страх быть иными. Сегодня всё чаще звучат высказывания об обществе, в котором люди испытывают страх «жить с иными» [3, 113]. В связи с этим возникает объективная необходимость управления многообразием как в обществе, так и в образовании. С точки зрения педагогики многообразия важно добиться такого состояния общества, в котором люди не будут испытывать страх быть иными и в то же время не будут испытывать страх жить с иными.

2. В основе метатеории управления многообразием лежит широкое психолого-педагогическое видение инклюзивного образования, которое выходит за рамки применения инклюзивного образования только в отношении групп обучающихся, относящихся к категории «с ограниченными возможностями здоровья», и предусматривает включение в образовательный процесс и жизнедеятельность различных образовательных организаций все группы. Такое видение инклюзивного образования требует от педагогов способностно-ориентированного подхода Capability Approach (дословно: приближение к способностям, склонностям и задаткам), поскольку они на практике сталкиваются не с определённым видом гетерогенности, а с различными гетерогенными группами школьников и студентов (лица с ограниченными возможностями здоровья, особо одаренные студенты, обучающиеся, относящиеся к социально-незащищенным слоям населения др.), отражающими различные аспекты многообразия. Причём эти аспекты встречаются в различных комбинациях: например инвалидность плюс одарённость. Поэтому метатеория многообразия является научной базой подготовки педагогов, способных к комплексному и целостному взаимодействию с гетерогенными группами обучающихся [2].

3. С точки зрения метатеории управления многообразием инклюзивное образование не является механическим процессом, а требует, прежде всего, создания специальных материально-технических, кадровых, социальных условий для успешного включения в образовательный процесс учащихся с особыми потребностями. Метатеория управления многообразием включает идею институционального многообразия учреждений, осуществляющих обучение и воспитание представителей различных гетерогенных групп. Инклюзивная школа не должна разрушить сложившуюся систему специального дефектологического образования. Исходя из этого, трудно согласиться с концепциями педагогического образования, принятыми в Австрии и ряде других стран. Данные концепции предполагают прекращение подготовки педагогов-дефектологов, что в перспективе означает ликвидацию специальных школ для детей с отклонениями в развитии. Такой подход противоречит педагогике многообразия, которая не выстраивает инклюзивное образование как альтернативу специальному, а исходит из того, что обе системы должны дополнять друг друга, исходя из образовательных потребностей ребёнка и запросов его родителей. В русле идей педагогики многообразия в России, Украине, Республике Беларусь и других странах постсоветского пространства намечается тенденция перехода от специального к интегрированному и далее к инклюзивному образованию и в то же время наря-

ду с инклюзивным образованием сохраняется система специального дефектологического образования.

4. Ведущей идеей метатеории управления многообразием по-прежнему является воспитание толерантного отношения к представителям других культур, людям, имеющим различные менталитеты, образы мышления, стили поведения, индивидуально-личностные этнические особенности и религиозные взгляды.

При этом следует отметить, что в общественном сознании в России произошел определенный сдвиг, касающийся оценки толерантности и отношения к этому феномену. Наряду с позитивным появилось скептическое, а иногда и негативное отношение к толерантности. В ряде политических и общественных организаций, в средствах массовой информации о толерантности стали говорить с определенной настороженностью, а иногда и с иронией. Такое изменение в настроениях общества по отношению к казалось бы незыблемой его ценности можно объяснить целым рядом факторов: кризисом мультикультурализма в странах Западной Европы, опасностью исламского экстремизма и международного терроризма, желанием сохранить традиционные семейные ценности.

Различное отношение к толерантности можно проиллюстрировать на следующем примере. Группа иностранных экспертов вошла в вагон поезда, который направлялся из аэропорта Дюссельдорфа в Билефельд. Часть пассажиров отдыхала после длительного перелета, многие склонились над ноутбуками и погрузились в работу, часть тихо беседовали друг с другом на различные темы. В это время в вагон буквально ворвалась группа людей, принадлежащих к другой культуре, которые стали громко играть на музыкальных инструментах, выкрикивать различные фразы, привлекая к себе внимание и явно рассчитывая на денежное вознаграждение. Какова должна была быть адекватная реакция пассажиров с педагогической точки зрения? Вариант 1: осудить поведение незваных гостей, нарушающих общественный порядок, не давать им денег и попросить персонал поезда удалить их из вагона. Вариант 2: проявить к группе иностранцев толерантное отношение, признать, что громкая музыка и шумное поведение являются атрибутами другой культуры, оказать музыкантам материальную поддержку, поскольку они могут находиться в трудной жизненной ситуации. Большинство пассажиров выбрали вторую модель поведения. Современная российская педагогика не считает правильным воспитание детей в духе абсолютной толерантности, которую продемонстрировали пассажиры.

Изменение общественных настроений и их влияние на процессы воспитания и образования не смогли не отразиться на развитии идей педагогики многообразия, в научный оборот которой вошёл новый термин «разумная толерантность». Разумная толерантность к культурному многообразию предполагает наличие определённых границ терпимости, иными словами, наличие нравственных пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию. Разумная толерантность является антиподом абсолютной толерантности, отрицающей границы терпимости.

5. Важным инструментом эффективного управления гетерогенной организацией становится сегодня менеджмент многообразия. С точки зрения менеджмента многообразия важным является то, как рассматривается гетерогенность в организации: как шанс или как опасность. Если организация рассматривает гетерогенность как ресурс развития, то она опирается на знания сотрудников, принадлежащих к различным гетерогенным группам, идентифицирует их личностные потенциалы, для того, чтобы оптимально использовать их во благо организации. Чтобы определить и эффективно использовать эти потенциалы, необходимо изменить корпоративную культуру и создать инклюзивную среду в организации. Например, многие вузы стран Западной и Восточной Европы сегодня являются полиэтническими организациями, принимающими на обучение иностранных студентов. Так, в НовГУ обучается 550 студентов из 50 стран мира, что составляет около 7% от общего количества студентов дневного отделения. Инклюзия иностранных студентов является важным аспектом образовательной политики вуза. От того, насколько быстро иностранные студенты пройдут период социально-психологической адаптации, в какой мере они будут удовлетворены качеством получаемого образования и условиями проживания в России, во многом будет зависеть не только имидж университета на международной арене, но и состояние социально-психологического климата и корпоративной культуры организации.

Управление многообразием в вузе сталкивается с рядом дилемм:

- сохранить выявленные различия как данность или попытаться их нивелировать, смягчить, для того чтобы интегрировать всех обучающихся в единую образовательную среду вуза?
- достаточно ли обеспечивать равенство условий для всех обучающихся и работающих в вузе или культивировать различия, рассматривая их как ресурс образовательной организации;
- обозначать различия или избегать их публичной «маркировки», поскольку она связана с опасностью дискриминации.

Проиллюстрируем последнюю дилемму на примере. Если мы обращаем внимание студенческой группы на то, что в её составе есть студент-инвалид, которому необходима особая забота, мы не всегда делаем благо. Иногда публичная «маркировка» различия может нанести душевную травму студенту с особенностями развития и косвенно привести к его дискриминации. Разрешить данные дилеммы призван менеджмент многообразия.

В теории и практике менеджмента многообразия можно выделить 3 подхода, в основе которых лежат различные концепции использования трудовых ресурсов в гетерогенной организации: антидискриминационный, прагматический и обучающий [5].

Антидискриминационный подход отстаивает формальное равноправие представителей гетерогенных групп, их возможность принимать участие в различных направлениях деятельности организации наряду с представителями доминирующего большинства. В организации отсутствует дискриминация по национальному, половому, религиозному признакам. Представители меньшинств

могут назначаться на руководящие должности. При этом их равноправие и отсутствие дискриминации, в большинстве случаев, являются скорее декларируемыми, чем реальными, носят формальный характер, поскольку отсутствуют условия для использования их личностного потенциала в интересах организации.

Согласно прагматическому подходу специфические особенности представителей гетерогенных групп должны использоваться для обслуживания определённых сегментов рынка услуг. Основной идеей подхода является обеспечение определённого выигрыша в развитии производства, сбыта и маркетинга посредством использования культурной, психологической, религиозной близости групп сотрудников и групп потребителей. Так, например, сотрудники турецкого происхождения сориентированы на удовлетворение запросов клиентов из Турции, поскольку с точки зрения приверженцев прагматического подхода они лучше других знают вкусы, предпочтения и запросы данной группы потребителей. А сотрудники-женщины способны в большей степени, чем мужчины предугадать ожидания клиентов женского пола. Применительно к вузу для иностранных студентов-медиков более предпочтительна стажировка у врачей, которые являются их соотечественниками, получили медицинское образование в России и остались здесь работать. Недостатком данного подхода можно считать опасность сепарации сотрудников внутри одной социальной группы и их изоляцию от доминирующей культуры.

При обучающем подходе менеджмент многообразия рассматривается как целостная парадигма корпоративного обучения, которая направлена на раскрытие индивидуально-личностного потенциала представителей различных гетерогенных групп. При этом акцент делается на использовании многообразия в качестве ресурса развития организации. Реализация данного подхода на практике предполагает развитие системы повышения квалификации, которая учитывает интересы, склонности и способности участников. Кроме того реализация этого подхода гарантирует преимущество предприятия в конкурентной борьбе на мировом рынке, поскольку поликультурные организации оказываются более инновационными, гибкими и креативными, по сравнению с монокультурными.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что метатеория многообразия, находящаяся сегодня в странах Восточной Европы в стадии становления, является концептуальной основой построения в этих странах инклюзивного общества, основанного на идеалах гуманизма, социальной справедливости, признающего многообразие как значимую духовную ценность.

1. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541.

2. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г. Педагог в мире многообразия: ведущие идеи и ожидаемые результаты нового международного проекта. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнёрами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Вели-

кий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород:, 2014. С. 24-34.

3. Adorno Theodor W. (1944): Minima Moralia. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
4. Schör S. Umgang mit Vielfalt. Bad Heilbrunn. 2013. S. 202
5. Steinmetz B., Vedder G. Diversity Management und Antidiskriminierung. Bertuch Verlag GmbH, Weimar 2007. S. 136., 25-35.
6. Thomas, R. Roosevelt (1991): Beyond race and gender. Unleashing the power of your total work force by managing diversity. New York, NY: AMACOM

©Певзнер М.Н., Петряков П.А., 2016

УДК378.046.4

СОРОКОПУД Ю.В.,
SOROKOPUD Y.V.,
Московский институт
государственного управления и права
г. Москва, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ

COACHING TRAINING EDUCATION

В статье раскрыта сущность коучинга, специфика педагогического коучинга и его роль в процессе повышения квалификации работников образования. В статье коучинг рассматривается как вид индивидуальной поддержки людей, ставящих своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности; который направлен на помощь в достижении целей и решении различного рода проблем в любых областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, межличностных отношениях.

Ключевые слова. коучинг, педагогический коучинг, повышение квалификации, работники образования

In article the essence of coaching, the specificity of the pedagogical coaching and its role in the process of improvement of professional skill of workers of education. Coaching article is regarded as a kind of individual support of people whose objective professional and personal growth, increase personal effectiveness; which aims to achieve goals and solving different kinds of problems in all areas of human life: business, career, education, interpersonal relationships.

Keywords. coaching, coaching, refresher training, educators

Коучинг, как явление и процесс постепенно завоёвывает всё больше сфер в экономический и социокультурной жизни прогрессивных стран. Активное распространение он получает и в России.

Одно из значений английского слова «coach» – это «карета», «повозка». Это специально выстроенная система коммуникативных взаимоотношений, которая перемещает клиента из зоны проблемы в зону эффективного решения, оттуда, где он находится сейчас, туда, где он хотел бы быть на самом деле. Это система, которая позволяет увидеть, почувствовать новые подходы и возможности, позволяет раскрыть потенциал.

Например, в Германии коучинг используют для обозначения трех основных направлений:

- индивидуальное сопровождение (прежде всего – психологическое) в профессиональном спорте высших достижений;
- стиль руководства, направленный на развитие (личностное, подчиненных, развитие профессиональной сферы);
- форма индивидуального и группового консультирования для менеджеров и руководящих работников всех уровней [3].

Тем самым, коучинг рассматривается как вид индивидуальной поддержки людей, ставящих своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности; который направлен на помощь в достижении целей и решении различного рода проблем в любых областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, межличностных отношениях, семье [4].

Мы остановимся подробнее на коучинге, как технологии повышения эффективности профессиональной деятельности в системе повышения квалификации работников образования. При этом, безусловно, особое значение коучинг приобретает в процессе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, а также их заместителей.

Педагогический коучинг – продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов в процесс профессиональной подготовки.

Педагогический коучинг постепенно доказывает свою эффективность и в системе образования и его рассмотрение уже вносится в содержание профессиональной подготовки кадров системы образования [1].

Выделим следующие принципы, которыми должен руководствоваться коуч при работе со слушателями в системе повышения квалификации:

1. Принцип осознанности и ответственности. Осознанность включает в себя ответственность. Важно перейти от мотивации «избегания неудач» к мотивации «достижения успеха», изменение движения «от» на движение «к». У коуча ответственность заключается в том, чтобы:

- помочь слушателю раскрыть то, чем он наделён, чем реально может распорядиться для решения поставленных задач, для наиболее полной самореализации своего потенциала.
- помочь слушателю обнаружить, уяснить и объединить то, что он действительно хочет достичь, сформулировать важные цели;
- фасилитировать осознанные слушателем новые цели профессионального развития, помогая находить оптимальные пути, приносящие удовлетворение уже по ходу движения.

2. Принцип единства и взаимодействия предполагает, что позитивные результаты в одной сфере деятельности приводят к достижениям в других.

3. Принцип гибкости. Формирование гибкости мышления, осознание стереотипов и алгоритмов своего поведения. Практика показывает, что почти каждый испытывает большие затруднения при попытке сделать что-то новое, изменить себя. Особенно это характерно для такой консервативной категории, как

работники образования и, тем более, образовательных учреждений образования. Слушатель совместно с коучем получает возможность разрабатывать поэтапное формирование новой стратегии как личностного, так и коммуникативного развития. Благодаря этому слушатели, особенно находящиеся в стадии стагнации, или подверженные синдрому эмоционального выгорания, начинают снова верить в свои безграничные возможности и способности, необходимые им в дальнейшей профессиональной деятельности.

4. Принцип партнёрства предполагает коммуникативное сотрудничество, так называемые – субъект-субъектные отношения. Коучинг направлен на формирование партнёрских отношений между коучем и слушателем.

5. Принцип иерархичности развития. Как указывал Альберт Эйнштейн: «Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда их создавали» [4].

Коучинг педагогов – это процесс повышения их профессиональной и педагогической компетентности и эффективности в обеспечении трех областей руководства: а) коммуникативная область, предусматривающая намерения, видение и цели обучения и воспитания; б) выстраивание взаимоотношений и содействие взаимодействию, приводящие к высокоэффективной работе педагогического коллектива как единой команды; в) обеспечение высокой эффективности исполнения и получения результата в процессе обучения и воспитания в конкретном образовательном учреждении.

Коуч стимулирует творческий поиск решений и поддерживает решимость руководителей образовательных организаций и педагогов достигать цели и осуществлять изменения в профессиональной педагогической деятельности. Другими словами, в процессе коучинга педагоги находят свой, уникальный способ достижения цели развития профессиональных умений, а коуч создает креативную атмосферу, особое пространство поиска альтернатив, атмосферу доверия, где педагог чувствует, что его идеи и предложения не остаются без внимания.

Технология коучинга предполагает реализацию следующего алгоритма:

1) установление партнерских взаимоотношений между коучем и слушателями;

2) исследование текущей ситуации (выделение круга основных проблем);

3) совместное определение задач для достижения конкретной цели;

4) определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату;

5) выработка и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы;

6) выбор конкретного варианта действий и составление плана действий;

7) договоренность о том, что конкретно должно быть сделано к определенному сроку [3].

Основная задача коучинга – максимально активировать самообучение слушателей и способствовать тому, чтобы человек в процессе деятельности сам смог находить и получать необходимые ему знания [2]. Коучинг развивает слушателей, обучая их анализировать возникающие в овладении учебной про-

граммой трудности, стимулировал к самостоятельному их преодолению, позволяет выявлять перспективные проблемы в повышении своей квалификации.

Коуч максимально заинтересован, прежде всего: в максимальном раскрытии внутреннего потенциала сопровождаемого; в активизации системы мотивации слушателя для увеличения собственной производительности и общей эффективности профессиональной деятельности. При этом коуч должен сопровождать слушателя на протяжении всего периода обучения и, в идеале, в период после повышения квалификации, чтобы убедиться, что действительно полученные слушателем новые знания, умения и навыки воплощались в жизни. Субъекты сопровождения используют индивидуальный коучинг с целью освобождения от мотивационно-поведенческих моделей прошлого, которые в настоящий момент не способствуют эффективной деятельности [2].

Доказано экспериментально, что когда коучинг используется при работе с руководителями образовательных учреждений, он действительно может вносить серьёзные изменения в стиль взаимоотношений в организациях, ее коммуникации и культуру. Это проявляется в том, что руководитель легче выходит из конфликтных отношений при их возникновении, лучше борется с синдромом эмоционального выгорания, что в конечном итоге способствует улучшению психологического климата во всём коллективе, ибо известно, что именно руководитель задаёт тон в этом процессе.

1. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 2. С. 235-238.

2. Островский А.В. Педагогическое сопровождение формирования управленческой компетенции кадров малого бизнеса в системе повышения квалификации, его сущность, содержание, технология реализации // Вестник Академии права и управления. – 2016. – № 43.

3. Снесарева Е.В. Влияние технологии коучинга на корпоративные стандарты организационной культуры компании // Круглый стол «Ключевые проблемы управления человеческими ресурсами». – [Электронный ресурс]: http://gsib.ranepa.ru/about/press-center/news/78/

4. Сорокопуд Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Военный университет. Москва, 2012.

©Сорокопуд Ю.В., 2016

УДК 378.124

ФЕДОТОВА Г.А.
FEDOTOVA G.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
Великий Новгород, Россия

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ЯДРА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА

TECHNOLOGICAL BASIC PRINCIPLES MAKING MOTIVATIONAL CORE OF PROFESSORIAL AND SCHOLASTIC CHAIR STAFF OF UNIVERSITY

В содержании статьи представлен анализ современного состояния профессорско-преподавательского состава российских вузов и определены кризисные составляющие. Мотивация профессиональной деятельности рассматривается как системообразующий элемент в идеологии и механизме управлении. Раскрыта сущность мотивационной среды вузы как основы создания мотивационного ядра преподавателей вуза. Предложены алгоритм и технология проектирования мотивационного ядра сотрудников кафедры.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, мотивационная среда, мотивационное ядро, принципы, алгоритм, технология.

The analysis of the modern state of employees of department of Russian institutions of higher learning is presented. Motivation of professional activity is presented as a системообразующий element is in ideology and management mechanism. Essence of motivational environment of institution of higher learning as bases of creation of motivational kernel of teachers of institution of higher learning is exposed. Technology of planning of motivational kernel of employees of department is offered.

Keywords: teacher of department, motivation, stimulation, planning, motivational environment, motivational kernel, principles,

Социально-экономическое благополучие любого государства зависит от эффективности системы образования на всех её этапах. Ценностные ориентации общественного сознания в совокупности с социально-экономическими требования предопределяют главную задачу профессиональным образовательным организациям – удовлетворение рынка труда квалифицированными и компетентными специалистами.

В современных условиях совершенствование российской высшей школы заключается в повышении качества предоставляемых образовательных услуг, удовлетворение потребностей не только обучающихся в развитии профессиональных компетенций, но и работодателей в конкурентоспособных специалистах, способных к субъектному проектированию.

Переход от государственного патернализма к модели взаимной ответственности управленческих структур в высшей школе сопровождается на фоне введения ФГОСа третьего поколения, широким спектром организационно-правовых форм учреждений и организаций в сфере образования (государствен-

ные, коммерческие, частные), широким ассортиментом выбора направлений будущих профессий.

Интеллектуально-творческое содержание деятельности в системе высшего образования и ответственность перед заказчиками образовательных услуг обеспечивают значимость и ценность человеческого фактора. Следовательно, профессорско-преподавательский и управленческий персонал университета, а также система их мотивации – это тот неиспользованный потенциал, реализация которого обеспечит конкурентоспособность, рыночную устойчивость, продуктивную успешность функционирования и стратегическое развитие высшей школы.

Анализ современного состояния кадров российских вузов выявил наличие определенных аспектов:

- отток молодых и перспективных специалистов в другие сферы деятельности;
- старение кадрового состава и прекращение деятельности некоторых научных школ;
- снижение социально-общественного статуса профессорско-преподавательского состава вуза;
- уменьшение государственного финансирования, существенно влияющего на материально-учебную базу вуза и социально-психологический микроклимат в коллективе;
- увеличение «горловой нагрузи» практически в 2 раза при увеличении заработной платы на 27-30 процентов;
- обострение внутривузовской и межвузовской конкуренции;
- мотивационный механизм, предлагаемый администрацией вуза, либо не совпадает с потребностями преподавателей, либо не столь эффективен с целью удовлетворения их социально-профессиональных потребностей.

В данном случае речь идет о кризисе кадрового потенциала высшей российской школы, что и подтверждается исследованиями проблемы мотивации и стимулирования труда преподавателя высшей школы и особенностей рабочего времени профессорско-преподавательского состава, который имеет три составляющие:

- адаптационный кризис (сложности приспособления к рыночной экономике);
- мотивационный кризис (неудовлетворенность своей трудовой деятельностью из-за отсутствия карьерного или должностного роста; угрозы сокращения; неблагоприятного психологического микроклимата; разочарований в работе вследствие того, что их не ценят, либо из-за субъективной оценки их профессиональной деятельности и т.п.);
- кризис компетентности (способность преподавателя качественно выполнять свои функции в соответствии с принятыми нормами).

Вышеперечисленные факты актуализируют проблему мотивации всех участников образовательного процесса вуза.

В связи со сложившимися условиями особую значимость приобретает кадровый менеджмент, ориентированный на максимально эффективное использование интеллектуального потенциала сотрудников, реализацию новых технологий управления персоналом, обеспечивающих мотивацию всех субъектов на повышение эффективности функционирования и развития человеческого капитала.

Следовательно, мотивация профессиональной деятельности выступает системообразующим элементом в *идеологии* (осознание важности удовлетворения потребностей сотрудников в саморазвитии и самореализации) и *механизме* (использование различных технологий стимулирования сотрудников) деятельности руководителей. То есть создается новая *управленческая компетенция*, которая позволяет на основе управления мотивацией преодолеть кризисную ситуацию и создать более благоприятные условия для преподавательского состава вуза за счет установления взаимозависимости и адекватности потребностей преподавателей высшей школы и предлагаемых мотивационных механизмов, что и составляет сущность мотивационной среды организации.

По мнению А.Я. Кибанова основой мотивации продуктивной деятельности является выявление личностных потребностей, удовлетворение которых через специально организованные условия образуют мотивационную среду организации [5].

Мотивационная среда – это действия, мероприятия и процедуры, которые отражают отношение руководителей организации к мотивации и вовлечению сотрудников в организацию. Мотивационная среда - динамичная система, которая может эволюционировать вместе с организацией.

Рассмотрим взаимозависимость мотивации труда и стимулирования труда, которые не только взаимосвязаны, а порой и дополняют друг друга. Заметим, что данные методы управления противоположны по направленности. Мотивация, по своей сущности направлено на изменение существующего положения, а стимулирование направлено на его закрепление. Мотивация выступает как *стратегическое* направление процесса преодоления кризиса труда, имеет долговременное воздействие на сотрудника в целях изменения его ценностных ориентаций и интересов, формирования и развития его профессионально-компетентностных возможностей. Процесс стимулирования, как *тактическое* действие обеспечивает разрешение проблемы и выступает ориентиром на существующую систему ценностных ориентаций и интересов сотрудника, на более полную реализацию имеющегося трудового потенциала.

Учет индивидуально-личностных качеств сотрудника, уровня сформированности его профессионально значимых качеств существенно влияет на корректировку процесса стимулирования, который в большей степени должен быть ориентирован на анализе *соответствия* предлагаемого механизма стимулирования с личностными предпочтениями сотрудника на основе учета возрастающих потребностей работника.

В качестве мотивов выступают все актуальные потребности работника (достижения, лидерство, достаток, удовлетворение трудом, признание, условия труда, жилищные условия, профессиональное обучение и др.).

В зарубежных исследованиях конца прошлого века появляется теория, связывающая воедино как развитие организации, так и её стратегическое управление. При этом особую значимость приобретает внутренний фактор – человеческие ресурсы и их мотивация. Сама стратегия рассматривается как процесс реализации управленческой миссии по руководству не только организацией, но и процессом мотивации её сотрудников. В данном случае создаются необходимые и достаточные условия принятия таких решений, которые удовлетворяют администрацию и её сотрудников.

В научных исследованиях ряда авторов выделены принципы мотивации, к которым относятся:

- открытость и объективность;
- поощрение за результат;
- разнообразие нематериальных мотиваторов;
- индивидуально-дифференцированный подход;
- демонстрация зависимости результатов труда сотрудников с достижением конкретных результатов организации:
- принцип системы [1; 3; 6].

Не отрицая значимость каждого из них, мы считаем, что именно индивидуально-дифференцированный и системный принципы мотивации персонала будут представлять основу мотивационной среды профессорско-преподавательского состава института.

Вопросы, связанные с мотивацией труда преподавателей вуза, не раз выступали предметом научного исследования. Так, в работах Е.П. Косиновой с целью мотивации сотрудников кафедры предложена квалиметрическая оценка эффективности их профессиональной деятельности [1].

Совершенствованию мотивации труда посвящено исследование О.М. Михалевой, где на основе современного состояния трудовой деятельности данных субъектов предложена соответствующая модель [3].

Группой ученых Санкт-Петербургских вузов (В.Г. Белов, И.Г. Гибова, Ю.А. Парфенов) разработаны критерии оценки эффективности труда профессорско-преподавательского состава, что, по мнению авторов, будет обеспечивать адекватность оценки и способствовать мотивации персонала кафедры для достижения более высоких результатов [4].

Мы разделяем мнение Ю.А. Масаловой в том, в современных конкурентных условиях на уровне вуза, страны, так и на мировом уровне необходимо создавать условия для высокой мотивации преподавателей в рамках разнообразия их интеллектуального труда.

Мотивация как мотивационный менеджмент представляет собой определенную систему деятельности по актуализации мотивов другого индивида, подразумевая при этом создание таких условий, при которых у сотрудника возникают собственные мотивы. Совокупность таких условий, которые четко задают направленность и размеры усилий, необходимые для достижения поставленных целей, и создают мотивационный аппарат управления ППС вуза (рис. 1).

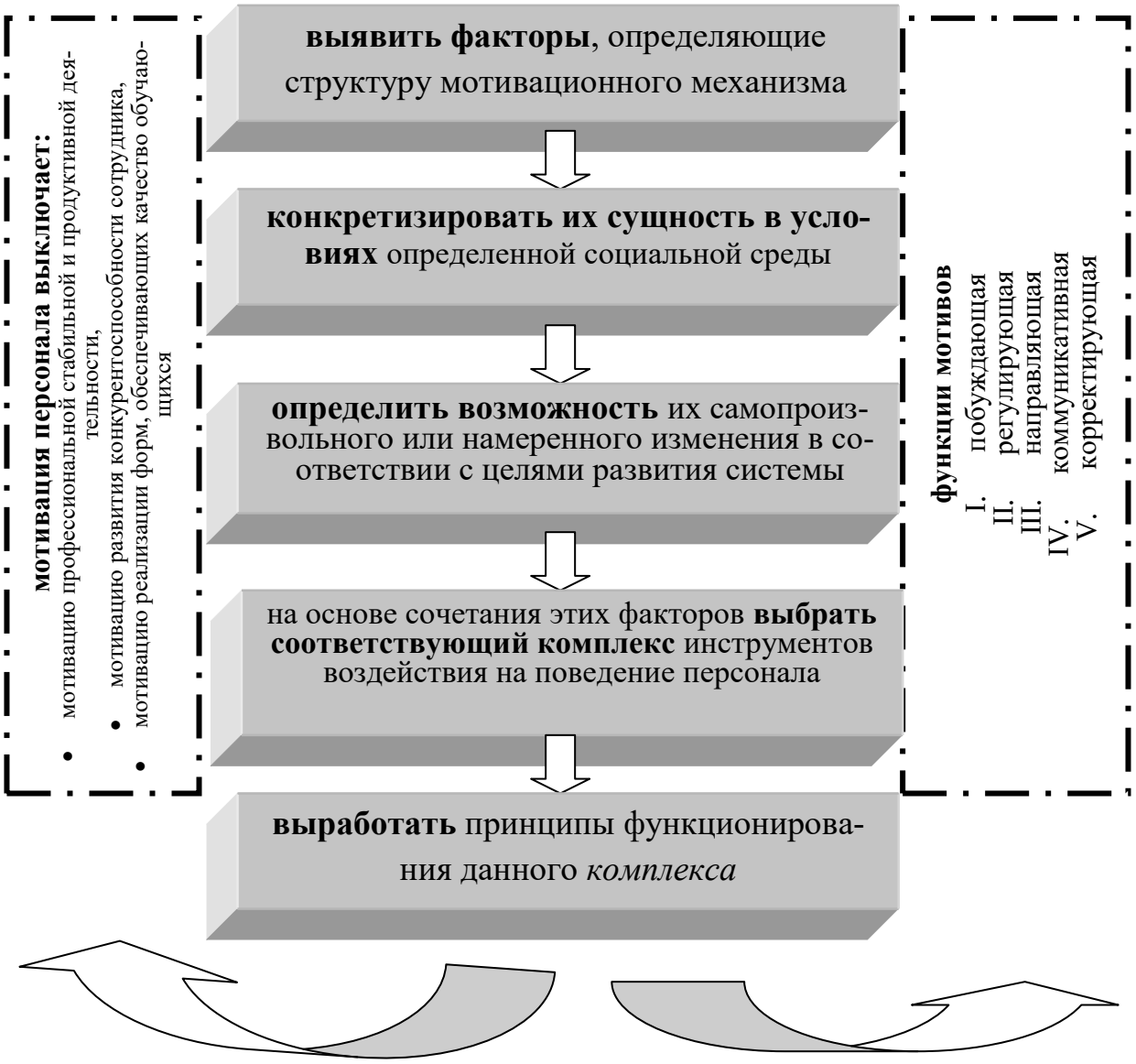


Рис. 1. Алгоритм разработки мотивационного аппарата управления ППС вуза

Мотивационная среда включает в себя гармоничное единство и взаимосвязь стимулов и мотивов, основными характеристиками которой являются:

- на сотрудника организации одновременно воздействуют несколько мотивов;
- разновидность мотивов и их ресурсное обеспечение находятся в распоряжении управленцев разного уровня;
- осуществляется причинно-следственная связь между мотивацией и стимулированием сотрудников организации;
- двойственность мотивационной среды: с одной стороны – это её устойчивость, а, с другой, – способность к изменениям и снятию противоречий между мотивами и стимулами.

Воздействие мотивационной среды на удовлетворение потребностей, развитие трудового коллектива и его преданности организации будет более продуктивным, если реализуются следующие требования:

- *комплексность* – использование всего перечня стимулов, входящих в механизм стимулирования;
- *дифференцированность* – учет индивидуально-личностных предпочтений к различным группам и конкретным работникам;
- *гласность* – информационная открытость, позволяющая провести общественную экспертизу профессиональной деятельности сотрудника и способствующая созданию благоприятного психологического микроклимата в коллективе;
- *гибкость* – реагирование на определенные изменения в социально-организационных условиях профессиональной деятельности пересмотром действующих условий стимулирования сотрудников;
- *оперативность* – быстрое и адекватное реагирование на то, чтобы поощрение следовало как можно быстрее за поступком или результатом;
- *участие работников в организации стимулирования*, которое заключается в разработке критериев и показателей, а также в общественной оценке вклада каждого члена коллектива в развитие как самой организации, так и её членов.

Наличие мотивационной среды вуза создает благоприятные условия для создания мотивационного ядра как совокупности мотивов, которые являются руководством для сотрудника в определенный период времени при выполнении профессиональной деятельности.

Мотивационное ядро персонала организации – это единство связанных между собою стимулов и мотивов.

Главными условиями создания и функционирования мотивационного ядра являются:

- динамический характер (стимулы и мотивы по своей значимости и величине, времени и содержанию соответствуют потребностям коллектива);
- наличие превосходства перечня стимулов по отношению к потребностям или мотивам коллектива);
- осуществление последовательной и устойчивой причинно-следственной связи между мотивами и стимулами;
- динамический характер мотивационного ядра, который выражается в двух аспектах: а) сменой приоритетов стимулов и мотивов в зависимости от уровня достижения целей, стратегии и миссии организации; б) учет внутренних возможностей самой организации;
- адекватное реагирование к снятию противоречий между мотивами или между мотивами и стимулами.

Чтобы мотивационное ядро персонала вуза (кафедры) работало эффективно, необходимо использовать основные принципы маркетинга персонала. Отметим, что в японских фирмах маркетинг персонала приобретает новый вид мотивацион-

ной управленческой деятельности, где мотивационное ядро является индивидуальным детерминантом поведения за счет наличия совокупности мотивов.

Следовательно, реализуя маркетинг персонала, управленческий корпус будет более успешно осуществлять мотивацию сотрудников.

Устойчивость мотивационного ядра зависит от внешних факторов. По мнению А.Я. Кибанова к ним относятся:

- состояние рынка труда (востребованность на рынке конкретных специалистов);
- конкуренция среди вузов, готовящих аналогичных специалистов;
- социально-экономические условия (инфляция, социальное расслоение и т.п.).

Необходимо учитывать, что открытая процедура оценки профессиональной деятельности преподавателя обеспечивает ее надежность.

Реализация *принципов* объективности (критериально-балльная система оценки); справедливости (чтобы убедиться в правильности преподаватель может провести самоанализ и сравнить свои результаты с результатами коллег) и полноты (включение в рейтинг количественных и качественных показателей) позволит не только развивать у сотрудников рефлексивные способности, но и проектировать свою деятельность, направленную на совершенствование профессионального мастерства.

Рассмотрим содержательные характеристики признаков и возможные соответствующие им стимулы (табл. 1).

Как свидетельствуют результаты анализа кадровой характеристики профессорско-преподавательского состава трех кафедр университета, можно с уверенностью утверждать, что самоотверженность, преданность профессиональной деятельности, высокий уровень профессионализма, видение перспектив развития кафедры выступают ценностными ориентирами.

Анализ нормативной базы подтверждает направленность деятельности руководства университета на повышение мотивации профессорско-преподавательского состава и создание целого спектра стимулирующих условий. Это и *Книга почёта НовГУ*, в которую заносятся фамилии работников, внесших значительный вклад в становление и развитие НовГУ и добившихся наивысших показателей в научной, учебной, воспитательной, административно-хозяйственной, общественной и иной работе.

С целью стимулирования профессорско-преподавательского состава к активной научно-исследовательской, учебно-методической, учебно-организационной деятельности и взаимодействию с обществом успешно функционирует *Положение о конкурсе индивидуального рейтинга профессорско-преподавательского состава НовГУ*. Согласно данному Положению, конкурсанты первого, второго и третьего места награждаются дипломами и денежными премиями.

Таблица 1

Признаки и содержательная характеристика стимулов мотивационного ядра (внутренние факторы)

Содержательная характеристика признака	Стимулы
Одновременное воздействие на сотрудника кафедры нескольких групп мотивов *Первая группа* – потребности в самореализации, признании и др. *Вторая* – ориентация на удовлетворение трудом и его результатом. *Третья – главенствующая* – ориентирована на удовлетворение материальных потребностей.	− планирование карьеры; − многообразие социально-психологических и статусных позиций; − создание условий, обеспечивающих развитие активности; − удовлетворение, получаемое в процессе и результате труда; − материальное стимулирование
Наличие стимулов, относящихся к различным ресурсам	Наличие только материальных стимулов (зарплата и премии) приводит к дефициту их разнообразия.
Наличие причинно-следственной взаимосвязи между мотивами и стимулами	Способствуют реализации различных комплексов мотивов, которые, в некоторой степени имеют универсальный характер для различных ситуаций, что обеспечивает адекватность личных ценностей и ценностей организации.
Устойчивость	Единство мотивов и стимулов, зависящее от внутренней и внешней сред. В связи с внутренней средой устойчивость мотивационного ядра зависит от экономических и управленческих факторов, которые являются одновременно и ресурсами стимулирования.
Способность к изменениям и способность снимать противоречия между мотивами, или мотивами и стимулами	Целенаправленные изменения в мотивационных комплексах, ориентированных на изменения в организации и на изменения в стимулах и мотивах персонала Индивидуально ориентированное стимулирование труда сотрудников кафедры на основе индивидуального рейтинга.

Мотиватором для сотрудников университета выступает возможность посещения профилактория, где работают высокопрофессиональные специалисты.

Руководство университета проявляет заботу и об улучшение жилищных условий сотрудников. Так, в 2014 году Университет вошел в перечень вузов, которые были включены в Федеральную программу по строительству жилого дома с заниженной «бюджетной» стоимостью одного квадратного метра.

Что касается деятельности институтов, входящих в университет как структурное подразделение, в контексте системы мотивации профессорско-преподавательского состава, то отсутствие Положения о моральном и материальном стимулировании сотрудников, или индивидуального рейтинга преподавателей (с целью поощрения и присвоения почетного звания, например, «Лучший профессор факультета», или «Лучший молодой доцент»), говорят ни в их пользу.

В практике работы российских университетов за последние три года разрабатывается проблема индивидуального учета вклада профессорско-преподавательского состава в развитии кафедры, факультета и института/университета в целом. Данные параметры используются как критериально-оценочный механизм совершенствования системы мотивации в рамках объективной оценки. С другой стороны, анализ полученных результатов позволит не только вывить достойных сотрудников, но и четко определить, какие направления в профессиональной деятельности требуют специальной подготовки. В этом случае и система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава будет целенаправленной на ликвидацию проблем и совершенствование профессиональной компетентности работника кафедры.

Как было отмечено раннее, мотивационное ядро представляет собой совокупность стимулирующих воздействий на *существующие осознанные* потребности. Причем на каждую потребность предлагается несколько стимулирующих действий.

Следовательно, первым действием заведующего кафедрой – выявить реально существующие потребности у сотрудников кафедры. С этой целью необходимо воспользоваться технологиями маркетинга персонала.

В действительности, такого рода исследования (даже на уровне анкет, собеседования) не проводится. Социологические исследования, которые практикуются уже не один год в университете, не могут четко определить реально существующие потребности сотрудников кафедры.

Важным источником для размышления выступают результаты рейтинга кафедр университета: почему одни и те же кафедры постоянно занимают призовые места? За счет чего и совокупности каких мотиваторов или ресурсов заведующий кафедрой добивается высоких показателей при равных возможностях? К сожалению, данный опыт не изучается и не пропагандируется.

Отсутствие анализа со стороны заведующих кафедрами университета даже этих результатов не позволят им использовать реально существующий уникальный опыт организации управленческой деятельности, обеспечивающий мотивацию к совершенствованию своей профессиональной деятельности.

Одним из важных условий создания мотивационного ядра выступает управленческая парадигма на выполнение своих функций. Исследования О.М. Михалевой и Т.М. Рябовой убедительно доказывают, что ведущей функцией управленческой деятельности на современном этапе должна выступать мотивационная, что гармонично вписывается в теорию инновационного маркетинга.

Разделяя мнение коллег, необходимо отметить, что мотивационная функция должна быть связана с повышением качества выполнения профессиональной деятельности.

Проанализируем, как реализуются на кафедре маркетинга и управления персоналом ИЭУ НовГУ им. Ярослава Мудрого основные требования мотивационной среды:

- *комплексность* (использование всего перечня стимулов, входящих в механизм стимулирования) частично выполняется;

- *дифференцированность* (учет индивидуально-личностных предпочтений к различным группам и конкретным видам мотивации) - личностные предпочтения не исследуются*;*
- *гласность* – информационная открытость, позволяющая провести общественную экспертизу профессиональной деятельности сотрудника и способствующая созданию благоприятного психологического микроклимата в коллективе – данный вид деятельности со стороны руководства отсутствует;
- *гибкость* (реагирование на определенные изменения в социально-организационных условиях профессиональной деятельности пересмотром действующих условий стимулирования сотрудников*)* – отсутствует*;*
- *оперативность* (быстрое и адекватное реагирование на то, чтобы поощрение следовало как можно быстрее за поступком или результатом) затруднено из-за отсутствия перечня поощрения*;*
- *участие работников в организации стимулирования*, которое заключается в разработке критериев и показателей, а также в общественной оценке вклада каждого члена коллектива в развитии самой организации. Над выполнением данного требования работает группа сотрудников кафедры.

В настоящий момент на кафедре идет апробация основных и дополнительных показателей к расчету стимулирующей надбавки.

Основные показатели перекликаются с показателями рейтинга кафедр университета: первые шесть показателей раскрывают исследовательскую деятельность преподавателя; седьмой, восьмой, девятый и одиннадцатый выявляют уровень научно-методической деятельности; с четырнадцатого по шестнадцатый – это показатель научно-исследовательской деятельности; последний показатель направлен на определение социально-профессиональной компетентности преподавателя (табл. 2).

Таблица 2

Основные показатели к расчету стимулирующей надбавки (пример)

№	Наименование показателя	Кол-во баллов	% Надбавки
1	Издание монографии	10	5
2	Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК для публикации научных работ	15	7,5
3	Научные публикации в зарубежных изданиях	10	5
4	Научные публикации в российских изданиях	5	2,5

Ежеквартальное или семестровая оценка деятельности профессорско-преподавательского состава позволит за счет фонда развития кафедры осуществить материальное стимулирование, удовлетворив при этом индивидуальные потребности сотрудников.

На основе рефлексивного анализа состояния мотивационного ядра разработаны рекомендации по совершенствованию мотивации профессорско-преподавательского состава кафедры.

Первый этап. С целью совершенствования мотивации профессорско-преподавательского состава кафедры необходимо создать несколько творческих коллективом.

Группа по разработке *нормативно-правовых актов* в контексте мотивации персонала кафедры. Другая группа *«маркетологи персонала»* будет заниматься изучением реально существующих потребностей у сотрудников кафедры. Третья группа на основе рефлексивного анализа возможностей кафедры составляет перечень предполагаемых мотиваторов. Следующая группа – на основе изучения социально-психологического микроклимата кафедры разрабатывает мероприятия, направленные на коррекцию микроклимата.

Полученные результаты обсуждаются на заседании кафедры и утверждаются её решением.

Второй этап направлен выявление мотивационной среды.

1. Руководство определяет цели и задачи, имеющие связь с целью и миссией кафедры.

2. Руководство в целях улучшения мотивации сотрудников разрабатывает критерии и показатели оценки и совершенствования методов, средств и приемов мотивации.

Третий этап с учетом индивидуально-личностных качеств сотрудника, уровня сформированности его профессионально значимых качеств осуществляется корректировка процесса стимулирования, которая в большей степени ориентирована на соответствие предлагаемого механизма стимулирования с личностными предпочтениями сотрудника на основе учета возрастающих потребностей работника.

Следующий шаг – выявление возможности одновременного воздействия на сотрудника кафедры нескольких мотивов. Например, через планирование карьеры; многообразие социально-психологических и статусных позиций; создание условий, обеспечивающих развитие активности; материальное стимулирование. Анализируя существующие стимулы, относящиеся к различным ресурсам и находящиеся в распоряжении системы управления, необходимо обратить внимание, что наличие только материальных стимулов без моральных может создать ситуацию дефицита разнообразия.

Реализация критериально-рейтинговой оценки профессиональной деятельности с целью выявления сформированности определенных компетенций будет мотивировать преподавателя к саморазвитию и позволит более успешно выполнять профессиональную деятельность.

На основе результатов индивидуального рейтинга необходимо подобрать адекватные мотиваторы, соблюдая при этом двухстороннее согласование позиций. В случае возникших противоречий между мотивами или мотивами и стимулами необходимо снять данное противоречие.

Реализация принципов *объективности* (критериально-балльная система оценки), *справедливости* и *открытости* (чтобы убедиться в правильности, преподаватель может провести самоанализ и сравнить свои результаты с результатами коллег; организовать общественно-профессиональную экспертизу

деятельности преподавателей, участниками которой могут быть сами преподаватели кафедры, работодатели как потребители образовательных услуг, преподаватели других кафедр факультета); *полноты* (включение в рейтинг количественных и качественных показателей) позволит не только развивать у сотрудников рефлексивные способности, но и проектировать свою деятельность, направленную на совершенствование профессионального мастерства.

На основе результатов индивидуально-балловой оценки не следует сравнивать деятельность профессора и деятельностью доцента, тем более со старшего преподавателя. Согласно Типовым должностным инструкциям в их деятельности есть значительные отличия. Справедливо и более объективно сравнивать результаты с равнозначным субъектом, а по результатам среди них можно выбрать «Эффективный профессор», «Почетный доцент» и т.д.

1. Косинова Е.П. Мотивационные характеристики профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгофта, 2014. – № 8. – С. 113 – 116.
2. Масалова Ю. А. Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава вуза, ориентированной на качество образовательного процесса: дис. ... к. э. н. – Иркутск, 2006. – 250 с.
3. Михалева О.М. Совершенствование системы мотивации труда профессорско-преподавательского состава вузов (на примере Брянской области): дисс… к.э.н. – Москва, 2004. – 167 с.
4. Нехвядович Э.А., Косимова Е.П., Белов В.Г. Мотивационные характеристики и ценностные ориентации профессорско-преподавательского состава // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 5. – 2015 – С. 28 – 32.
5. Управление персоналом в России: теория, отечественная и зарубежная практика: Монография. Кн. 2 / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФА-М, 2014. – 283 с. – С. 75.
6. Хоружий Л.И., Постникова Л.В. Стратегия развития вуза и система стимулирования профессорско-преподавательского состава – конвергенция подходов. – М.: Педагога, 2014. – № 4. – С. 18 – 26.

©Федотова Г.А., 2016

УДК 378

Шерайзина Р.М.
Sheraizina R.M.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Современные тенденции развития педагогического образования в классических университетах

Contemporary Tendencies of Pedagogical Education Development in Classical Universities

В статье раскрыт многоаспектный характер педагогического образования в классических университетах; определены особенности педагогического образования в университетских комплексах; выявлены современные тенденции развития

педагогического образования (дуальный характер, глобализация и регионализация, диверсификация педагогического образования, инновационный опережающий характер управления педагогическим образованием); представлен опыт становления педагогического образования в университетском комплексе Великого Новгорода.

Ключевые слова: современные тенденции, педагогическое образование в классических университетах, многопрофильность, глобализация и регионализация, гуманизация и гуманитаризация, продуктивная модель, конкурентоспособное педагогическое образование, непрерывное многоуровневое педагогическое образование, контекстно-биографический подход

The article revealed the multifaceted nature of teacher education in classic universities; the features of teacher education in University complexes; identified current trends in teacher education (dual nature, globalization and regionalization, diversification of pedagogical education, innovation management leading pedagogical education); the experience of becoming a teacher education in the University complex in Velikiy Novgorod.

Keywords: modern trends in teacher education in classic universities, versatility, globalization and regionalization, humanization and humanitarization, productive, competitive model of teacher education, continuous multilevel education teacher, context-a biographical approach

При определении тенденций развития педагогического образования в классических университетах мы исходили из современного понимания сущности педагогического образования и особенностей классического университета.

Университетская мировая традиция всегда исходила из ориентации на высокие моральные и интеллектуальные ценности. Университеты выросли из стремления к консолидации культур. Наследования лучших достижений общечеловеческой культуры, не имеющей национальных границ, а лишь национальные особенности, стремление к интеллектуальному развитию личности, открытость диалогу и коммуникациям в исследовании и обучении составляют идеологию университетского образования.

Базовыми идеями университета являются: академическая свобода, взаимосвязь исследования и обучения, целостность, открытость, достоинство знания и учености.

Многие исследователи (В.Г. Кинелев, М. Вебб, Я. Садлак, Л. Мишед, А.Л. Гавриков) отмечают как одну из ведущих характеристик университетов – уровень фундаментальных научных исследований [1; 2; 3; 4; 5].

Развитие университетов как научно-исследовательских центров в современных условиях связано с проблемами глобалистики, с предназначением университета – способствовать гуманизации процесса глобализации. Университет в большей степени, чем другие институты общества, заинтересован в сильной аргументации в пользу преимуществ свободного обмена идеями.

Осознание кризиса образования как общецивилизационного феномена, обусловило постановку вопроса об изменении самой парадигмы и модели образования. Инновационная парадигма образования, пришедшая на смену

парадигмы «поддерживающего» или «просветительского» образования, характеризуется: ориентацией на приоритет развивающейся личности; переходом от репродуктивной модели образования к продуктивной, гуманистической; деятельностным характером образования; доминирующей идеей «образования в течение всей жизни» и непрерывного образования.

В условиях смены парадигмы образования университеты становятся учебно-научными центрами информационного образования и повышения информационной культуры личности и общества в целом.

Развитие итерационных процессов в мире способствовало кооперации различных вузов, университетов, научных центров, созданию многопрофильных университетов. Теоретиком такого подхода к развитию университетского образования был Кларк Керр (Калифорнийский университет, 1963г.). В его модели университет предстает в виде сложного института или совокупности тесно связанных между собой институтов, образующих систему образовательных учреждений, исследовательских, консультативных и других служб, оказывающих услуги американскому обществу [4, 87]. Данная модель получила свое воплощение на практике в виде университетских комплексов. Уже в 2001 году в постановлении правительства РФ «Об университетских комплексах» был определен статус и предназначение университетов, развивающихся как комплексы, приоритетами которых стало использование интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов образовательных организаций, входящих в комплекс для подготовки специалистов и проведения научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы.

Одним из первых прошел путь становления университетского комплекса НовГУ, основными характеристиками которого являются целостность, взаимодействие со средой, информационность, сложность, иерархичность.

Неотъемлемым компонентом Новгородской территориальной научно-образовательной системы университетского комплекса является педагогическое образование.

В рамках регионального университета педагогическое образование претерпевает концептуальные изменения и получает новый ресурс развития. За счет междисциплинарности и большей фундаментальности педагогическое образование становится более конкурентоспособным.

Педагогическое образование в различных источниках трактуется по-разному.

Так, в Педагогической энциклопедии (1996) педагогическое образование рассматривается как совокупность общетеоретических, педагогических и специальных знаний и практических педагогических навыков, позволяющих получившим данное образование вести учебно-воспитательную работу в учебных заведениям учебно-воспитательных учреждениях в соответствии с полученной специальностью; в Российской педагогической энциклопедии (1999) – как система подготовки специалистов общего (дошкольного, начального, основного и среднего)образования.

На общественную значимость педагогического образования указывает Н.Н.Моисеев, который отмечает, что педагогическое образование – это «система формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности, памяти народа, передача всего накопленного следующим поколениям и всем тем людям, которые её создают и которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за будущность своего народа, а в нынешних условиях и будущность планетарной цивилизации» [10] .

Коллектив ученых – педагогов НовГУ имени Ярослава Мудрого определил педагогическое образование как обеспечивающую форму развития личности, деятельности и сознания педагога как субъекта социальной жизни, обеспечивающая утонченность восприятия знания, формирование способности к развитию утонченности и страсти к знаниям [6].

Но определение сущностных характеристик педагогического образования не будет объективным, если не учесть особенности деятельности современного учителя. В данном контексте важно рассмотреть точку зрения Ю.Н. Кулюткина, который отмечает, что «деятельность учителя – это метадеятельность, то есть деятельность по организации другой деятельности, а именно учебной деятельности учащихся» [7, 11]. При этом важно использовать результаты опроса 44 субъектов РФ (1500 респондентов) «Современный учитель: образ профессии», которые свидетельствуют, что 73% респондентов считают, что влияние учителя на взгляды детей либо незначительно, либо вообще не влияет [8].

В связи с этим, точка зрения В.А.Болотова на сущность педагогической деятельности является актуальной и современной. Автор отмечает: «Педагогическими в собственном смысле слова являются такие действия учителя, когда им целенаправленно создаются условия, ставящие ученика в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемое учителем. Это означает в частности, что такая функция учителя, как «передача» ученику знаний и умений (ЗУНов), не является атрибутивно присущей педагогу и ее в принципе можно передать какому- то «искусственному интеллекту». Собственно педагогическим, таким образом, является «вооружение» ценностями, побуждениями, смыслами, а не только информацией как таковой [9].

Характеризуя современные тенденции развития педагогического образования нельзя не согласиться с идеей Н.Н. Моисеева о создании национальной системы УЧИТЕЛЬ. Он писал, что «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Создавать их будет учитель... Когда я произношу слово «УЧИТЕЛЬ» и пишу его большими буквами, то имею в виду не только педагогов, работающих в средней или высшей школе, а всех тех, кто создает систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям, и всех людей, которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за их будущность и будущность своего народа, а в нынешних условиях – и будущность планетарной цивилизации. Вот почему учитель, т. е. центральная фигура системы УЧИТЕЛЬ, тот, кто передает эстафету знаний и культуры, превращается в

центральную фигуру общества, центральный персонаж разворачивающейся человеческой драмы [10].

Исходя из этих позиций можно сформулировать *цель современного педагогического образования* как подготовку учителя, способного не только решать профессиональные задачи, но и быть субъектом образовательного процесса, способным к творческой импровизации в общении с обучаемыми, быть универсальным в освоении культуры и ее трансляции, а также обладающего развитым теоретическим мышлением, направленным на определение "болевых точек" образовательной организации и устранение их на основе самостоятельно конструируемых методик. Анализ динамики развития системы педагогического образования в России позволил сформулировать *основные тенденции университетского педагогического образования в России*: углубление дуального (амбивалентного) характера университетского педагогического образования, характеризующегося одновременно развитием процессов глобализации (интернационализации) и регионализации; гуманизация и гуманитаризация педагогического образования, методологической основой которых становится реализация концепции «человеческого капитала», «образовательного капитала», и «культурного капитала»; развитие непрерывного и многоуровневого педагогического образования как двух взаимосвязанных и взаимозависимых процессов, реализующих концепцию «обучающейся организации»; диверсификация педагогического образования, становление системы инновационного стратегического управления педагогическим образованием [11].

Рассмотрим выявленные тенденции на примере модернизации педагогического образования в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого. При определении направлений модернизации педагогического образования в университете мы исходили из следующих факторов и теоретических положений: факторы развития современного общества в контексте модернизации образования; основные ведущие характеристики современного учителя; основание для выбора стратегии развития непрерывного педагогического образования в регионе; рассмотрение института непрерывного педагогического образования как социообразующего фактора системы непрерывного педагогического образования в регионе.

Концептуальную основу модернизации педагогического образования в университете составляет *контекстно-биографический подход.*

Контекстным данный подход является потому, что исходит из необходимости конструирования содержания и форм организации педагогического образования в соответствии с контекстом. Контекст педагогического образования включает: социокультурные условия, в которых осуществляется профессиональная деятельность выпускника, учитывающая: особенности мезосреды, культурно-исторические традиции, специфику территории; характеристику уровня развития школьного образования, его противоречий и проблем, перспективных линий, направлений опытно-экспериментальной деятельности; соотношение традиционного и инновационного образования; динамику развития рынка труда, определяющую

характер маркетинговых целей школы и правила формирования конкурентной среды ее развития, которая влияет на состояние профессионального опыта педагогических работников, способствуя его постоянному обновлению и обогащению; состояние современной науки, осуществляющей синтез специальных и психолого-педагогических знаний на основе осмысления глобальных проблем человечества, сравнительно - сопоставительного анализа общественных и образовательных систем, интернационализации научно-педагогического знания, учета противоречивой социальной ситуации развития ребенка, особенности освоения им культурных образцов и ценностей; механизм социализации и социально-психологической адаптации, этапы взросления и преодоления возрастных кризисов.

Биографический подход предполагает становление профессиональной биографии индивида, начиная с периода его профессиональной ориентации и осуществления профессионального выбора до завершающих этапов профессиональной карьеры и позволяет актуализировать творческие потенции личности, формировать и развивать педагогические способности, выстраивать стратегию профессионального развития.

В рамках контекстно-биографического подхода осуществляется формирование у студентов дополнительных компетенций, связанных с профессиональной деятельностью в сельской и *городской* местности, образованием взрослых, дополнительным образованием, организацией досуговой деятельности и др. Исходя из биографических оснований педагогического образования, получение и реализация дополнительных компетенций способствуют актуализации индивидуально-творческих способностей обучающихся в планировании и развитии профессиональной карьеры. Так, студенты с ярко выраженными организаторскими способностями получают возможность их реализации в процессе освоения квалификации менеджера; художественными способностями – организаторов досуговой деятельности, коммуникативными и перцептивными способностями – модератора-консультанта.

Применение контекстно-биографического подхода к педагогическому образованию позволяет построить специфическую модель профессионального опыта, обеспечивающего продуктивность и надежность реализуемых педагогом способов решения профессиональных задач. В условиях прогнозируемых изменений контекста профессиональной деятельности опыт специалиста должен включать не только то, что актуально сегодня, но и иметь определенный «резерв», который на данном этапе профессионального развития является избыточным, но может быть востребованным при изменении характера и содержания профессионального труда. «Резерв» профессионального опыта создается приобретением дополнительных компетенций, расширяющих профессиональные возможности специалиста и обеспечивающих его конкурентные преимущества.

Реализация контекстно-биографического подхода потребовала создания специальных организационно-педагогических условий профессионального

становления педагога: разработку комплексной программы модернизации педагогического образования в регионе, создания общественно-государственных структур управления, модернизации организационной структуры института непрерывного педагогического образования (ИНПО). Системообразующим фактором развития непрерывного педагогического образования в регионе становится ИНПО. Создание такого института было обусловлено потребностью в структурном подразделении, которое определяло бы общую политику и стратегию развития педагогического образования; оперативно реагировало на изменения, происходящие в региональной образовательной системе и обеспечивало введение новых профессиональных образовательных программ, регионального компонента стандарта высшего профессионального образования, подготовку студентов к новым видам педагогической деятельности (организатор инновационных процессов в образовательных системах, педагог-исследователь, педагог-консультант, образовательный менеджер, социальный педагог, психолог-консультант и др.); организовало совместную деятельность структурных подразделений университета по подготовке педагогических кадров; объединяло факультеты психолого-педагогической направленности и создавало условия по определению ими своего места в университетской образовательной системе; обеспечивало единство и взаимосвязь в деятельности образовательных организаций допрофессионального, среднего, высшего и послевузовского профессионального и дополнительного образования.

Основаниями для выбора стратегии развития непрерывного педагогического образования в Новгородской области стали: история и традиции педагогического образования в регионе; организационная и корпоративная культуры системы непрерывного педагогического образования; отличительные особенности педагогического образования; совокупность внешних факторов; внутренний потенциал и ресурсы системы непрерывного педагогического образования региона; миссия института непрерывного педагогического образования университета.

К отличительным особенностям ИНПО как структуры классического университета регионального типа мы относим: включение института естественным образом в систему управления развитием образования региона; выполнение им одновременно функций учебного подразделения университета и координирующего центра в подготовке педагогических кадров; стратегический инновационный и общественно-государственный характер управления институтом.

Приоритетными направлениями развития ИНПО являются: усиление роли руководящего ядра, повышение квалификации руководящего звена всех уровней (ректора, проректора, деканов, зам.деканов, зав.кафедр) и его стимулирование; расширение периферии развития института через установление стратегического партнерства с внешними организациями и группами с целью повышения престижности педагогического образования в регионе; формирование и развитие инвестиционных фондов на базе создаваемых или существующих общественных

организаций при структурных подразделениях института разного уровня, направляемых в первую очередь на поддержку творческих инициатив профессорско-преподавательского состава и начала педагогической деятельности выпускников вуза; интернационализация педагогического образования в условиях реализации требований Болонского процесса, осуществление международных проектов. Так, уже в 1988 году были определены следующие направления деятельности института на 1998/1999 учебный год:

- определение содержания и форм взаимодействия структурных подразделений НовГУ по повышению качества подготовки студентов по педагогическим специальностям;
- методическое и организационное обеспечение открытия и лицензирования специальностей и специализаций в соответствии с запросами комитета образования области;
- координация деятельности факультетов ИНПО и колледжей по реализации программы многоуровневого, непрерывного педагогического образования и осуществление преемственности в научно-методическом обеспечении учебного процесса;
- определение мер по расширению платных образовательных услуг в целях укрепления учебно-материальной базы факультетов ИНПО и социальной защищенности сотрудников института;
- развитие фундаментальных исследований в педагогической и психологической науках, повышение квалификации и подготовка научно-педагогических кадров;
- расширение международных связей ИНПО и интенсификацию участия ППС, аспирантов и студентов в международных проектах и грантах;
- организация подготовки к празднованию 80-летия высшего педагогического образования в Новгородской области.

Таким образом, стратегия развития педагогического образования в Новгородской области определялась не традиционно (от прошлого к будущему), а инновационно (от будущего к настоящему). В этом принципиальное отличие системы управления развитием педагогического образования на древней Новгородской земле, что можно подтвердить примерами из истории развития ИНПО.

1. Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 328 с.

2. Вебб М. Европейские университеты в контексте перемен XXI в. // Вестник высшей школы. – №4, 1998. – С. 12-15.

3. Садлак Я. Глобализация и всемирная роль университета // Университетская книга. - №7, 2000. – С. 14-18.

4. Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы, – №9, 1991. – С. 85-90.

5. Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс от концепции до ее воплощения. – Спб: СЗАГС, 2001. – 181с.

6. Шерайзина Р.М. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / Р.М.Шерайзина, А.Л. Гавриков, М.Н.Певзнер и др. – Великий Нов-

город, 2001. – 300 с.

7. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – Спб., 2001. – С. 11.

8. Современный учитель: образ профессии. Результаты опроса общественного мнения. Режим доступа: http://www.moifond.ru/for_parents/figures_facts/modern_teacher/modern_teacher.php

9. Болотов В.А. Теория и практика педобразования в России в усллвиях социальных перемен. Дисс…д.пед.наук – Спб., 2001.

10. Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. М., 1997. Т.3. – С. 172-173.

11. Шерайзина Р.М. Стратегическое видение современного педагогического образования: научные размышления // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №4. – С. 42-46.

©Шерайзина Р.М., 2016

УДК 378.14

БАЛАШОВА И. В.
BALASHOVA I. V.
Вологодский государственный университет
г. Вологда, Россия

ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ SWOT-АНАЛИЗА

DIVERSE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITY: THEORETICAL ASPECTS OF SWOT-ANALYSIS

В статье представлен новый подход к анализу эффективности функционирования гетерогенной образовательной среды вуза. SWOT-анализ позволяет выявить ее сильные, слабые стороны, возможности и угрозы, а также выбрать оптимальную стратегию, направленную на совершенствование, развитие, преобразование существующей в вузе образовательной среды.

Ключевые слова: гетерогенность, гетерогенные группы обучающихся, гетерогенная образовательная среда

The article presents a new approach to analyze the effectiveness of how a diverse educational environment functions at university. With the help of SWOT-analysis, it becomes possible to reveal its strengths and weaknesses, opportunities and threats as well as to choose the best strategy to enhance and develop the existing educational environment at university.

Keywords: diversity, heterogeneous groups of learners, diverse educational environment

В педагогической теории и практике термин «образовательная среда» интерпретируется как: часть социальной реальности, обладающая свойствами социальной системы; процесс взаимодействия субъектов, коммуникативный феномен; символическое поле или пространство, создающее в результате своего функционирования индивидуальный образовательный опыт [2].

Современные авторы приводят разноплановые характеристики образова-

тельной среды, к числу которых относятся: сложность, многомерность, нелинейность, гибкость, относительная непрерывность, открытость, асимметричность, асимилятивность, интегрированность. В качестве универсального признака образовательной среды называют гетерогенность [3].

Успешность функционирования гетерогенной образовательной среды обеспечивается определением ее внешних и внутренних факторов, а также составляющих компонентов. Методика SWOT-анализа (SWOT: strengths – сильные стороны, weaknesses – слабые стороны, opportunities – возможности и threats – опасности, угрозы) является одним из наиболее адекватных диагностических инструментов для определения стратегий ее развития. Данная методика предполагает выявление и анализ сильных и слабых сторон, на основе которых определяется потенциал и возможности эффективного построения гетерогенной образовательной среды. Характеристика внешней среды включает анализ возможностей и угроз, которые следует учитывать, как с точки зрения укрепления и реализации внутренней характеристики, так и с позиций поиска путей нивелирования негативного влияния и минимизации возможных отрицательных последствий.

Используя методику SWOT-анализа гетерогенной образовательной среды, необходимо выявить ее потенциальные сильные внутренние стороны, например:

- реализация принципов гуманизма и демократии: право обучающегося на образование вместе со сверстниками; право выбора содержания, формы получения образования, образовательной организации, образовательного маршрута;
- наличие безбарьерной среды образовательной организации;
- полисубъектность образовательного пространства вуза, предполагающая сопровождение процессов обучения, воспитания, социализации, развития обучающихся;
- обеспечение доступности ресурсов для всех обучающихся;
- избавление от дискриминационных проявлений и социальных стереотипов;
- наличие реальных условий социализации, социальной адаптации и интеграции различных категорий обучающихся;
- расширение сферы коммуникации и взаимодействия, выходящей за рамки образовательного процесса;
- появление новых возможностей профессионального развития педагогов, образовательных менеджеров;
- формирование сотрудничества и социального партнерства как формы социального взаимодействия и поведения;
- обеспечение индивидуализации образовательного процесса (индивидуальные образовательные маршруты, адаптированные программы, учебные средства, учебно-методическое и дидактическое обеспечение в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого обучающегося и др.);
- формирование нравственных качеств и социального интеллекта у всех обучающихся.

Далее следует сформулировать слабые внутренние стороны гетерогенной образовательной среды, например:

- сложность обеспечения качества реализации адаптированных образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых одновременно в гетерогенной группе обучающихся;
- ограниченные возможности педагогов при решении задач социализации, обучения, воспитания, развития обучающихся в полисубъектной образовательной ситуации;
- разобщенность и отсутствие партнерства среди персонала (менеджеров, педагогов, тьюторов, кураторов, психологов, медицинских работников и др.), осуществляющего свою деятельность в гетерогенной среде вуза;
- отсутствие теоретических знаний и опыта изучения образовательных потребностей, неподготовленность педагогического сообщества к качественной реализации адаптированных образовательных программ;
- недостаточность научных, информационных, методических, дидактических ресурсов, обеспечивающих осуществление профессионально-педагогической деятельности в условиях разнообразия;
- отсутствие системы критериев и показателей, характеризующих степень освоения основной образовательной программы обучающимися с особыми потребностями;
- недостаточный уровень оплаты труда педагогов, отсутствие значимых стимулов самообразования и повышения квалификации в области деятельности в гетерогенной среде;
- неготовность образовательных организаций к созданию гетерогенной среды;
- сосредоточенность педагогического сообщества на когнитивной составляющей образования и умаление роли социализации и социального развития обучающихся с особыми потребностями;
- несформированность инклюзивной культуры образовательной организации [1].

Следующий этап SWOT-анализа – изучение внешних благоприятных возможностей и условий, например:

- обеспечение равного доступа к образованию всеми членами сообщества;
- появление экспериментальных образовательных организаций, внедряющих практику открытого гетерогенного образовательного пространства;
- поддержка государством инициатив образовательных организаций, реализующих образовательные услуги в открытом гетерогенном образовательном пространстве;
- заинтересованность государства, общества, администрации вузов в расширении образовательной среды и ее результативности;
- привлечение средств массовой информации к формированию общественного мнения о современных тенденциях развития образовательного про-

странства вузов и вариативности содержания образования в зависимости от образовательных потребностей гетерогенных групп обучающихся;

- привлечение представителей бизнеса, работодателей в качестве ресурса поддержки расширения возможностей гетерогенной образовательной среды.

Далее в результате SWOT-анализа гетерогенной образовательной среды вуза должны быть выявлены потенциальные внешние угрозы, к примеру:

- несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования (система финансирования и сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в гетерогенной образовательной среде; система оценивания образовательных достижений обучающихся; организация медицинской, психолого-педагогической поддержки и коррекционной работы; организация прохождения практики и трудоустройства и др.);
- недостаточный объем финансирования образовательных организаций для создания необходимой материально-технической базы, отвечающей образовательным потребностям каждого обучающегося;
- непринятие социальным сообществом, потенциальными работодателями значимости инклюзивного образования;
- разобщенность и отсутствие партнерства среди образовательных организаций;
- отсутствие в системе оценки деятельности образовательных организаций, образовательных менеджеров и педагогов показателей, характеризующих степень эффективности освоения гетерогенной образовательной среды;
- неразработанность специальных учебных и учебно-методических материалов, обеспечивающих качество образования для всех;
- отсутствие специального оборудования, невозможность обучения педагогов использованию подобного оборудования в практической работе.

Следующим этапом SWOT-анализа гетерогенной образовательной среды вуза является экспертная оценка каждой угрозы, степени ее вероятности (высокая, средняя, низкая), а также степени влияния угроз (разрушительные, тяжелые, незначительные последствия). По нашему мнению, высокую степень вероятности с тяжелыми последствиями имеет угроза непринятия социальным сообществом и участниками образовательного процесса изменений образовательной политики, а также несформированная инклюзивная культура образовательной организации. Среднюю степень вероятности, влекущую, разрушительные последствия имеет несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты функционирования гетерогенной образовательной среды.

Следующим шагом в формировании гетерогенной образовательной среды вуза является выбор одной или нескольких стратегий:

- использование сильных сторон для получения отдачи от возможностей;
- использование сильных сторон для преодоления угроз;
- использование возможностей для преодоления слабых сторон;
- избавление от слабостей и предотвращение угроз [4].

Далее для наглядности приведем примеры направлений реализации каждой из представленных стратегий. Стратегия использования сильных сторон для получения отдачи от возможностей может реализовываться в следующих направлениях: позиционирование достижений и успехов обучающихся с особыми образовательными потребностями; организация доступности образовательной среды; разработка технологий, методов, приемов сопровождения «особых» обучающихся; оснащение учебными, дидактическими, методическими материалами и средствами обучения, соответствующими запросам и потребностям гетерогенного социума вуза.

Стратегия использования сильных сторон для преодоления угроз предполагает участие всех субъектов гетерогенной среды вуза в обсуждении и продвижении нормативно-правовой основы инклюзивных процессов в образовании и социальном сообществе; разработку критериев стимулирования творческих находок педагогов в профессиональной деятельности в условиях гетерогенности; организацию тренингов, курсов повышения квалификации для педагогов и образовательных менеджеров по овладению приемами работы с «особыми» обучающимися.

Стратегия использования возможностей для преодоления слабых сторон основывается на изучении образовательных потребностей «особых» обучающихся; привлечении квалифицированных педагогических кадров других вузов к проведению экспертизы создаваемых учебно-методических материалов, обеспечивающих эффективность инклюзивного образования; привлечении новых финансовых ресурсов от бизнес-структур, а также грантовой поддержки для приобретения информационных, образовательных ресурсов, специального оборудования; реализации адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.

Стратегия избавления от слабостей и предотвращения угроз предполагает разработку внутренней нормативной правовой основы инклюзивных процессов вуза, доведение ее до сведения всех заинтересованных субъектов и строгое выполнение; проведение системы мероприятий (семинары, тренинги, встречи) по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования; привлечение как бюджетных источников финансирования, так и средств бизнес-сообщества в целях формирования материально-технической базы вуза, соответствующей потребностям гетерогенного социума; организацию научных исследований по изучению образовательных потребностей обучающихся в условиях гетерогенности; привлечение средств массовой информации к популяризации идей и преимуществ инклюзивных подходов и практик в образовании; разработку и внедрение в процесс подготовки и повышения квалификации педагогов спецкурсов, тренингов, содержание которых предполагает формирование комплекса компетенций, необходимых для работы в условиях гетерогенной образовательной среды; разработку учебных, учебно-методических, дидактических средств, их апробацию в образовательном процессе.

Таким образом, данная методика не исключает, а дополняет использование других методов экономического анализа, статистического наблюдения и прогно-

зирования развития гетерогенной образовательной среды. Проведенный SWOT-анализ позволит ясно представить миссию вуза, возможные стратегии формирования гетерогенной образовательной среды и направления ее функционирования, а также убедиться в первостепенной важности задачи формирования новых профессиональных компетенций педагогов в условиях разнообразия.

1. Балашова И.В. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся// Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. – 2014. – № 4 (32). – С. 129-141.

2. Гаркавенко З.О. Гетерогенность как свойство образовательной среды // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 65-70.

3. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Исследование инклюзивной культуры вуза как гетерогенной организации // Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной науч.-практ. конф. «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород, Санкт-Петербург, 17-19 мая 2016 г.), сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова. – СПб.: СПб АППО, 2016. – С. 64- 69.

4. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 390 с.

© Балашова И.В., 2016

УДК 37.06

БЕХОР ЭСТЕР
BEHORE ESTHER
Израиль

DIVERSITY MANAGEMENT AS A WAY OF DEALING WITH NEW CHALLENGES IN EDUCATIONAL SYSTEM

МЕНЕДЖМЕНТ МНОГООБРАЗИЯ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ НОВЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам менеджмента разнообразия в системе образования. На сегодняшний день система образования в Израиле стремится быть доступной для всех, в отличие от прошлого, когда образование было доступно лишь отдельным слоям населения. Система образования переживает процесс уменьшения различий, при этом сталкиваясь с проблемой, суть которой состоит в том, что уменьшение различий противоречит самой сути образования. Автор выделяет три основные характеристики системы образования в Израиле: сокращение выбора; усредненность; иерархическая структура. Тенденция общественного развития сегодня направлена на то, чтобы распознать разнообразие, сохранить плюрализм в обществе. В системе образования должно произойти много

существенных изменений в ближайшие годы для того, чтобы сохранить принцип разнообразия в системе образования. Эти процессы могут потребовать изменений в структуре существующей системы, организации обучения, методов обучения и отношения между педагогами и учащимися. Автор выделяет восемь вызовов, стоящих перед образовательным менеджментом Израиля. Для каждого общества и каждой организации, согласно статье, существуют пределы разнообразия социальных ценностей или учебного процесса. Стремясь к разнообразию, нельзя отказываться от общекультурного, общенационального и общечеловеческого содержания.

Ключевые слова: система образования Израиля, разнообразие, гетерогенный класс, устранение различий, образовательные вызовы, лидерство в образовании

Keywords: educational system in Israel, diversity, heterogeneous class, social pluralism, reducing variance, educational challenges, educational leadership

The present-day aspiration of the education system is to be accessible to everyone, unlike in the past when it was aimed at a limited population who had a privilege, the school is now located among the many claims and the uncertainties arising from education for all. Education works to varying degrees which creates difficulty for action and increase the uncertainty, so like any organization educational system is an ongoing process of reducing variance and attempt to control the uncertainty. The problem is that the process of reducing the variance contradicts the essence of education. [7, 12].The social trend today is to recognize diversity, that there is a difference between people, and they have legitimacy to be different. From a historical perspective of the history of education in Israel it can be argued that in the past an effort was made to cancel or reduce the diversity among students, and those who could not fit in with the norm dropped out, or grouped in special schools or special classes. Later we have seen the diversity as a danger in education to be overcome. It is perceived as a problem and is called “problems of the heterogeneous class”, today the diversity problem is not perceived as an educational problem but as a social chance for humanity future. [7, 13], diversity conservation of personal and social pluralism has become the greatest challenge for the future.

Legitimacy of diversity means that there are no absolute norms, a true student uniform method or absolute truth, and here arises the problem what is the real learning process? The focus moves from the question of teaching to the question of learning, not how to teach, but how to learn. Classrooms are populated with the pressures of the capacity of the quantities of a given material, and changing exam dates, students must eventually adjust their ways of learning to teaching methods, that attempts to reach maximum students. [7, 13]. One method to deal with differences between students is by increasing the variance between schools and the reduction of diversity in schools. Solution of this creates new problems; more efficient solution needs to be a change in the structure of the school, and changing in role and professional status of teacher, and in management methods and assessment. [7, 13]. Reducing variance is characterized by three main characteristics of education system: reducing choice; the average assumption; the hierarchical structure [7, 13-16].

Reduction in choice, one of the characteristics of the education system is compulsory. The school aims to provide education and knowledge, and therefore you are required to study a definite material with a defined learning content. A constant struggle is going on between freedom of choice and the reduction of variety. This reduces the degree of freedom for a significant choice of teacher and student. Every organization has normative behaviors space: walking to the supermarket, we can choose what we want to buy, compare, get out and find another store. These options don't exist at school.

The average assumption: important decisions in school are based on the average, but since the purpose of the school is not educating for average, it constitutes a contradiction in the challenge of diversity management. For example, it is assumed that six years of age is the age at which children reach sufficient maturity to learn reading and writing, this assumption is based on average. But there are children who are ahead or delayed, and the difference in class can be great. Therefore, teaching must be done in heterogeneous classes with wide variance, which arises from different abilities of students, from different levels of motivation, different ways of learning and different tendencies of the students. With all the effort to take into account this heterogeneity, educational work in the classroom has been done around an average student.

Israel's education system is characterized by the hierarchical structure, based on the unequal distribution of power. The education system in all its forms and institutions is based on the assumption of unequal distribution of knowledge, the working assumption is that students know less than teachers, not only they know less about what they learn but also about what is appropriate or needs to be studied. In this situation, the choices are limited; it is assumed that the educator or teacher knows what to teach.

The educational system of today is expected to undergo many significant changes in the coming years in order to maintain the principle of diversity in educational systems. Much has been written about how these changes will affect management roles at school and about the implications of these changes for the training processes for the role of an educational manager [1; 2; 3; 4; 5; 6; 9; 11]. The education system will face various leadership challenges; we will dwell upon eight major properties of these challenges.

1. Variety and specializing

The level of expectation from education will grow but the budget will not meet the educational requirements, this is a phenomenon that occurs in all education systems in the world. As a result schools will have to raise money from foreign sources, which would put them in competition with market forces, the school will be given the pressures of standards and social requirements, it will be required to meet the social demands differentially – namely, to give variety of answers. On the other hand, the school will be under pressure to specialize in order to provide a higher level of service in the required fields. The result is the concentration of service in major centers: large and comprehensive schools. [7, 207].

2. From bureaucracy to professional management

There is a transition from reliance on bureaucracy to reliance on professionalism and professional strength.

3. Autonomy without monopoly

Recognizing the importance of education may give the school much more independent and important status in society, this change will accelerate the processes of privatization in education, increasing parents' ability to choose the schools where their children will study, strengthening the processes of school autonomy and crystallization the patterns of self-management. The education system at the national level will be weakened, and the framework of school will become stronger. Development of educational technology may change the classic role of school. With the development of information sources outside school, the school will lose the monopoly on knowledge and training, the result will affect the teacher's role and position and the central position of the school in society. In other words, we are witnessing two parallel processes: the strengthening of the school as an independent body with the acquisition of autonomy on the one hand, and the weakening of the school monopoly on providing information on the other [7, 206].

4. Mass technology and individual learning

The school will become more computerized, the students will have a variety of sourceы and resources for studying, teaching will become more complex, but learning through educational technology will not become public knowledge both personally and socially. Socially will not be equally distributing learning resources in the different layers of the population, and on a personal level, the ability to learn through technology is not equal for all students. The principle of variety in learning, the idea that different students need different learning processes, will not change with the increased use of educational technology. Namely educational technology will allow development programs nationwide with a wide range of content and levels. On the other hand, there will appear a need for different teaching methods for different students without using technology. Technology can bring the danger of flattening the learning and legitimizing educational gaps. We can therefore conclude that with the increase in development, learning options will grow, it will increase educational responsibility of the educational institution.

5. Autonomy in a struggle for legitimacy

The school may gain autonomy in terms of learning program/curriculum, recruitment and operation of the school system. At the same time, the school will have to respond quickly to social demands, because the boundaries of school have been broken and it is exposed to the influence of the environment. [7, 206].

6. Conflicting demands

The schools will be dealing not only with the clear demands, but also with the conflicting demands of customers - parents students society, regarding contents methods and level, with the problems for which we have no previous experience, and which are characterized by high degree of uncertainty. Namely, school will be exposed to a series of clearly defined claims. Ostensibly management problem is the process of solving problem, but it also refers to problems as challenges, therefore

problems require a new level of leadership, leadership creates conditions for dealing with problems,

7. From Proper Management to Professional Ethics

Transition to autonomy in education is a transition from proper management and compliance with defined standards to an activity that requires personal responsibility in accordance with ethical and professional codes [6]. Moreover as the variance between schools is more in curriculum, in teaching method, thus emerges the importance of values and professional ethics. As the autonomy of teachers becomes greater, and variety does not constitute a problem of matching different methods for solving problems, it will become a question of professional and educational ethics.

8. Systemic change and educational stability

Dealing with processes of accelerated change, with the rapid development of technology in education, with the changing demands of society in general and parents in particular, the difficulty of leadership during this period of rapid change, is in the ability to create educational and dynamic stability without being conservative, to introduce changes that would not undermine the educational process. The challenge is to create the necessary change while maintaining stability in the student's education. The problem is not coping with the unexpected or non-certainly, but also with the expected and possible, which pose new dilemmas and contradictions.

The management role and expectations of leadership behavior are to lead and manage diversity and variety. As in most areas of human activity, knowledge about the relations between cause and effect is limited, partial, full of surprises and changes over time. Enabling powerful means, reducing uncertainty, control means reducing the degrees of freedom of personality. Approach to diversity is not just a question of management or organizational leadership, it is embodied also in an educational approach. There is a close connection between running/operating school and educational approach of school. School operates not only in accordance with rules and procedures, but also in the light of a set of expectations and attitudes of society. Education needs leadership not to control, since full control is impossible and it endangers the right to diversity. Leadership is needed when there is doubt, there is a conflict, there is a need for collaboration. Reference to diversity does not mean anarchy. There is no doubt that in every society and in every organization there are limits to diversity of social values or the educational processes, but this is not a call to cancel the discretion and eliminate materials that have common cultural, national and human content. But on the other hand it does not resolve the individual from personal and moral responsibility in the attitude toward diversity.

1. Alboim-Dror, Rachel. Reflections on Education^ Executive Education // Education Administration, pp. 114 – 121, 1974

2. Chen, David (ed), 1995. Education towards the 21st Century Tel Aviv: Ramot, Tel Aviv University, 1995.

4. Chen, Michael Training of managers and supervisors: leadership of a school community. // *Education policy*. Jerusalem: Publications Division, Ministry of Education, Culture and Sport 1995, Pp.157 185.

5. Slomon, Gabriel and Tamar Almog, 1994. The desired figure of graduate education. // *Planning Education Policy*. Jerusalem: Publications Division, Ministry of Education, Culture and Sport. Pp 343-367, 1994.

6. Amber, Dan, 1983. Responsibility, Library Workers, Tel - Aviv.

7. Anbrt Dan, 2000. Other management educational challenge. Publishing Ridge, Stone Judah, pp 191-210

8. Cooper, Bruce S. and R. Wayne Shute (1988). Training for School Management, Lessons from the American Experience. London: Institute of Education.

9. Goldring, Ellen. 1996. School as Dynamic Organizations//*International Journal of Education Reform* .Vol. 5, No.3, pp. 278-286, 1996.

10. Holmes, Gary. 1993. Essential School Leadership. Developing Vision and purpose in management. London: Kogan Page LTD, 1993.

11. Marsh, David, 1997. Educational Leadership for the 21st century: Integrating Three Emerging Perspectives. Chicago: Educational Research Association, 1997.

©Бехор Эстер (Behore Esther), 2016

УДК 37.013

ВОДНЕВА С.Н.
VODNEVA S.N.
Псковский государственный университет,
Псков, Россия

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОСТИ

TOLERANCE AS A PERSONAL SIGNIFICANCE AND A PROFESSIONAL IMPORTANT QUALITY IN TERMS OF HETEROGENEITY

Современное общество гетерогенно, т.е. неоднородно по социальному, расовому, национальному и другим признакам. Для обеспечения мирного существования необходимо обладать толерантностью. В статье выделены виды толерантности, рассмотрены понятия «профессиональная толерантность», «педагогическая толерантность».

Ключевые слова: толерантность, виды толерантности, личностно значимое качество, профессионально важное качество, профессиональная толерантность, педагогическая толерантность, гетерогенность

Modern society is heterogeneous, i.e. unequally on social, racial, ethnic and other signs. To ensure the peaceful co-existence everybody must be tolerant. The article deals with different kinds of tolerance. The author studies concepts "professional tolerance ", "pedagogical tolerance".

Keywords: tolerance, kinds of tolerance, personal significance, professional important quality, professional tolerance, pedagogical tolerance, heterogeneity

Проблема толерантности – одна из важнейших в современном мире. Мы живем в век глобализации мобильности и экономики, развития интеграции и коммуникации, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, в век урбанизации и преобразования социальных, политических и экономических структур. Поэтому проявления нетерпимости и конфликтов недопустимо, они

потенциально угрожают всем частям мира. Эта угроза не имеет национальные границы, так как носит глобальный характер.

Различные народы, культуры и религии мира едины в своем стремлении к общей цели – обеспечение и сохранение гармоничных взаимоотношений и мира, однако очаги напряженности существуют во многих странах. Вместе с А.Г. Асмоловым, В.В. Бойко, Р.Р. Валитовой и др. считаем, что непременным условием гармонии и мира является толерантность.

На Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году была утверждена «Декларация принципов толерантности», согласно которой толерантность – это «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [1].

Изучив этимологию понятия «толерантность» в различных словарях, мы пришли к выводу, что толерантность – это, с одной стороны, терпимое поведение в отношении всего непохожего, неприятного, непонятного, «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к кому – или чему-либо» [2, 540], а, с другой стороны, внутренняя убеждённость в необходимости такого терпимого поведения, «не слабость, а сильное, объективно положительное и выгодное для проявляющей ее стороны качество». [3, 476]. Толерантность обеспечивает относительно бесконфликтную интеграцию разных членов общества в группы, обеспечивает развитие человека и общества через принятие нового, а также предполагает сохранение единства общества, группы, личности.

Следует отметить парадоксальный факт: идея толерантности последнее время всё чаще вызывает негативные эмоциональные реакции в целом. Наблюдения показали, что чаще всего идею толерантности отвергают люди, у кого она ассоциируется с вседозволенностью окружающих и запретом противостоять каким бы то ни было, физическим или психологическим внешним нападкам. Глубокое изучение феномена толерантности позволяет утверждать, что толерантность подразумевает не уничижение себя, своего мнения, а активную нравственную позицию, направленную на взаимообогащение, конструктивное взаимодействие, сопереживание, эмпатию. Всегда спорным остается вопрос определения границ толерантности. Считаем, что границы «толерантности», или «терпимости», не должны выходить за правовое поле, за пределы социальных, этических, культурных норм. Недопустима толерантность по отношению к человеку, совершающему какое-либо насилие, любое правонарушение, иначе толерантность будет граничить с попустительством.

Изучая понятие «толерантность», мы заметили, что его рассматривают разные науки. Так, в философии толерантность определяется как фактор культуры. В социологии толерантность реализуется в межличностных и социокультурных отношениях. В психологических исследованиях толерантность – комплексная интегральная характеристика личности, которая проявляется в поведении. Филология представляет толерантность как характеристику взаимоотношений субъектов в общении. В педагогике толерантность – активная нравственная позиция, в основе которой направленность на взаимодействие, сотруд-

ничество, взаимопонимание с другими людьми. Такой широкий интерес к изучению феномена толерантности позволяет сделать вывод о междисциплинарном характере данного явления. Однако толерантность – это целостная характеристика личности в совокупности ценностных, мировоззренческих, психологических установок, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Таким образом, толерантность – это интегративное качество личности, которое характеризуется психологической устойчивостью, способностью положительно воспринимать и оценивать мнение других людей, действовать по отношению к ним уважительно. Согласимся с Ф.Б. Алимбековой, О.С. Батуриной, В.Г. Гималиевым, В.М. Золотухиным, А.Н. Зятьковым и др., что толерантность проявляется в межкультурном и межличностном общении и является необходимым условием продуктивной коммуникации. Важно уважение друг друга, умение вести диалог и общаться с представителями других культур, умение признавать их точку зрения, выслушать других и тактично выражать свои взгляды.

Изучая понятие «толерантность», мы обнаружили, что исследователи выделяют разные виды толерантности: «межкультурная» (Л.Р. Слобожанкина) «межнациональная» (Г.И. Пилиева), «этнокультурная» (Е.П. Непочатых), «этническая» (М.Р. Рамазанова, О.И. Юдина), «межэтническая» (Е.В. Положевец, Г.У. Солдатова), «конфессиональная» (И.М. Роткина), «межличностная» (Е.С. Кожухарь), «гендерная» (Е.А. Конышева) и др. Значимым для нашего исследования является изучение сущности понятия «профессиональная толерантность» как интегративной характеристики специалиста, которая «выражается в конструктивном поведении в ситуациях профессионального общения» [4]. Ее сформированность, по мнению В.Д. Шадрикова, обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности. [5, 66].

Изучением профессиональной толерантности занимаются исследователи О.Ю. Харламова, О.Б. Нурлигаянова, М.А. Перепелицын и др. Как один из видов профессиональной толерантности данные авторы выделяют «педагогическую толерантность». Однако они рассматривают педагогическую толерантность только как интегративное профессионально значимое качество личности специалиста сферы образования. Мы считаем, что педагогическая толерантность – это необходимое профессиональное качество для любого специалиста профессиональной сферы «Человек – Человек» (врач, юрист, педагог, психолог, продавец, менеджер), т.к. успешное выполнение профессиональных обязанностей возможно только в том случае, если будет услышан и понят другой человек, будут учтены его особенности и пожелания, будет установлен контакт. Педагогическая толерантность рассматривается нами при реализации таким специалистом педагогических функций: образовательной, организационной, прогностической, информационной, коммуникативной, контролирующей и др.

Таким образом, педагогическую толерантность можно рассматривать как интегративное профессионально важное качество специалиста профессиональной сферы «Человек-Человек», которое выражается в конструктивном взаимодействии с людьми, представляющими разные культуры, конфессии, нации,

взгляды, мнения, позволяющее с использованием педагогических средств решать профессиональные задачи, независимо от области применения. Основой толерантности является сформированная система позитивных установок на межличностное и межкультурное общение, партнерство, принятие отличия другого, ведение конструктивного диалога, сотрудничество, разрешение конфликтов и их предотвращение для успешного взаимодействия. Педагогическая толерантность является тем качеством, которое может помочь при решении профессиональных задач.

Мы занимаемся профессиональной подготовкой специалистов сферы «Человек-Человек», где главная задача – «вырастить» высококлассного специалиста, успешного, конкурентноспособного на рынке труда.

Поскольку состав учебных групп часто неоднороден по составу обучающихся: в одной группе могут обучаться представители разных национальностей, культур, религий, обучающиеся, имеющие различные способности, предпочтения и интересы, люди, отличающиеся физическим или психическим состоянием, мы можем говорить о гетерогенности группы. Гетерогенный – «неоднородный по своему составу или происхождению» [6]. С одной стороны, гетерогенные группы более эффективны при решении сложных творческих проблем, с другой стороны, нужно уметь взаимодействовать, уметь услышать другого, уметь сотрудничать. Для этого нужно обладать толерантностью.

Таким образом, с одной стороны, толерантность является профессионально важным качеством специалиста сферы «Человек-Человек», а с другой стороны, формирование толерантности в вузе происходит в условиях гетерогенности группы, где толерантность выступает как личностно значимое качество и служит условием конструктивного взаимодействия участников группы.

Для реализации задачи формирования толерантности как личностного качества, так и профессионально важного качества, необходимо создавать соответствующие условия в вузе:

Среди необходимых социально-педагогических условий формирования толерантности как личностно значимого, так и профессионально важного качества выделим следующие:

1. Становление корпоративной культуры преподавателей вуза, направленной на формирование толерантности у обучающихся. Реализация данного условия предполагает осознание руководством, преподавателями и студентами вуза того, что толерантность является личностно значимым профессионально важным качеством будущего специалиста, а также мотивированность и готовность преподавателей вуза формировать толерантность. Этому может способствовать участие руководителей и преподавателей вуза в специально разработанном спецкурсе.

2. Повышение социальной активности студентов, их включение в совместную социально-значимую деятельность при внедрении социальных контактов в обучении. Это достигается за счет обеспечения взаимосвязи и взаимодополняемости учебной и внеучебной деятельности студентов. Примером такой взаимосвязи могут быть научно-практические конференции социальной на-

правленности, выставки, международные проекты, проекты студенческого самоуправления, участие в проектах профориентационной деятельности, практиках, что расширяет возможности формирования педагогической толерантности, способствует активизации собственного потенциала личности.

3. Вовлечение в учебно-воспитательный процесс представителей органов занятости, органов власти, работодателей. Реализация данного условия поддерживает не только педагогический фактор, но и экономический фактор, что обеспечивает соответствие выпускников потребностям современной экономики. Данное условие удовлетворяет общественным, социальным, экономическим запросам общества.

4. Использование различных форм, методов, средств, видов работы в учебно-воспитательном процессе в вузе, которые направлены на взаимодействие представителей разных (социальных, возрастных, этнических) групп.

5. Оказание социально-психологической поддержки студентам, преподавателям.

Предложенные социально-педагогические условия могут способствовать формированию толерантности как личностно значимому так и профессионально важному качеству обучающихся вуза как будущих специалистов.

1. Декларация принципов толерантности. *URL:* http://www.un.org *(дата обращения: 10.08.2016).*

2. Толковый словарь иноязычных слов под ред. Л.П. Крысина. М.: Эксмо, 2010. 1044с.

3. Энциклопедический словарь политологических терминов. СПб.: ИД Петрополис», 2013. 552с.

4. Жердева Н.Н. Педагогические условия формирования профессиональной толерантности курсантов вузов министерства внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : Ставрополь, 2011. – 205 с. *URL:* http://www.dslib.net *(дата обращения: 02.09.2016).*

5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Учебное пособие.2-е изд., перераб. и доп. // М: Издательская корпорация "Логос" , 1996. 320 с.

6. Толковый словарь русского языка. *URL:* http://www.vedu.ru/expdic/5492/*(дата обращения: 03.09.2016).*

©Воднева С.Н., 2016

УДК 378.147

Горычева С.Н., Ёлкин С.М., Игнатьева Е.Ю.
Gorisheva S.N., Elkin S.M., Ignateva E.Y.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

Потенциал методологии tuning для развития педагогического образования

Tuning methodology potential for the development of pedagogical education

В статье дан анализ пригодности методологии Tuning для развития педагогического образования. Рассмотрены такие рациональные идеи проекта, как минимизация компетенций при добавлении регионального списка компетенций, использование ядра компетенций для формирования содержания образования, уровневая структура критериев и показателей при оценивании, междисциплинарное понимание модуля.

Ключевые слова: педагогическое образование, методология тюнинг, развитие, мета-профайл, мета-компетенции, ФГОС

The article analyzes the suitability of the methodology Tuning for the development of pedagogical education. We consider such a rational idea of the project as minimization the competences with the addition of a regional competency list, use of core competencies to form the educational content, level structure of criteria and indicators in assessing, interdisciplinary understanding of the module.

Keywords: pedagogical education, methodology Tuning, development, meta-profile, meta-competence, FGOS

Новгородский государственный университет стал одним из 13 российских университетов, принявших участие в проекте «Tuning Russia» (2010-2013) совместно с четырьмя европейскими университетами. Проект Тюнинг – “Настройка образовательных структур” (TUNING – “Tuning of educational structures”) направлен на сближение и гармонизацию национальных систем образования в рамках Европейского Союза. Название проекта отражает его сущность – стремление к выработке общего понимания в развитии образовательного пространства Европы, к согласованию его параметров, к защите многообразия при «настройке» национальных систем на «единую волну», что ни в коей мере не означает стремления к единообразию или унификации. Тюнинг ориентирован на нужды образовательных учреждений и их структур, он предлагает всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса как на уровне университетов, так и на уровне отдельных предметных областей. Команда НовГУ работала в предметной области «Образование».

Проект закончился три года назад, однако методология Tuning и практика ее применения не только не потеряла актуальность, но заслуживает того, чтобы сейчас, когда в стадии разработки находится следующая версия ФГОС (ФГОС-

4), проанализировать ее и использовать потенциал методологии Tuning для развития педагогического образования.

Как известно, важнейшими характеристиками современного образовательного процесса являются целостность и системность. Методология Tuning включает в себя алгоритм построения образовательной программы, позволяющий выявить ее логичность, взаимосвязь её отдельных компонентов, соответствие всех параметров образовательной программы заявленным целям программы и результатам обучения, тем самым способствуя достижению образовательным процессом этих характеристик. Алгоритм Tuning предусматривает следующую последовательность пошаговых действий:

Шаг 1. Подтверждение социального заказа на программу, определение её профиля;

Шаг 2. Формулировка целей программы и описание результатов обучения;

Шаг 3. Определение универсальных (общих) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций, которые должны быть сформированы при освоении программы;

Шаг 4. Формирование и описание структуры программы (состав модулей и их объем в кредитах);

Шаг5. Проверка взаимного соответствия структуры программы, результатов обучения и набора компетенций;

Шаг 6. Определение образовательных технологий и методик обучения и оценки формируемых компетенций, позволяющих достигнуть соответствующие результаты обучения;

Шаг 7. Создание системы оценки и обеспечения качества обучения.

Следование этому алгоритму обеспечивает актуальность и социальную значимость программы, ее целостность, непротиворечивость, системность. В ходе проекта была разработана спецификация (краткое описание) образовательной программы по предметной области «Образование» по образцу, рекомендованному европейским проектом Tuning. Затем этот алгоритм, сначала успешно апробированный в предметной области «Образование», был использован при разработке всех модульных программ в НовГУ и доказал свою целесообразность и эффективность.

До сих пор одной из важнейших проблем в проектировании образовательного процесса вуза является его целе-результативная часть. Этот вопрос еще актуален и потому, что изменилась логика педагогического проектирования: основополагающим фактором в проектировании перестало быть учебное содержание, заданное в образовательных стандартах. При проектировании осуществляется цепочка действий: от цели, заданной в форме компетенций, – путем использования соответствующих образовательных технологий – к результату, т.е. учебное содержание, как в структуре любой деятельности, приобрело статус фактора, обеспечивающего решение задачи, а не целевого. Для конкретизации целей обучения необходимо определение структуры и набора компетенций и их перевод в дидактическую плоскость как целей и результатов обучения, для чего требуются операции сбора информации, ранжирования, декомпозиции

и рекатегоризации. В ходе проекта был разработан мета-профайл - представление о структуре и сочетании компетенций, которое идентифицирует конкретную предметную область («Ядро» предметной области). «Ядро» предметной области должно быть реализовано в любой образовательной программе независимо от ее направленности и профиля. Мета-профайлы являются справочными структурами, они предназначены для отражения и анализа разнообразных образовательных программ в соответствующей предметной области. Мета-профайл и мета-компетенции формируются на основании анализа данных, консультаций со всеми заинтересованными сторонами и рекатегоризации списка компетенций. Рекатегоризация в разных предметных областях основывается на разных подходах в соответствии с ее спецификой и особенностями [1].

В проекте Tuning Russia перечни общих и профессиональных компетенций были сформированы путем применения следующих действий, осуществленных каждой предметной группой:

- анализ российского рынка труда и утвержденных в Российской Федерации профессиональных стандартов в соответствующих областях деятельности (при их наличии);
- анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, заданных утвержденными в Российской Федерации Федеральными государственными образовательными стандартами;
- анализ имеющихся международных профессиональных стандартов в соответствующих областях деятельности;
- изучение и адаптация опыта формирования списков «общих» и «профессиональных» компетенций на европейском образовательном пространстве;
- консультации с российскими и европейскими экспертами;
- согласование и уточнение первичных списков общих компетенций, предложенных разными предметными группами, выявление ядра в перечне общих компетенций;
- анкетирование российских работодателей, студентов, преподавателей и выпускников вузов по сформированным перечням общих и профессиональных компетенций;
- составление окончательных перечней общих и профессиональных компетенций после анализа результатов анкетирования.

Результаты, полученные при опросе заинтересованных сторон (более 600 респондентов), послужили отправной точкой для следующих рассуждений. Выявилось, что представители разных заинтересованных сторон по-разному расставляют приоритеты в значимости тех или иных компетенций. Так, в предметной области «Образование» выпускники, преподаватели и студенты на первое место по значимости поставили компетенцию «Способность применять знания на практике», а работодатели поставили ее на четвертое место, выделив самой значимой «Знание и понимание предметной области и профессии». Второе и

третье место в списках значимости работодателей заняли «Нацеленность на достижение качества» и «Способность разрешать конфликты и вести переговоры» - компетенции, которые вообще не вошли в пятерку предпочтений выпускников, преподавателей и студентов, хотя студенты и выпускники включили другую, близкую к последней, компетенцию «Навыки межличностного общения». Большую близость, но неоднозначность, продемонстрировали респонденты в понимании предметных компетенций. Компетенция «Способен понимать высокую социальную значимость профессии и соблюдать принципы профессиональной этики» была признана наиболее значимой работодателями и выпускниками, преподаватели и студенты поставили ее на четвертое и третье места соответственно. Зато они поставили на первое место компетенцию «Способен к саморазвитию на основе рефлексии результатов своей профессиональной деятельности», которой работодатели и выпускники отвели третью и вторую позиции в списке. Между тем, следует отметить, что в целом список из пяти наиболее важных предметных компетенций одинаков для всех заинтересованных в качестве образования сторон. Таким образом, возникает вопрос: чьи мнения более значимы в формировании списка необходимых компетенций? Работодателей, потому что они являются потребителями результатов образовательной услуги? Или студентов, которые непосредственно эти услуги получают? Или представителей научно-педагогической общественности, которая обеспечивает процесс, зная, как никто другой, его особенности?

Действующий ФГОС задает достаточно полно все типы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные), фактически не оставляя возможности учесть региональные потребности и интересы, мнение региональных работодателей. Список компетенций очень обширный, хотя позитивная тенденция наметилась: в первой версии ФГОС по бакалавриату и магистратуре общекультурных компетенций по разным направлениям было до 30 позиций, в ФГОС-3+ их число убавилось до 9. В меньшей мере это коснулось общепрофессиональных и профессиональных компетенций: в проекте было выделено порядка 44 предметных компетенций по направлениям подготовки в области «Образование», в действующей версии ФГОС-3+ по психолого-педагогическому образованию обозначено 13 общепрофессиональных и 38 профессиональных компетенций. Таким образом, как перспектива совершенствования профессиональной подготовки нам представляется резкое сокращение перечня профессиональных компетенций в ФГОС-4, что дало бы реальную возможность учесть круг региональных интересов: учесть экономические, демографические, культурные особенности региона, предпочтение региональных работодателей и стратегические приоритеты развития региона.

Работа в проекте рабочей группе по предметной области «Образование» позволила выявить общий вектор в развитии педагогического образования – в сторону методологических (деятельностных) и коммуникативных компетенций. Обоснованием этого вектора послужил «Ядро» профессиональной подготовки предметной области «Образование», которое составили общие компетенции «Способность действовать в соответствии с этическими нормами» и «Способ-

ность применять знания на практике» и предметные компетенции «Способность проектировать и осуществлять образовательный процесс с учетом современной социокультурной ситуации и уровня развития личности» и «Способность использовать основы теории и методологии образования в профессиональной деятельности».

В соответствии с вектором развития педагогического образования были сформулированы требования к технологиям и методам обучения, как механизмам обеспечения развития.

Требования к образовательным технологиям носят практико-ориентированный характер и направлены на то, чтобы:

- организовать самостоятельную деятельность студента по освоению содержания педагогического образования – требуются новые организационные формы педагогического процесса, позволяющие достичь освоения деятельности как важнейшего элемента содержания образования; приоритетной выступает организационная технология модульно-рейтингового обучения;
- включать студента в различные виды деятельности (проектной деятельности, творческой и научно-исследовательской);
- организовать работу с различными источниками информации, так как информация сегодня используется как средство организации деятельности, а не цель обучения (информационные технологии, включая технологии дистанционного обучения, технологии развития критического мышления, технологии проблемно-развивающего обучения);
- создать условия для группового взаимодействия (технология модерирования групповой работы, технологии организации дискуссии и др.), поскольку отношения партнерства и сотрудничества пронизывают современный образовательный процесс, направленный на развитие толерантности и корпоративности;
- создать условия для трансформации механизма управления метапознавательной деятельностью студентов в их самоуправляемую деятельность, так как субъектная позиция студента становится определяющим фактором образовательного процесса, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей (технология рефлексивного обучения, технология оценки достижений, технология самоконтроля, технология самообразовательной деятельности);
- реализовать контекстное обучение, позволяющее решать профессиональные задачи (технология анализа конкретных ситуаций, технологии организации имитационных, ролевых и деловых игр и др.).

Перечисленные образовательные технологии относятся к классу гуманитарных технологий, обеспечивающих гуманность образовательной среды, для которой характерны:

- воспитательные, личностно значимые цели образования, умение ставить доминанту на «собеседника»; партнерские, диалогические отношения, го-

товность внимательно слушать и адекватно понимать собеседника, эмоциональная открытость и искренность в выражении чувств;

- активность в прояснении своей ценностно-смысловой позиции, гуманистической, гуманитарной, субъектной, диалоговой, педагогической; прояснение понятий, текстов, контекстов, использовании разных языков науки и искусства;
- принятие индивидуальных особенностей темперамента, речи, импровизации, творческого характера активности; учет индивидуально-творческих особенностей, жизненного, познавательного опыта каждого студента; признании и безоценочном принятии уникальности и неповторимости его личности;
- использование диалоговых форм преподавания, возможности расширении социального и коммуникативного опыта студентов, организации диалогового пространства; достижение результатов, выводов, итогов путем дискуссионного обсуждения, прояснения понимания каждого, интеграции индивидуальных выводов.
- максимальное использование самостоятельности студентов, их инициативы, критического мышления, свободы от стереотипов прошлого, непредвзятости взглядов и мыслей по отношению к другому человеку; актуализация творческого потенциала, включении студентов в научный диалектический поиск истины;
- осуществление постоянной рефлексии, обратной связи, наблюдения развития живой человеческой индивидуальности.

При изучении вопроса оценивания образовательных результатов в проекте результаты рассматривались через перечень умений, составляющих компетенции, которые предъявляются к оцениванию. Результаты обучения – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет в состоянии делать/продемонстрировать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы [2]. Таким образом, определить результаты обучения необходимо для того, чтобы цели обучения стали диагностичными, появилась возможность отслеживать процесс их достижения и своевременно вносить необходимые изменения в учебный процесс. Была разработана матрица диагностики умений, которые могут быть освоены на одном из трех уровней, раскрывающих глубину и/или диапазон освоения умения (пороговый, базовый, продвинутый), и продемонстрированы в соответствии со шкалой оценки «удовлетворительно – хорошо – отлично». Структура матрицы диагностики повторяет структуру карт компетенций, связывая, таким образом, цели и результаты их достижения. Подбирая совокупность результатов, следует проверять значимость каждого из них для формирования указанного умения и возможность его достижения в рамках изучения модуля, согласованность результатов между собой и адекватность их рамкам целей обучения. Рекомендуемое количество результатов обучения, дос-

таточное для демонстрации достижения цели обучения, для одного модуля – от трех до пяти.

Таким образом, методология Tuning обладает значительным потенциалом в решении целого ряда проблем, выявленных в процессе реализации образовательных программ в высшей школе, регламентируемых всей серией ФГОС, включая ФГОС-3. А это значит, что при разработке следующего варианта ФГОС, вероятно, целесообразно учесть идеи, выработанные в ходе проекта и признанные на уровне педагогического сообщества, представленного участниками из разных государств и университетов.

Развитию педагогического образования будут способствовать, как показал анализ теории и практики применения вузами методологии Tuning, следующие предложения:

1. Определение набора компетенций посредством их систематизации, ранжирования и уточнения формулировок с учетом мнений всех заинтересованных сторон. Минимизация количества компетенций и создание обобщенных групп общекультурных (для всех предметных областей высшего образования) и общепрофессиональных групп компетенций по предметным областям. Перечень профессиональных компетенций в существующей версии ФГОС-3 может быть определен как максимально допустимый, не оставляющий возможности учета регионального компонента. В перспективном варианте развития в ФГОС-4 можно обозначить выделение минимального и достаточного количества профессиональных компетенций, как федерального компонента, и требование внесения дополнительных компетенций регионального контекста;

2. Использование «Ядра» компетенций как целевой основы при формировании ядра содержания образования;

3. Использование в проекте структуры уровней, показателей, критериев и научно обоснованных технологий оценки сформированности компетенций студентов целесообразно использовать при разработке системы оценивания учебных модулей;

4. Использование принципа модульности в проектировании учебного плана, понимая под модулем автономную, формально структурированную единицу обучения в образовательной программе, где каждой структурной единице соответствует равное число кредитов или кратное ему число. Модуль имеет четкие цели освоения в виде взаимосвязанного и описанного комплекса результатов обучения, сконструированных на основе формируемого определенного набора компетенций, а также набор адекватных критериев оценки [3]. Такое понимание модуля подразумевает междисциплинарность как принцип формирования учебного содержания, четкую ориентацию на образовательные результаты, заданные в компетентностном формате, субъектную позицию обучающегося, реализуемую соответствующим подбором технологий, методов, средств обучения, самостоятельность и ответственность обучающегося в построении собственного образовательного маршрута.

1 Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» – Горычева С. [и др.]; под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, Е. Ковтун. – Бильбао: Университет Деусто, 2013 – 79 с.

2 Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / О.И. Ребрин. – Екатеринбург: УрФУ, Екатеринбург: Издательский Дом «АЖУР», 2012. – 24 с.

3 Методическое обеспечение реализации программ высшего образования на основе ФГОС ВО (с учётом европейских методологических подходов) 13-15 мая 2015 года; Ассоциация классических университетов России (АКУР) и МГУ имени М.В. Ломоносова. Выступление Е.В. Караваевой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.acur.msu.ru/developments.php

©Горычева С.Н., Ёлкин С.М., Игнатьева Е.Ю., 2016

УДК 378.14

ЕГОРОВА Е.В.
EGOROVA E.V.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ГЕТЕРОГЕННОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ

BESONDERHEITEN DER VORBEREITUNG VON LEHRAMTSTUDIERENDEN ZUM UMGANG MIT HETEROGENITÄT DURCH INDIVIDUALISIERUNG

В данной статье автор анализирует тенденции развития образования в контексте индивидуализации и возникающие в связи с этим проблемы в области подготовки будущих учителей и в педагогической практике.

Ключевые слова: педагогическое образование, индивидуализация, гетерогенность.

In dem Artikel analysiert die Autorin aktuelle Entwicklungstendenzen der Bildung in Russland und arbeitet auf dieser Grundlage Probleme bei der Vorbereitung von Lehramtstudierenden und in der pädagogischen Praxis heraus.

Keywords: Lehrerbildung, Individualisierung, Heterogenität.

Еще в древности ученые-педагоги понимали, что учет личностных особенностей ребенка в процессе обучения является прекрасным инструментом его развития. На протяжении всех истории человечества интерес к обучению и воспитанию личности через индивидуализацию оставался достаточно стабильным. Своего расцвета индивидуализация как подход достигла в конце 19 начале 20 века с распространением гуманистических идей реформаторской педагогики, ставших известными и применявшихся и в России. Затем, в России произошел откат, связанный с общественно-политическим строем страны, который вырос в новый всплеск активности идей индивидуализации. В частности стали появляться различные типы школ – гимназии, лицеи как оплоты внешней диффе-

ренциации. Учителям было разрешено писать свои учебные программы, на практике стали апробироваться технологии, основывающиеся на теории Л.С. Выготского о «Зоне ближайшего развития» и по-своему решающие данную проблему: это технологии личностно-ориентированного, развивающего обучения и др. Вместе с тем, свобода выбора изучаемых школьниками предметов в некоторых учебных заведениях доходила до того, что из учебных планов исчезали отдельные предметы, в основном естественно-научного цикла – физика, география [4, 3].

На современном этапе осуществляется попытка найти золотую середину между стандартизацией и индивидуализацией, что выражается в появлении основных законов, регламентирующих образование, и попытке защитить права каждого ребенка на индивидуальность и индивидуальное развитие в соответствии со способностями. В «Закон об образовании», в котором заложены гуманистические основы, недавно был добавлен пункт об инклюзивном образовании, разрешено семейное обучение (которое набирает популярность в Москве), обучение по индивидуальным учебным планам, разрешено введение в старшей школе профильного обучения и многое другое. В тоже время активно развиваются процессы стандартизации – разработаны и введены образовательные стандарты, представлены примерные учебные планы, введены ОГ и ЕГЭ. Таким образом, возникает противоречие между желанием и потребностью государства в воспитании индивидуальности личности и необходимостью «вписывания» в определенные социальные рамки [2].

Необходимо отметить, что в целом конкретные формы, методы обращения с гетерогенностью, равно как и индивидуализации в официальных документах не уточняются и отдаются по большому счету на откуп учебным заведениям и учителям. Поэтому именно на учителе лежит основная ответственность за то, насколько эффективно и успешно будет проходить индивидуализация [1]. Осуществление индивидуализации на практике связано со сложностями, которые можно выразить в виде следующего противоречия: необходимость индивидуализации декларируется, но государство не предлагает конкретных механизмов ее реализации, не проводит курсов повышения квалификации учителей в данной области, число учащихся в классе растет (набирают от 25), техническое обеспечение процесса недостаточно.

Проведенное мною исследование показало, что российские учителя не готовы работать в интегрированных классах, включающих как детей с отклонениями в развитии, так и без них. Для этого им не хватает подготовки, то есть знаний, умений. На данный момент предлагаемые учителям курсы по повышению квалификации направлены в основном на дистанционное обучение, что в определенной мере можно считать способом индивидуализации, разъяснение новых ФОСов и подготовку учащихся к ОГ и ЕГЭ [2].

Тем не менее, учителя стараются как могут учитывать особенности учащихся в учебно-воспитательном процессе. В школах индивидуализация осуществляется в урочной и внеурочной деятельности. На уроке это могут быть индивидуальные задания с учетом интеллектуального уровня учащегося (разно-

уровневые задания), его знаний, интересов, темпа работы; преподнесение информации через различные каналы восприятия. Индивидуальные задания могут касаться изучения и анализа книжных и электронных источников. Одной из наиболее популярных форм индивидуализации, пришедших сейчас даже в детские сады, является проектная деятельность, где каждый ребенок в рамках одной темы выполняет задание по силам [2].

При этом важно изменять сознание уже работающего учителя и формировать ориентированное на многообразие сознание молодых педагогов. Поскольку в настоящее время большинство активно преподающих педагогов имеют еще «советскую закалку», то изменение их взгляда на преподавание осуществлять достаточно сложно. Поэтому необходимо подготовить «новую фармацию учителей», понимающих ценность каждой личности и способных строить учебных процесс с учетом особенностей каждого ученика в классе.

Сделать это в вузе можно помимо изучения фактов, теорий, подходов с привлечением иностранного опыта, анализом кейсов, посещением и включением в деятельность таких учреждений, где уже ведется работа с гетерогенными группами. В данном случае получение личного практического опыта имеет, по нашему мнению, определяющее значение. В частности, в Германии накоплен обширный опыт интеграции детей с нарушениями в развитии в общеобразовательную среду. Данный опыт без сомнения должен учитываться и анализироваться при подготовке российских специалистов.

Но необходимо помнить, что индивидуализация имеет свои границы, которые связаны с особенностями человеческой психики.

1. Учитель не может учесть все особенности всех учеников в классе одновременно. По сути, возможен учет какого-то одного, максимум двух качеств (интерес, сложность, темп) одновременно. Чем полярнее, разнообразнее особенности детей в одной группе, тем сложнее их учитывать и контролировать. Поэтому нельзя ожидать от учителей невозможного.

В связи с этим количество детей в одном классе не должно превышать 15-18 человек [3].

2. Вследствие возможно сильной полярности детей в одном классе (дети без отклонений от физических и психических норм и дети с ДЦП, дауны, аутисты), необходимо чтобы с классом работало два учителя – учитель предметник и коррекционный педагог, фокус внимания которого, будет находиться в основном на работе с детьми, имеющими отклонения. Коррекционный педагог должен разрабатывать индивидуальные образовательные программы для детей с проблемами в развитии.

Кроме того, для индивидуальной работы с учащимися с отклонениями необходимо организовать отдельное, специально оборудованное, содержащее дидактические материалы помещение [2].

Важно научить осознанности действий и методам диагностики, выявления тех или иных способностей и особенностей личности.

Таким образом, в современных условиях существует реальная потребность в индивидуализации учебного процесса. Для этого должна вестись целе-

направленная подготовка и переподготовка педагогов, включающая в себя, в том числе анализ практических ситуаций и зарубежного опыта. В учебных заведениях должны быть созданы необходимые территориальные, содержательные, методические, кадровые условия для осуществления индивидуализации в гетерогенном образовательном пространстве.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938

2. Ekaterina, E. Das Bildungswesen in Russland unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung [Text]. / E. Egorova Universitätsverlag Hildesheim, Georg Olms Verlag. 2016 – S.360.

3. Graumann, O. Gemeinsamer Unterricht in Heterogenen Gruppen. Von lernbehinderten bis hochbegabt. Klinghardt: Bad Heilbrunn. 2002. – c. 243.

4. Graumann, O.; Pewsner, M. Diversity als pädagogische Herausforderung. [Text]. Vortrag zur Eröffnung der ersten Tagung im Rahmen des EU-Projektes: „Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity“ (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR). 05.02.2014

©Егорова Е.В., 2016

УДК 378

Калашникова М.Б.
Kalashnikova M.B.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Формирование психологической компетенции учителя в системе непрерывного педагогического образования

The Formation of Psychological Teacher's Competence in the System of Continuous Pedagogical Education

В статье рассматриваются основные подходы к формированию психологической компетентности учителя. Рассматриваются ее основные составляющие. Экспериментально доказано, что на формирование психологической компетентности влияет личность учителя. Формированию данной компетентности у учителей способствует взаимодействие со школьным психологом.

Ключевые слова: Психологическая компетентность, мотивы выбора профессии, педагогическое общение, агрессивность, рефлексивная деятельность педагога

The article examines the main approaches to the formation of psychological competence of the teacher. Discusses its main components. Experimentally proved that the formation of the psychological competence is affected by the personality of the teacher. The formation of this competence of teachers promotes interaction with the school psychologist.

Keywords: Psychological competence, motives of choice of profession, pedagogical communication, aggressiveness, reflective activity of a teacher

В 1926 году в работе «Педагогическая психология» Л.С.Выготский писал: «В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии» [1, 364]. Это утверждение остается весьма актуальным и в XXI веке.

Формирование, развитие и, при необходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без знания психологии возрастных периодов, индивидуальных различий, социальной ситуации и ведущей деятельности ребенка, т.е. учителю для работы требуется психологическая компетентность.

В зарубежной литературе понятие компетентности (от лат. competentia – принадлежность по праву, соответствие) связывается с осведомленностью, знанием и пониманием сущности какой-либо сферы деятельности, жизни, способностью адекватно использовать, применять полученные знания и навыки. В нашей стране психологические исследования по проблеме компетентности начались в 70-е – 80-е годы. Наиболее детально была изучена сущность социально-психологической и интеллектуальной компетентности. М.А. Холодная определяет, что компетентность – это «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [6, 128].

Алферов А.Д. определяет психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, которая включает:

- «совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя, умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологические ситуации в отношениях с ребенком или группой детей и избирать рациональные способы общения;
- умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармоничного развития» [3, 116].

В исследованиях Н.В. Кузьминой и Г.И. Метельского психологическая компетентность рассматривается как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [5].

Значительный интерес представляет исследование Н.В. Андроновой. На основе анализа многочисленных источников автор формирует принципиальную позицию, заключающуюся в следующих утверждениях:

Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «Человек – Человек».

Психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста.

Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма.

Психологическая компетентность – это своеобразный личностный инструментарий специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

В психологической компетентности педагога выделяются два блока: – интеллектуальный (когнитивный – психологические знания и психологическое мышление); – практический (действенные психологические умения и навыки) [3].

При очевидном разнообразии точек зрения на содержание психологической компетентности их объединяет: включение в структуру психологической компетентности знаний и умений; понимание психологической компетентности в качестве условия профессионализма педагога.

На наш взгляд психологическая компетентность учителя должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности. При этом под психологической компетентностью мы понимаем интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Психологическая компетентность проявляется в:

а) умении диагностировать и использовать диагностический материал, проектировать и направлять индивидуальное развитие ребенка;

б) способности оказывать психолого-педагогическую помощь ученику в сложные периоды его жизни;

в) владении навыками педагогического общения;

г) потребности в профессиональном и личностном саморазвитии.

Для изучения психологической компетентности учителей нами совместно с комитетом образования Великого Новгорода было проведено исследование, в котором участвовали 60 учителей школ г. Великого Новгорода. Все имеют высшее образование (закончили различные факультеты Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого). 30 человек имели стаж работы – не более трех лет, 30 – свыше пятнадцати лет. Половой состав гомогенный – женщины.

При его проведении были использованы следующие методики: тест самооценки форм агрессивного поведения (модифицированный вариант Басса – Дарки); определение уровня конфликтоустойчивости; определение стиля межличностного взаимодействия (С.В. Максимов, Ю.А. Лобейко); методика экспресс-диагностики педагогической направленности (МЭДПНАУ); анкета диагностики уровня саморазвития и развития психологической компетентности М.Б. Калашниковой; анкета ценностных ориентаций Рокича; личностный опросник FPI.

Согласно исследованию и молодые и опытные учителя достаточно высоко оценивают общий уровень своей психологической компетентности.

Самой большой проблемой учителя считают недостаток психологических знаний. Так, только 8% учителей отметили у себя высокий уровень наличных знаний по психологии, большинство – 57% - считают, что их психологические знания находятся на низком уровне. Косвенная оценка (ответы учителей на тест, определяющий базовые знания по психологии согласно Государственным образовательным стандартам второго поколения) подтвердила эти данные: только 10% учителей смогли правильно определить границы подросткового периода, ведущую деятельность и новообразования этого возраста.

Нам кажется, что это отражает те объективные реальности современного педагогического образования, которые связаны с недостатком учебных часов на дисциплины психологического цикла в Государственных стандартах второго поколения.

Учителя в целом высоко оценили свою способность оценивать и проектировать ситуацию в детском коллективе – только 11% респондентов отметили у себя низкий уровень данной способности, у 64% она находится на среднем уровне.

Насторожил другой факт – высокие оценки способности избирать рациональный способ общения с детьми. Так, 88% учителей считают, что эта способность находится у них на высоком или среднем уровне развития. С другой стороны 58% учителей отметили, что не умеют за поведением ребенка видеть его психологическое состояние. Естественно возникает вопрос – на основании чего они избирают рациональный способ общения с учениками или это общение нельзя назвать адекватным?

Именно это противоречие заставило нас подробнее исследовать такую составляющую психологической компетенции учителя как владении навыками педагогического общения.

Педагогическое общение – это «система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [4, 12]. Педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей воспитания.

Диалогическое общение учителя с учеником требует от учителя не только психологических знаний, но и определенного уровня конфликтоустойчивости. При определении уровня данной личностной характеристики учителей в нашем исследовании получены следующие результаты: 40 % респондентов имеют низкий уровень конфликтоустойчивости, свидетельствующий о выраженной конфликтности; 42 % – средний уровень, свидетельствующий об ориентации личности на компромисс, стремлении избегать конфликта; и только у 8% учителей выявился высокий уровень конфликтоустойчивости.

С эти показателями согласуются и данные диагностики самооценки тенденций агрессивного поведения учителей. На первый план самооценки форм

агрессивного поведения у педагогов выходят раздражительность (ее отметили у себя 68% респондентов), обидчивость (54% респондентов), косвенная (45%) и вербальная агрессия (35%). Эти данные доказывают наличие проблемы агрессивного поведения педагогов и актуальности ее изучения.

Мы попытались всесторонне изучить личность агрессивного учителя с целью определения наиболее выраженных индивидуальных характеристик. С помощью личностного опросника FPI было выявлены такие характеристики агрессивных учителей: высокая тревожность, экстравертированность, реактивная устойчивость, независимость, доминантность, самодостаточность, непрактичность, подозрительность, наличие мотива власти в педагогической деятельности. Такое качество как независимость характеризует данную личность как резкую, экспрессивную, свободомыслящую. У неагрессивных учителей отмечены робость, проницательность, мечтательность. Обеим группа свойственна подозрительность – недоверчивость, сомнение в окружающих. Следует отметить значимую разницу в показателях интеллекта. Неагрессивные учителя имеют значительно выше уровень интеллекта, чем агрессивные. У всех испытуемых выделяется преобладание мотива педагогической деятельности. Однако у половины испытуемых выборки агрессивных учителей наблюдается наличие мотива власти, что подтверждают такие выраженные личностные качества как доминантность, независимость.

Анализ анкет учащихся, оценивающих агрессивность учителей, выявил наиболее часто встречающиеся виды агрессии и конкретные действия, характеризующие данную форму. Около половины учащихся указали на то, что чаще всего из проявления физической агрессии педагоги используют стук по столу или доске мелом, указкой, кулаком и другими предметами. Вербальная агрессия выражается в том, повышают голос на учащихся (47% испытуемых отметили данную форму поведения), часто игнорируют их вопросы и постоянно приводят в пример конкретного человека как плохого ученика (65% ответов). Учащиеся школы признали, что преподаватель иногда имеет право применять агрессию (в 45% случаях), но только при вынужденных обстоятельствах, например, таких как плохая дисциплина, неуважение, грубость учеников, угроза собственной жизни

Наиболее предпочитаемыми стилями межличностного взаимодействия у молодых учителей являются коллегиальный стиль и стиль невмешательства в действия других людей. У более старших – невмешательства и авторитарный. При этом направленность на общение выражена больше у педагогов со стажем работы более пятнадцати лет – в 74% случаев.

Анализ ценностных ориентаций молодых и учителей со стажем выявил следующие особенности. И у молодых педагогов и у опытных ведущей инструментальной ценностью является образованность. Это вполне естественно, т. к. педагог должен в полной степени обладать знаниями преподаваемого предмета. Обе категории испытуемых второе место поставили аккуратность, на третье – воспитанность: аккуратность составила 26,6%, а воспитанность 20%. Учитель – это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают

ученики, перенимая то, что он делает, как себя ведет и общается. Далее, опытные учителя, выделяют терпимость, ставя ее на третье место, а молодые в пятерку значимых этот критерий не внесли. Работая большое количество лет в системе образования (зачастую в противоречивой атмосфере), терпение – это верный спутник и помощник успешной деятельности. В силу своей молодости и неопытности молодежь недооценивает данный критерий.

Четвертое место занимает исполнительность и честность у всей выборки испытуемых. На последнем пятом месте стоит ответственность. Таким образом, видно, что принципиальных различий в выборе наиболее значимых ценностей у педагогов с разным стажем нет.

Таким образом, эмпирические данные проведенного исследования позволяют наметить следующие этапы формирования психологической компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования:

1) допрофессиональный этап – приобретение психологических знаний и умений в период обучения в вузе, которые могли бы стать основой психологической компетентности будущего педагога. Именно в этот период будущие учителя должны приобрести основу основ психологической компетентности – психологические знания. На этом этапе особую роль играют такие дисциплины как психология человека, возрастная и педагогическая психология, специальная психология. Психологические умения у будущих педагогов могут быть сформированы на таких тренингах как «Тренинг профессионального общения», «Педагогическая конфликтология». Данный этап ограничен временными рамками обучения в вузе или колледже, но именно он закладывает основы для дальнейшего развития психологической компетентности учителя.

2) профессиональный этап – развитие психологической компетентности педагога в период его работы в школе. Это развитие может осуществляться в рамках как самообразования и саморазвития педагога, так и через различные курсы повышения квалификации, семинары, тренинги. Данный этап можно назвать непрерывным, осуществляющимся в период всей профессиональной деятельности педагога. И здесь большая роль отводится психологу образовательного учреждения.

Исследования по вопросу о внедрении психологических знаний в практику школы показали, что традиционный путь – непосредственное использование учителем психологических рекомендаций – не всегда оказывается результативным, так как требует высокого уровня профессиональной психологической подготовки. Более эффективным является создание психологических служб в системе образования вообще и в школе в частности. Взаимодействие школьного психолога с педагогами направлено на развитие психологической компетентности и на организацию эффективного педагогического общения.

Созданию условий для реализации задач модернизации образования способствует такая форма взаимодействия психолога и педагогов в системе сопровождения, как подготовка педагогов к аттестации. Психологическое сопровождение подготовки педагогов к аттестации является одним из важных направлений деятельности психолога в образовательном процессе. Через взаимодейст-

вие с учителем повышается профессиональный уровень и самого психолога, который выступает экспертом и консультантом в оценке содержания, взаимодействия и результативности педагогической деятельности. Ценно то, что психолог и педагоги совместно выбирают оптимальные условия построения образовательного процесса.

Проблема профессионального взаимодействия практического психолога и педагога – это проблема, от решения которой зависит эффективность работы всего педагогического коллектива. Психолог, выступающий в роли координатора взаимодействия, методиста, эксперта, помогает учителю в овладении новыми развивающими технологиями обучения, выборе методов и приемов ведения урока, в понимании учащихся.

Это взаимодействие состоится в том случае, когда психолог реализует в работе следующие принципы.

1. Принцип рефлексивности педагога. Рефлексивную деятельность следует рассматривать как анализ и мысленное преобразование «продуктов» собственной педагогической деятельности под новым углом зрения – с психологических позиций, избирательное отношение к ранее усвоенным педагогическим методам и конкретным приемам работы, усвоение новых психологических знаний.

2. Принцип проблемности. Важно, чтобы учитель любой факт школьной жизни научился воспринимать как определенную реальность, как психологическую сущность, как проблемную ситуацию, требующую адекватного разрешения и обязательного ухода с оценочных позиций. 3.Принцип целостности и прогностичности. К анализу проблемных педагогических ситуаций педагог должен подходить всесторонне, осуществлять их анализ с различных точек зрения и с возможных позиций, как в «горизонтальной», так и в «вертикальной» плоскости. Он должен видеть не только нынешнее состояние ситуации, но уметь прогнозировать возможные варианты ее развития и отсроченные последствия.

4. Принцип формирования у педагогов умения решать любую практическую задачу совместно с другими участниками педагогического процесса. Суть данного принципа заключается в умении и стремлении понять другого человека, его точку зрения, соотнести свои взгляды со взглядами других. Задача психолога в данном случае – способствовать изменению позиции учителя от стремления воздействовать на других к поиску выхода из проблемной ситуации вместе с другими.

Реализация этих развивающих принципов в совместной практической деятельности психолога и учителей направлена на повышение уровня самосознания последних и развитие всех компонентов (характеристик) их психологической компетентности. Взаимодействие школьного психолога с учителями выступает условием, развития их психологической компетентности.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.

2. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии, 1999, №4, с. 116 – 120

3. Андронова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя. Автореф. дис. Казань, 2000.– 16 с.

4. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.:Просвещение, 1987.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990.

6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

©Калашникова М.Б., 2016

УДК 378.14

КУПЦОВА С.А.
KUPTSOVA S.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASES OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

Статья посвящена представлению психофизиологических основ эффективной организации учебного процесса, где физиологическая и психологическая цена обучения определяется как центральная часть в разработке научных основ психологии и педагогики образования, профессиональной подготовке педагогов. Представлены принципы снижения физиологической и психологической цены обучения, а так же показатели эффективности учебного процесса, повышения качества образования и поддержания здоровья учащихся.

Ключевые слова: психофизиология, эффективная организация, учебный процесс, физиологическая и психологическая цена обучения, здоровье, учебная и внеучебная нагрузка, режим дня, функциональное напряжение, работоспособность, психология и педагогика образования

The article is devoted to presenting psycho-physiological foundations of an effective organization of educational process, where the physiological and psychological training Price is defined as the central part of the development of scientific bases of psychology and pedagogy of education, training of teachers. The principles reduce physiological and psychological training prices, as well as indicators of the effectiveness of the learning process, improve the quality of education and maintain the health of students.

Keywords: Psychophysiology, effective organization, the learning process, the physiological and psychological cost of learning, health, educational and extracurricular load, mode of the day, functional voltage, operation, psychology and pedagogy of education

Кардинальные изменения, реформирование происходящие в современной России в двадцать первом веке, поставили перед образованием сложные задачи,

требующие пересмотра взглядов на педагога и на процесс его профессиональной подготовки в тактических и стратегических направлениях развития образования.

Традиционное понимание педагогического образования в высшей школе, направленного только на подготовку учителей-предметников уже давно не соответствует современным требованиям экономического развития страны, педагогической и психологической теории и практики. Школе необходимы педагоги не только передающие знания, но и умеющие организовать взаимодействие с учащимися, отбирать информацию, использующие адекватные приемы и методы обучения, создающие не избыточность своего предмета, умеющие эффективно организовать учебный процесс и в конечном итоге – способствующие повышению качества образования и сохранению здоровья учащихся.

Стоит отметить, что проблема эффективной организации учебного процесса возникла с появлением системы обучения (известны теоретические и практические труды В.Г. Белинского, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского) и является актуальной и на сегодняшний день (исследования А.М. Митяевой, И.В. Дубровиной, Г.С. Никифорова).

Изучение влияния учебных нагрузок и условий обучения на здоровье детей и подростков проводилось Н.И. Быстровым и В.Г. Нестеровым. Они установили, что количество расстройств нервной системы у учащихся увеличивается с ростом количества часов, идущих на систематическое обучение.

По данным М.М. Безруких, в последние десятилетия резко выросли объём учебных нагрузок, объем информации, который необходимо освоить ученикам. Произошел рост интенсификации учебных процессов и темпа обучения, снизился возраст начала систематического обучения.

В такой ситуации важно уметь рационально организовать учебный процесс, чтобы не возникли нарушения в эмоциональном состоянии учащихся, их физическом и психическом развитии, социально-психологической адаптации.

Опасность заключается в том, что в конце учебного дня даже у самого любимого педагога, на самой интересной теме у учащихся возникает утомление и переутомление. При этом ученики могут его не осознавать, утомление и переутомление маскируется положительными эмоциями. Однако утомление может накапливаться и проявиться в проблемах со здоровьем совершенно неожиданно и, безусловно, отразиться на качестве обучения.

Итак, чтобы рассмотреть принципы эффективной организации учебного процесса, необходимо обозначить само это понятие. Единой точки зрения на данный вопрос нет. Однако можно выделить следующее определение. Эффективная организация – это вариант учебного процесса, при котором не нарушается здоровье и развитие, а интеллектуальные, эмоциональные и психические нагрузки не требуют от организма ребенка высокой физиологической и психологической цены.

Снижение физиологической и психологической цены обучения, повышение эффективности учебного процесса возможно при соблюдении принципов:

- рациональной организации учебных занятий;

- соответствия методологии, методов и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям организма учащихся;
- адекватности требований психофизиологическим возможностям и индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

Рациональная организация учебных занятий – это соответствие условий обучения СанПиНам. Это внешние условия, предъявляемые к помещению образовательного учреждения, его воздушному и тепловому режиму, освещенности, организации кабинетов и т.п. СанПиНы регламентируют учебную нагрузку в образовательном учреждении и дома. Разработаны возрастные нормативы сна, прогулок на свежем воздухе. Таким образом, рациональная организация учебных занятий – это создание условий для учебы без чрезмерного утомления и напряжения, с высокой работоспособностью. В конечном счете, это может привести к повышению качества обучения.

Соответствие методологии, методов и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям организма учащихся – это учет психофизиологических и индивидуально-психологических возможностей организма ребенка при разработке и применении методик и технологий обучения.

Адекватность требований психофизиологическим возможностям и индивидуально-психологическим особенностям учащихся – это соответствие реальных возможностей организма учащихся, их функционального состояния особенностям организации деятельности и условиям учебной деятельности.

Еще раз отметим, что при оценке эффективности организации учебного процесса центральное место занимает психологическая и физиологическая «цена», которую организм ребенка платит за успехи в учебе.

Стоит подчеркнуть, что все эти принципы взаимосвязаны, учет их в комплексе будет способствовать повышению эффективности обучения.

С целью анализа организации учебного процесса можно использовать методики оценки организации учебного процесса и школьных факторов риска (автор М.М. Безруких).

Требования к максимальным учебным и внеучебным нагрузкам, оценка трудности уроков представлены в работах В.И. Агаркова, И.Г. Сивкова, С.М. Громбаха.

Данные о гигиенических условиях организации учебного процесса содержаться в СанПиНах.

Полученные результаты необходимо проанализировать по следующим показателям. По данным М.М. Безруких, основными показателями эффективности организации учебного процесса могут служить:

- общая учебная нагрузка;
- общая внеучебная нагрузка;
- анализ режима дня;
- анализ функционального напряжения;
- анализ субъективной оценки настроения;
- анализ работоспособности.

Общая учебная нагрузка включает изучение расписания в течение учебной недели, четверти, года. Позволяет оценить рациональность организации учебного процесса, учет изменений функционального состояния учащихся.

Общая внеучебная нагрузка подразумевает анализ домашних заданий, в том числе и подготовку к сочинениям, рефератам, докладам, чтение литературы.

Анализ режима дня включает изучение рациональности организации режима дня, дополнительных занятий (занятий по интересам, спорт, компьютер, творчество, чтение, отдых, сон и др.).

Анализ функционального напряжения способствует пониманию затратности для организма всего комплекса учебных нагрузок.

Анализ субъективной оценки настроения – подразумевает понимание общего самочувствия ребенка в процессе учебных занятий и целого дня. В данном контексте важно учесть особенности личностного развития (взаимоотношения с окружающими взрослыми, со сверстниками, самооценку учащегося, развитие познавательных процессов).

Анализ работоспособности – включает возможность оценки утомления учащихся. Это интегральный показать функционального состояния организма, его изменений. Этот показатель отражает рациональность организации учебного процесса, его соответствие возможностям ребенка. Динамика работоспособности позволяет определить, какой ценой достигается тот или иной педагогический результат.

Уровень работоспособности зависит от:

- физиологических факторов (функциональная зрелость организма, функциональное состояние, состояние здоровья),
- психологических факторов (общее самочувствие, мотивация, эмоциональное состояние),
- средовых факторов (времени дня, года, условий организации деятельности).

Необходимо подчеркнуть важность понимания педагогами первых признаков утомления (нарушение концентрации внимания, увеличение количества ошибок, нарушение координации движений, снижение темпа работы) и постараться не допустить переутомления учащихся.

В целом изменения в организме, связанные с утомлением, носят временный характер и исчезают при смене деятельности, во время отдыха. Как и большинство процессов в организме человека, утомление имеет двойное значение: оно является защитной реакцией организма, охраняет его от переутомления, чрезмерного напряжения, а так же стимулирует восстановительные процессы, расширяет функциональные возможности, способствует повышению адаптационного резерва. В данном контексте важна как количественная, так и качественная оценка работоспособности, так как учащиеся не всегда способны адекватно оценить свое состояние. Поэтому стоит акцентировать внимание педагога на особенностях работоспособности учащихся в течение учебного дня, недели, месяца, четверти, года.

В целом при анализе организации учебного процесса можно оценить трудность предметов, их чередование в течение дня и недели. Хотя на сего-

дняшний день нет четких педагогических критериев оценки трудности уроков, нужно понимать, что степень утомления учащихся определяется совокупностью факторов (объем, эмоциональность, насыщенность, интенсивность, сложность и других).

Анализ учебной нагрузки может проводиться отдельно у каждого учащегося, в каждом классе, по параллелям, по начальной, средней, старшей школе.

Анализ учебной нагрузки может проводиться несколько раз в течение учебного года. Это позволит понять, как распределяется и изменяется нагрузка в течение недели, месяца, года, в разных классах. Это даст возможность проследить, как изменяется нагрузка, в том числе и внеучебная, как изменяется время приготовления домашних заданий, какие предметы занимают основную часть времени подготовки домашних заданий, какие различия во времени приготовления домашних заданий у разных учащихся.

Так же можно проанализировать субъективную оценку трудности предметов, которую дают учащиеся. Ее можно сопоставить с трудностью предмета, которая оценивается педагогами.

При этом учебная нагрузка не может составлять весь день учащихся. В течение дня должны присутствовать дополнительные занятия, прогулки, занятия физической культурой и др. Для этого день должен быть рационально организован.

Полученные результаты дают возможность педагогам, психологам, руководителям образовательных учреждений проанализировать:

- существующую организацию учебного процесса в различных типах образовательных учреждений,
- существующие методические подходы и их адекватность возрастно-психологическим особенностям учащихся,
- организацию работы учащихся при использовании новых технологий обучении,
- скорректировать организацию учебного процесса в своем образовательном учреждении.

Результаты так же можно использовать при составлении учебного расписания, для составления программы организации работы учащихся. Программа может включать рекомендации по организации работы учащихся начальной, средней и старшей школы.

Результаты анализа полученных данных, их интерпретация могут быть обсуждены в педагогических коллективах, «донесены» педагогами, психологами до родителей учащихся и намечен план мероприятий по совместному взаимодействию всех сторон образовательного процесса.

Так же в продвижении решения проблемы эффективной организации учебного процесса может стать введение в профессиональную подготовку будущих педагогов и психологов психофизиологии развития ребенка, психофизиологических основ эффективной организации учебного процесса.

1. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. - М.:Владос, 2013. - 144 с.

2. В.Г. Каменская Детская психология с элементами психофизиологии. – М.: Форум, 2014. – 288с.

3. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер Возрастная физиология (физиология развития ребенка). - М.: Академия, 2014. – 416с.

4. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб.пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2014. – 192с.

5. Купцова С.А. Основы психофизиологических исследований психических процессов и состояний: Учеб. пособие. – НовГУ, 2010. – 41с.

6. Марютина Т.М. Введение в психофизиологию: учеб. пособие по курсу «Общая и возрастная психофизиология» / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – М., 2015.

©Купцова С.А., 2016

УДК 378.147.88

МАКЕРЕНКОВА И. А.
MAKARENKOVA I.A.

Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

APPLYING OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF INDIVIDUAL STUDENT'S WORK

В статье раскрываются актуальные проблемы повышения качества высшего образования путём использования современных образовательных технологий при организации самостоятельной работы студентов. Указывается ряд общих характеристик, отличающих образовательные технологии от любой другой дидактической категории, а также раскрывается понятие педагогической эффективности образовательной технологии с позиций личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: образовательные технологии, самостоятельная работа, педагогическая эффективность, личностно-ориентированное обучение, рациональная организация, инновационность

The article describes actual problems of improving the quality of higher education through the use of modern educational technologies in the organization of independent work of students. A number of common characteristics that distinguish educational technology from any other didactic categories, and also reveals the concept of pedagogical efficiency of the educational technology from the standpoint of student-centered learning.

Key words: educational technology, independent work, pedagogical effectiveness, student-centered teaching, organisation, innovation

Проблема организации самостоятельной работы студентов имеет свою историю теоретического освещения и практической реализации её основных положений в сфере образования. Однако вопрос о рациональной организации самостоятельной работы студентов является недостаточно исследованным. Под рациональной организацией самостоятельной работы понимается проектирование самостоятельной работы студентов с учётом специфики *мотивационного, целевого, содержательного и процессуального* компонентов педагогического процесса и ориентации её на продуктивную деятельность при минимальных затратах времени и сил преподавателей и студентов [2].

В последнее время значительное внимание уделяется проблемам теоретического обоснования, разработки и оперативного внедрения в образовательный процесс современных технологий, ориентированных на достижение высоких и устойчивых результатов педагогической деятельности, позволяющих наиболее эффективно организовать самостоятельную работу студентов в вузе.

Образовательные технологии разрабатываются на основе современных достижений в области социологии, психологии, акмеологии, синергетики, педагогики, информатики и других наук и, таким образом, «аккумулируют» в себе инновационный потенциал этих наук. Таким образом, уточнение концептуального аппарата, вычленение общих и наиболее существенных характеристик образовательных технологий является актуальной задачей дальнейшего развития данного направления в дидактике.

Современные образовательные технологии имеют ряд общих характеристик, отличающих их от любой другой дидактической категории (форма, метод, прием обучения), представленных в обобщенной дидактической модели. Важным этапом освоения образовательной технологии является ее субъективизация – последовательный процесс осмысления и усвоения на индивидуально-личностном уровне теоретических и методических основ технологии, разработка и конструирование на ее основе конкретных собственных технологий, их адаптация к особенностям педагогической деятельности, апробирование и творческая модификация на практике.

Понятие педагогической эффективности образовательной технологии с позиций личностно-ориентированного обучения, ее критерии, диагностические шкалы имеют практическое значение для оценки эффективности применяемых на практике технологий и личностно-ориентированного образования в целом.

Актуальным для педагогической теории и образовательной практики остается вопрос о том, при каких условиях образовательная технология способна эффективно выполнять функции личностно-ориентированного образования, каковы особенности ее освоения и реализации.

Отечественная дидактика последних лет занялась широкомасштабным пересмотром содержания вузовского образования, конструированием новых программ, выработкой критериев и инструментариев для оценки результатов учебной деятельности.

Предметом многих исследований стали поиски новшеств, нетрадиционных систем обучения, новых тенденций в построении и организации учеб-

ного процесса. В последние десятилетия в вузовском обучении были предложены ряд методик, стимулирующих развитие активности и творчества студентов.

Одной из черт современного обучения является способность к современным действиям в новых ситуациях. Инновационность – это открытость чужому мнению. Сотрудничество предполагает отказ от менторского диктата и утверждение совместности, т.е. не отказа от самостоятельности, а отказа от позиции, будто твое мнение, подход является единственно правильным [1]. Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной деятельности студентов и преподавателей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности.

В числе принципов активизации особое значение приобретает мотивация учебно-познавательной деятельности. Здесь мы считаем необходимым напрямую выйти на стимулы и отметить, что действительным побудительным началом активной мыслительной деятельности должна быть не вынужденность, а желание обучаемого решить проблему, познать истину, доказать, оспорить и т.п. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной.

Для студентов характерно многообразие познавательных стратегий, обусловленных как спецификой их ценностных ориентаций, так и личным опытом решения учебных проблем. Задача вуза – создать условия для развития активной познавательной деятельности студента с учетом индивидуальных возможностей и особенностей как самого вуза, так и студентов. К первым относятся: условия деятельности (научная организация труда, организационные формы работы), характер и особенности межличностных отношений. Ко вторым – индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие ее переход к раскрытию творческого потенциала: характер и тип мотивации, уровень знаний и умений, возрастные и личностные особенности.

1. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.– М.: Магистр, 1997. – 224 с.

2. Цыркун И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И. И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик.– Минск: Жасскон, 2005. – 192 с.

© Макеренкова И.А., 2016

УДК 378.14

Муравьёва О. С., Ярош В. Ю.
Muravyova O.S., Yarosh V.Y.
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь

К вопросу об адаптации иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования Республики Беларусь

Foreign students' question of adaptation to training conditions in the higher education institutions Republic of Belarus

В статье рассматриваются некоторые особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Анализируются трудности, возникающие в адаптационный период у студентов-иностранцев, а так же предлагаются пути оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу белорусской высшей школы.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, межкультурная адаптация, превентивная адаптация

Обучение в высшем заведении образования для современного молодого человека – один из важнейших периодов его жизнедеятельности, личностного роста и становления как специалиста с высшим образованием.

В наше время процесс глобализации интенсивно развивается во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере образования. С каждым годом увеличивается количество студентов, прибывших из ближнего и дальнего зарубежья в Республику Беларусь для получения высшего образования. Поэтому неудивительно, что приезжая на обучения в чужую страну юноши и девушки сталкиваются с рядом проблем, связанных с адаптацией к новым условиям жизни.

В социальном понимании адаптация есть приобщение личности к определенным видам деятельности, которое происходит в данной социальной среде. Иными словами, *адаптация* есть не что иное, как усвоение личностного социального опыта той среды, к которой она принадлежит. Способность адаптироваться, преодолевать трудности, найти свое место в жизненном пространстве является решающим фактором успешного развития молодого человека, а в будущем – специалиста с высшим образованием. *Межкультурная адаптация* – это сложный процесс, в результате которого человек достигает соответствия с новой культурной средой.

Молодые люди без особых трудностей справляются с процессом адаптации, получая высшее образование на родине, на родном языке. Но в чужой стране юноши и девушки сталкиваются с рядом проблем, связанных с адаптацией к новым условиям жизни. Иностранным студентам необходимо привыкнуть к другому климату, социокультурным условиям, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных

групп и т.д. Поэтому процесс адаптации студентов-иностранцев очень сложный и долгий, требующий значительных усилий как со стороны студентов-иностранцев, так и со стороны работников высшей школы.

Психолого-педагогические условия адаптации студентов в высшей школе изучались А.Н. Макаровой, С.Г. Рудковой, П.А. Просецким. Факторы, принципы, условия и критерии адаптации иностранных студентов в вузе и вынужденных мигрантов рассматривались М.А. Ивановой, Н.Л. Ивановой, Н.К. Маяцкой, Г.Г. Павловец, М.И. Витковской,

У значительной части студентов-иностранцев начальный период обучения в белорусской высшей школе сопровождается *дезадаптацией*, которая вызвана новизной студенческого статуса, требованиями со стороны профессорско-преподавательского состава, напряженностью и жестким режимом обучения, увеличением объема самостоятельной работы. Все это требует значительной мобилизации своих возможностей для успешного вхождения в новое окружение и качественно иной ритм жизнедеятельности.

Учёные выделяют следующие этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде учреждений высшего образования: вхождение в студенческую среду; усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения; формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия [3].

Для оценки личностного адаптационного потенциала иностранных студентов (ЛАП) мы использовали многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова, который помимо интегративного показателя ЛАП возможность определять значения парциальных показателей таких как: моральная нормативность, коммуникативный потенциал и поведенческая регуляция [1].

В опросе приняли участие 30 студентов-иностранцев первого курса и 30 студентов второго курса дневного отделения УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Средний возраст студентов 1 курса – 18 лет; второго – 19 лет. Тест был проведен на первой неделе второго семестра 2015-2016 учебного года.

Опросник включает в себя 165 пунктов. Обработка результатов осуществлялась путем подсчета количества совпадений ответов испытуемого с ключом по каждой из пяти шкал: достоверность, адаптивные способности, поведенческая регуляция (нервно-психическая устойчивость, самооценка, наличие социального одобрения со стороны окружающих), коммуникативные способности, моральная нормативность.

Результаты всех шкал, кроме шкалы «достоверность», выражались в процентах и интерпретировались в соответствии со следующими нормативами: 0 – 40% - высокий уровень выраженности показателей, высокий уровень развития адаптивных способностей; 40 – 60 % - средний уровень; 60 – 100 % - низкий уровень.

Оценку личностного адаптационного потенциала (ЛАП), являющегося важной интегральной характеристикой психического развития можно полу-

чить, оценив уровень поведенческой регуляции, коммуникативной способности и моральной нормативности.

Показатели поведенческой регуляции студентов 1 курса принимают значения высокого уровня выраженности. Как известно, поведенческая регуляция (ПР) – это понятие, характеризующее способность человека регулировать своё взаимодействие со средой. Это значит, что студенты 1 курса имеют адекватную самооценку, высокий уровень нервно-психической устойчивости (НПУ) и располагают социальным одобрением (поддержкой) со стороны окружающих людей.

Внутри данного параметра результаты распределились следующим образом.

Таблица 1

Уровень поведенческой регуляции

Уровень	**Низкий**	**Средний**	**Высокий**
% , кол-во человек	3,2% (1 чел.)	3,4% (1 чел.)	93,4 % (28 чел.)

Коммуникативный потенциал человека являются следующей составляющей личностного адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта, потребностью в общении, принципами построения контакта, групповой идентификацией, а также уровнем конфликтности. Выяснено, что коммуникативный потенциал иностранных студентов 1 курса (41,5 %) лежит в области средней выраженности данного признака.

Таблица 2

Уровень коммуникативного потенциала

Уровень	**Низкий**	**Средний**	**Высокий**
%, кол-во человек	16,5 % (5 чел.)	30 % (9 чел.)	55,3 % (16 чел.)

Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения (моральная нормативность – МН), обеспечивающих способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определенную социальную роль. В данном тесте, вопросы, характеризующие уровень моральной нормативности индивида отражают 2 основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения. Установлено, что показатель моральной нормативности опрошенных соответствует среднему уровню (44,9 %).

Таблица 3

Уровень моральной нормативности

Уровень	**Низкий**	**Средний**	**Высокий**
%, кол-во человек	16,7 % (5 чел.)	40 % (12 чел.)	43,3 % (13 чел.)

При сравнении показателей 1 и 2 курсов, наблюдается тенденция к высокой степени выраженности признаков у студентов 2 курса. Это закономерно, так как у них процесс адаптации подходит к завершению. Однако разница не столь существенна.

В целях оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в белорусской высшей школе большое значение имеет *превентивная адаптация* – процесс заблаговременных внутренних изменений, самоизменения и активного внешнего приспособления субъекта к предстоящим новым условиям существования, происходящий на основе антиципации этих условий, релевантный потенциалу субъекта, силе и качеству воздействия окружающей среды, приводящий к субъективно и объективно положительно оцениваемым результатам в широком классе аналогичных ситуаций [2]. Для обеспечения превентивной адаптации студентов иностранцев необходимо:

- создавать условия для познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре белорусской высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, своим обязанностям;
- знакомить с содержанием профессиональной подготовки в вузе для формирования положительного отношения к выбранной специальности;
- способствовать процессам внутренней интеграции иностранных студентов, объединению их со студентами-гражданами Республики Беларусь.

1. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – Т. 22. – 2001. – №1.

2. Симаева, И.Н. О побуждениях человека адаптироваться к изменениям в жизнедеятельности / И.Н. Симаева // Проблемы педагогического образования : Сб. науч. ст. / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. М.: МПГУ – МОСПИ, 2004. Вып. 20.

3. Тихонова, Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона / Е.Г. Тихонова // Регионология. – 2010. – №2.

© Муравьёва О.С., Ярош В.Ю., 2016

УДК 378.14

Окулова Л. П.
Okulova L.P.
филиал ФГБОУ ВО Удмуртский государственный университет
г. Воткинск, Россия

Эргономические аспекты интенсификации учебного процесса студентов и трудовой деятельности педагога современного вуза

Ergonomic aspects of the students educational process intensification and employment of modern high school teacher

В статье рассматривается одно из направлений педагогики – педагогическая эргономика. Описывается учебный процесс современного вуза в рамках эргатической системы. Обосновывается необходимость интенсификации процесса обучения студентов с учетом эргономического подхода.

Ключевые слова: педагогическая эргономика, эргатическая система, интенсификация учебного процесса студентов и педагогов современного вуза

The article deals with one of the areas of pedagogy - pedagogical ergonomics. It describes the educational process of modern high school within ergatic system. The necessity of intensification of the training process of students, taking into account the ergonomic approach.

Keywords: pedagogical ergonomics ergatic system, the intensification of the educational process of students and teachers of the modern university

Эргономика выступает как научно-проектировочная дисциплина. Эргономика сформировалась на базе таких наук как психология, физиология, гигиена труда, биомеханика, антропология и другие. Эргономика как наука долгое время анализировала работу лишь производственной сферы. Современная эргономика изучает и непроизводственную сферу. Учебно-воспитательный процесс относится к числу непроизводственной сферы. В результате этого в педагогике выделяют раздел педагогическая эргономика, который изучает учебную деятельность студентов и профессиональную трудовую деятельность педагога современного вуза с целью обеспечения безопасности, комфорта и удобства. Недостаточный уровень проектирования и создания эргономических условий в образовательном процессе стал ключевой предпосылкой для появления особого направления научных исследований – педагогической эргономики. Роль этого направления в современной образовательной организации можно определить как изучение и проектирование оптимальных материальных и организационных условий, условий труда и отдыха трудовой деятельности педагога вуза и учебной деятельности студента с целью обеспечения высокой результативности создаваемой образовательной среды [1].

Педагогическая эргономика при решении задачи увеличения эффективности учебного процесса планирует результат нормальной интенсивности дея-

тельности образовательной организации при рациональном использовании трудовых часов, рабочей силы, объектов и средств труда. Уменьшение объёма деятельности при сохранении прежних её результатов в образовательной организации, как правило, связано с улучшением условий обучения, с внедрением наиболее передовых форм, приемов и методов, с эффективным разделением труда. Процесс обучения, включающий учебную деятельность студента, трудовую профессиональную деятельность педагога и использование технических средств обучения (компьютер) определяет содержание педагогической эргономики как научной дисциплины в рамках изучения эргатической системы «человек – техника – среда». Идеи междисциплинарности, развиваемые в рамках синергетики, можно приложить и к педагогической эргономике. В педагогической эргономике междисциплинарность представлена совокупностью дисциплин как естественнонаучного, технического, так и социогуманитарного педагогического и психологического профиля при проектировании эргатических систем «педагог – студент – компьютер – учебная среда» и их элементов.

Эргономические исследования в педагогике подчинены задачам проектирования и ориентированы на проектное действие, а не на познание. Основным объектом исследования в педагогической эргономике является система «педагог - студент – компьютер». Педагогическая эргономика способна обосновать определенные свойства эргатической системы, обусловленные местом и ролью педагога и студента в ней, которую также называют «человеческий (педагогический) фактор в технике (компьютере)». Изучение педагогического фактора при работе с компьютером представляет собой интегральные показатели связи педагога, компьютера и учебной среды. Сегодня такие системы относят к виртуальной реальности, которая, в свою очередь, наделена свойствами проектированности, актуальности, интерактивности. Таким образом, возникла необходимость в междисциплинарных исследованиях, основанных на системном подходе изучения человеческого фактора в технике и открывающихся возможностей их целостного представления в проектировании.

Эргономика как наука способна интенсифицировать трудовую деятельность педагога и учебную деятельность студентов, поскольку она, как отмечают В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, решает задачу повышения эффективности деятельности педагога и студентов, сохраняя при этом им здоровье и обеспечивая безопасность и комфорт. Так, теорию деятельности рассматривали М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Трудовая деятельность предполагает последовательность действий и операций для решения профессиональных задач специалистом. Теория деятельности основана на принципах: единства сознания и деятельности; развития, историзма в исследованиях психики профессионала; детерминизма психической реальности. Изучением искусственно создаваемой обучающей среды, как самоорганизующейся системы, и изменений поведения обучаемого в данной среде занимались У. Матуран, Ф. Варел. В работах Л.С. Выготского представлены особенности внутренних детерминантов развития обучающегося. Авторами обосновываются особые отношения обучающегося с физической и социальной реальностью, сделан акцент на активности субъекта.

Сегодня в педагогическую теорию и практику внедряется педагогическая эргономика как прикладная наука, изучающая физиологические, психологические и морфологические трудовые возможности педагогов и студентов с целью создания оптимальных, рациональных условий их деятельности. К данным педагогическим условиям следует отнести:

- -сохранение работоспособности, здоровья, обеспечение безопасности, комфорта и удобства педагога и студента в процессе труда,
- -реализацию высокопроизводительного и надежного труда при минимальных затратах биологических ресурсов, нервной энергии, времени и материальных средств.

Реалии дня отражают отсутствие в области педагогической эргономики: 1) разработок и внедрения эргономических способов и средств достижения эффективного, надежного и интенсивного труда педагогов и студентов; 2) исследований соответствия труда педагогов и студентов физическим и психическим возможностям человека на фоне монотонии, стресса, напряженности эмоционального состояния. Данные факторы затрудняют организацию и управление учебным процессом. В связи с этим актуальной становится проблема обоснования целей, задач и содержания эргономического подхода интенсификации учебного процесса студентов и трудовой деятельности педагога современного вуза. В условиях реформирования системы высшего образования, расширения сферы деятельности современного вуза, кооперации с наукой и производством необходимо выстраивать трудовую деятельность педагога современного вуза на эргономическом подходе.

Сегодня эргономика изучается во взаимосвязи с такими науками как, инженерная психология и психология труда. Данные науки имеют один и тот же объект исследования, используют одинаковые методы исследования. Объектом исследования является эргатическая система «педагог (студент) – компьютер (гаджет) – трудовая (учебная) среда». Предмет исследования – совокупность психофизиологических и морфологических характеристик трудовой деятельности педагога и учебной деятельности студента с другими компонентами эргатической системы. Нарастающая тенденция использования гаджетов в учебной среде продиктована включением в процесс обучения дистанционных и электронных форм обучения. Основной задачей педагога современного вуза является интенсификация процесса обучения посредством активного использования гаджетов. Гаджет в данном случае выступает средством, изменяющий сам подход процесса обучения студентов. Педагог современного вуза должен по новому использовать возможности сети Интернет, её возможности, технологии и подходы, чтобы быть востребованным студентом современного вуза. Так как педагог, использующий лишь традиционные аудиторные формы обучения, без включения в многообразие электронных форм обучения, может остаться неконкурентоспособным и неинтересным для студента. В лучшем случае такой педагог сможет быть для студента консультантом, а не проводником, и наставником при добывании новых знаний [2].

Эргономика как междисциплинарная наука взаимодействует с такими науками по трудовой деятельности, как: психология труда, физиология труда, гигиена труда, антропология труда, социология труда, научная организация труда, дизайн труда, охрана труда, инжиниринг труда и многих других. В совокупности данные науки решают задачи приспособления систем «человек-человек», «человек-техника» к психологическим особенностям человека в процессе труда.

Повсеместная компьютеризация и информатизация процесса обучения актуализируют проблему детального изучения вопросов восприятия, хранения, передачи информации, ее переработки в сигналы, направляющие деятельность студента в управляемый учебный процесс. Вопросы восприятия, хранения, переработки и использования информации в технических системах и живых организмах изучает наука кибернетика. Кибернетика – наука об оптимальном управлении в любых системах целенаправленного действия. Кибернетика изучает управление организованной деятельностью человека для решения трудовых задач.

Управленческие вопросы профессиональной трудовой деятельности педагога и учебной деятельности студента современного вуза в сочетании с подбором содержания, методов и форм обучения, рабочим местом, компьютером способна решить педагогическая эргономика. Задача педагогической эргономики состоит в том, чтобы оптимизировать трудовую деятельность педагога и учебную деятельность студента современного вуза на основе надежности, наглядности, комфортности и безопасности (эргономического подхода).

Взаимодействие человека и техники в процессе труда составляет метасистемный подход. Именно данный подход позволяет в эргономике изучить эргатическую систему «человек – техника – среда» (СЧТС). В системе СЧТС компонент «человек» нами исследуется как педагог, осуществляющий трудовую профессиональную деятельность на рабочем месте и студент, ведущий учебную трудовую деятельность. Под компонентом «техника» подразумевается любое техническое устройство с возможностью выхода в сеть Интернет, т.е. гаджет. Фактор «среда» анализирует профессиональную трудовую среду педагога и учебную среду студента современного вуза.

В связи с этим, актуализируется проблема изучения практики организации обучения в современном вузе и соотнесение ее результатов с заданными целями высшей школы при взаимодействии человека с техникой, человека с человеком в процессе труда, путей интенсификации и эффективности трудовой деятельности человека на эргономическом подходе.

1. Б.А. Смирнов, Ю.И. Гулый. Анализ и проектирование условий труда (эргономические аспекты). – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2012. – 292 с.

2. Окулова Л.П. Педагогическая эргономика: Монография. – М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2011. – 200 с.

© Окулова Л.П., 2016

УДК 378.14

SAID OMAR
САИД ОМАР
Израиль

MULTICULTURAL TEACHER TRAINING IN ISRAEL

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ИЗРАИЛЯ

Статья посвящена вопросам подготовки студентов педагогических вузов Израиля к работе в гетерогенных классах в условиях поликультурного общества, где зачастую происходит столкновение разных культур на фоне возрастающего притока мигрантов. Программы подготовки учителей для школ Израиля должны научить студентов приемам работы с различными группами населения. Автор статьи выделяет различные подходы к мультикультурализму в области педагогического образования. Демографические изменения в обществе требуют, чтобы образовательные организации использовали специалистов, имеющих соответствующие поликультурные знания, толерантное восприятие убеждений других. Необходимо помочь студентам выработать собственное отношение к этнической и культурной самобытности различных групп населения Израиля. Поскольку многим из студентов педвузов не хватает знаний о своей собственной культуре, истории и значении отдельных событий, необходимо прежде всего воспитать в человеке понимание поликультурности, чтобы затем подготовить поликультурного учителя. Исследования доказывают, что учителя должны знать больше о характеристиках детей и сообществ, в котором они живут. Кроме того, они должны понимать, что социальное и культурное окружение влияет на поведение учеников и их способность к обучению, с учетом этого учителя должны использовать различные методы обучения, которые позволят всем учащимся, вне зависимости от их социального или этнического происхождения, достичь необходимого уровня академической успеваемости. Таким образом, учебная программа подготовки педагогов для школ должна включать в себя этнокультурную историю и информацию об уникальном вкладе различных групп в развитие общества. Необходимо выявить отношение будущих учителей к различным этническим группам. Будущие педагоги должны знать динамику возникновения предрассудков и способов их преодоления. Студенты должны научиться мыслить критически, они должны научиться использовать различные методы и развивать чувствительность к языковому и культурному разнообразию общества. Существующие в Израиле две системы образования, одна для евреев, другая для арабов, создали два типа образовательных учреждений для подготовки учителей. Но разные педагогические вузы сталкиваются с одинаковыми дилеммами и решают одинаковые вопросы в области подготовки учителей для работы в гетерогенных классах. Перед еврейскими и арабскими школами стоят общие цели повышения уровня преподавания, сохранения культурного и этнического своеобразия учащихся и соблюдения их прав.

Ключевые слова: поликультурное образование, подготовка учителей в Израиле, мультикультурализм, разнообразие, гетерогенный класс, мультикультурный учебный план, социальная и культурная толерантность в сфере образования, плюралистическое общество

Key words: multicultural education, teacher training in Israel, multiculturalism, diversity, heterogeneous class, multicultural curriculum, social and cultural tolerance in education, pluralistic society

At present teacher education in Israel is moving in the direction of openness and progress, with an emphasis on a high professional level, responsibility for student achievements and autonomy in decision-making pedagogies. The development of multicultural perspectives contributed to attitudes and consolidation of the descriptions concerning multicultural education in teacher training programs. The teachers generally have prejudices concerning minority groups and multicultural approach.The blindness to differences between groups is their way of dealing with ignorance. Coulby [8] argued multiculturalism and cultural rights to be dead in the education and training of teachers in every field and every age level. In his opinion, it is necessary to redefine the whole process of education. Multicultural awareness and implementing curricula dealing with migration, which is infinitely larger today than we had before, an encounter between cultures, since Israel is the country comprised of distinct population groups apart in cultures – all require proper attention.

According to Grant and Tate [10], several approaches can be recognized in the training of teachers. These approaches actually reflect different levels of multiculturalism in teacher education :

1.The provisions of the cultural differences between the groups and the unique characteristics of each groups: this directive prepares the student to cope with the existing social structure. The author refers to students' life experience and focuses on the learning of basic skills. The curriculum, based on the teaching of cultural differences, includes few questions, if any, with regard to the traditional purposes of the dominant culture. The emphasis is on bridge-building techniques. These programs help students to adopt norms of the dominant culture. With the cultural continuity created subsequently, students have to deal alone.

2. Human relations approach: this approach tries to create effective relationships between pupils belonging to different groups in terms of culture or race, and it aims to strengthen the student's self-perception and increase harmony in school. According to the human relations approach, the student teachers learn how to develop lessons and activities that reduce the racial stereotypes, sexual and class struggles or promote recognition of the differences between individuals. This approach encourages teachers to respect different cultural backgrounds of students, to promote harmony among the students. Within this approach there is no room for elevation of conflicts within the group and there is no room for a critical examination of different races of class or gender.

3. A research team approach: this approach promotes an egalitarian social structure that recognizes the immediate recognition of any social group.

4. Educational approach: this approach promotes an egalitarian social structure and cultural pluralism. The curriculum deals with perceptions of the various groups with regard to race, class, gender and how they work in various areas of society. In the curriculum of languages, art and science, teaching novices consider how these

programs reflect the different cultures and the differences between the various groups in society

5. Education as social designer approach: this approach combines characteristics of both recent approaches presented. It adds to a program critical analysis of social inequality from circumstances of life of students; it gives students the skills to perform social actions and it encourages them to take proactive action to create an egalitarian structure.

Other researchers introduced additional properties need to be expressed in multicultural training. Ulkpokodu [24] claims that the teacher training programs have to prepare the students to deal with diverse populations and to offer them courses in multicultural teaching. She also claims this is one of the main issues to be dealt with in the training of teachers.

Zeichner [27] claimed that there is need to help the student teachers "to develop distinct senses" towards ethnic identity and their cultural and ethnic cultural groups. You must teach them about prejudice and racism, social rights and economic oppression, as well as activities contributing to social injustice and inequality.

Bhargava, Hawley, Scott, Phelps and Stein [4] argued that teacher training institutions are responsible for training the teachers in correct responce to the cultural needs of various students. Therefore, they must acquire knowledge about cultural and social diversity and effective strategies for dealing with minorities and their families.

The demographic changes require the institutions to use professionals, having knowledge aout perceptions and beliefs of others. Kitano and Morey [17] claimed that many of the student teachers are not aware enough of their own culture, their history and their values. Nieto [18] argued that an individual should be first multicultural person, then a multicultural teacher.

Barnes and Negro [2] found that teacher education programs can create an appropriate learning environment for dealing with diverse populations. The studies prove that teachers should learn more about the characteristics of children and the composition of the society they live in to be able to meet other worldviews and to understand that their perception of the world is not the only one. This will improve their ability to treat children correctly. In addition, they must understand that their students come from diverse social and cultural environments, which influence their behavior and their learning capacity, and use diverse teaching methods that enable all students to reach academic achievement.

Guyton and Wesche [12] developed a scale that measures the effectiveness of multicultural training. Multicultural teacher training are effective only if the following dimensions are taken into consideration: knowledge (to understand the history, culture and values of social groups that make up society and understand the theories related to cultural pluralism); experience (to have skills in designing and implementing a multicultural approach); behavior (to have no prejudice).

Hutchison [14] added that when trying to teach different cultural groups, teachers have to know how social paradigms are created, then teachers can change and understand the process of formation of different realities, teachers need to be aware of the differences between students and adjust their teaching to the needs of the

students. Teachers need to develop sensitivity to different cultures and to various needs. Hutchison claimed that in one of its extreme ways, teachers are teaching culture and are not susceptible to their students. He added that many students perceive the multicultural program as a program which aims to help minorities. Therefore, he argued, students should be taught a general understanding that cultural norms are a human invention which aims to contribute to the effective functioning of the whole human community.

Also Gorski [11] claimed that there is a need to rebuild the conceptual system which underlie the curricula to include also awareness of the impact of every culture and every language on racial attitudes and discrimination. This is possible when the learning act happens among groups with wide cultural diversity. Davis [9] added that it is necessary to develop broad education about minorities in society, so the one course dealing with multiculturalism is not enough.

Some scholars have referred to things that need to be studied in the training of teacher and suggested methods and methods for creating multiculturalism. Harber and Serf [13] claimed that in order to prepare the individual to citizenship and democracy, training in teaching requires teachers to develop such skills as mediated learning, design and analysis of learning programs, leadership and administration, social and community activities, and expertise in specific teaching.

Zeichsner [3, 27] suggested some elements that can make the traditional teacher training more effective in terms of preparing teachers to cope with diversity. There is a need to identify personal opinions of the future teachers towards ethnic groups, you should also teach the dynamics of prejudices and how to handle them, also there is a need to teach such subjects as social oppression, socio-economic inequalities, styles of other groups and the limitation of knowledge. So, the curriculum has to include ethnic cultural history and information on the unique contribution of diverse groups to the society development. It must provide information about relations between different groups, communities, languages. The curriculum has to give information on how to obtain information about the relevant communities. Students need to learn to think critically about different approaches and methods, they need to learn how to use various methods, and develop sensitivity to the linguistic and cultural diversity.

Lee, Jenks and Kanpol [15] argued that multicultural curriculum for teachers must include an understanding of the different philosophies and different approaches to teacher education. They argued that the directive could put their perceptions regarding multicultural education among the conservative approach and critical legal studies; it is necessary to emphasize the importance of recognizing diversity regarding decision-making, curriculum design, teaching methods and examinations.

Back in 1979, Education Reform Committee in Israel found out that most teachers were missing the ability to deal with heterogeneous classes. The Committee stressed the need to implement multicultural policies. Since 1980 universities and colleges of education tried to change the teacher training programe. In recent years, the goal of training programs is to create strategies how to work in heterogeneous classes and change content of instruction to promote cultural diversity by adding in-

formation about co-existence between Arabs and Jews. University students are required to participate in the course in multiculturalism and teaching workshops in heterogenous class.

The decision of Israel to establish two education systems, for Jews and for Arabs, created two separate institutions, colleges training teachers for the Arab sector and colleges training teachers for the Jewish population. This policy makes colleges separately face dilemmas and questions that were observed at the beginning of the article. Brook and Shaker [6] examined the differences between the two cultures as they are expressed in multicultural classrooms.

There is consensus among the different researchers including Yogev [26], Brook and Shaker [6], Perry [20] that today it is necessary to educate future teachers for social and cultural tolerance, even if Jews and Arabs are taught separately. In recent years, Ministry of Education urged the Arab education system to start educating for democracy, dialogue and peace, but in fact, the Arab teachers training is lacking both the emotional multicultural values and teaching methods.

Reingold [22] mentioned that a debate exists whether to reverse a long education to some built-in training and learning programes based on pluralistic multicultural ideology instead of the large school, and her particular argument is based on the assumption that a multicultural society deserves a multicultural education with respect and positive attitude to the cultural heterogeneity that characterizes it. The significance of education in a pluralistic society is in accepting the other side's narrative and recognizing the legitimacy of this narrative, even if we don't agree necessarily with it or the meanings emerged from it. Decision makers in Israel should provide teachers with the tools to cope with heterogeneous classes, these tools have the power to improve the level of teaching and to preserve cultural rights.

1. Ambe, E. B. Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. Teaching and Teacher Education, 2006.vol. 22(6), pp. 690-699.

2. Barnes, C.J., Negro, C. J. Preparing Preservice Teachers to Teach in a Culturally Responsive Way // *Educational Review*, 2006. vol. 57, pp.85-100.

3. Ben Berets M., Zydman A. Three generations of developing curriculum in Israel. *Studies in Education*,pp.43-44,1996.

4. Bhargava, A., Hawley, L.D., Scott, C.L., Stein, M., Phelps, A. An Investigation of Students' Perceptiions of Multicultural Education Experiences in a School of Education // *Multicultural Education, 2004.vol.* 11 (4), pp. 18-25.

5. Brok, P., Levy, J. Teacher–student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future// *International Journal of Educational Research.* 2005, vol. 43 (1-2).pp. 72-88.

6. Brook, R. Shaker, D. Multicultural teacher education: training Arab teachers at Oranim collage., social political and professional dilemmas and what they mean for the College, and for the curriculum and for student of education. Represented at the 4th international conference for developing teachers, Ahva College, Israel, 2002.

7. Cockrell, K.S., Placier, P.l., Cockrell, D.H. & Middleton, J.N. Coming to terms with diversity and multiculturalism in teacher education: Learning about our students, changing our practice// *Teaching and Teacher Education*,1999.vol. 15, pp. 351-366.

8. Coulby, D. Intercultural education: Theory and practice // *Intercultural Education*, 2006. Vol.17 (3), pp.245-257.

9. Davis, K.A. Multicultural classroom and cultural communities of teachers // *Teaching and Teacher Education*, 1995. vol. 11(6), pp.553-563.

10. Grant, C.A., Tate, W.F. Multicultural education: Through the lens of the multicultural education research literature. In: J.A Banks & C.A.M. Banks (eds.) *Handbook of research on multicultural education*. N.Y: Macmillan Publishing.1995, 145- 168.

11. Gorski, P.C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education// *Intercultural Education*, 2006.vol. 17(2), pp.163 - 177.

12. Guyton, E.M., Wesche, M.V. The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability *// Multicultural Perspectives*, 2005. vol.7(4),pp.21-29.

13. Harber, S., Serf, J. Teacher education for democratic society in England and South Africa // *Teaching and Teacher Education*, 2006.vol.22, pp.986-997.

14. Hutchison, C.B.. Cultural constructivism: The confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism and teaching // *Intercultural Education*, 2006. vol.17 (3),pp. 310 - 310.

15. Jenks, C., Lee, J.O., Kanpol, B., *The Urban Review, 2001. vol.* 33(2), pp.87-105.

16. McAllister, G., Irvine, J.J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education// *Review of Educational Research, 2000.vol.* 70(1), pp. 3-25.

17. Morey, A.I., Kitano, M.K. Muticultural course transformation in Higher Education: A broader truth. Boston: Allyn & Bacon,1997.

18. Nieto, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. N.Y: Longham,2002.

19. Peleg, Raslan. Evaluation of teachers training programs of minority at oranim collage: multi culture model or uniform. Represented at the conference of Oranim scholars, 2003 .

20. Perry, F. Multicolumn pluralism and meeting points between cultural cleavages // Education in in multiculture society. Jerusalem: Carmel pp. 9-26, 2007.

21. Rao, S. Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues// *Education*, 2005. vol. 126(2), pp. 279-291.

22. Reingold, R. Curricular models of multicultural education: four case studies. Academia, 2005.

23. Sleeter, C.E. Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness// *Journal of Teacher Education, 2001.vol.* 52(2), pp.94-106.

24. Ulkpokodu, N. Breaking through preservice teachers' defensive dispositions in a multicultural education course: A reflective practice // *Multicultural Education, 2002.* vol. 9(3), pp.25-33.

25. Vaughn, S., Bos, C.S., & Schumm, J. S. *Teaching exceptional, diverse, and at risk students in general education classrooms*, (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. 2003.

26. Yogev, A. Approaches of values education in a pluralistic society // E.Eram, Sh.Shkalankove, Y.Kohen, A.Shikhter Values and education in Israel. Jerusalem: Ministry of Education and Culture pp.355-379,2001.

27. Zeichner, K. *National Center for Research for Educating teachers for cultural diversity.* East Lansing: MI Teacher Learning,1993.

©Саид Омар (Said Omar), 2016

УДК 378.147

Орли Загури-Оханна
Orly Zagury-Ochana
Центр поддержки учащихся
с нарушениями и расстройствами учебных навыков
при академическом колледже «Тель Хай»,
Израиль

«Семейный день» как форма поддержки студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков

"Family Day" as a form of students with disabilities and learning skills disorders support

В статье рассматриваются вопросы построения системы адаптивного сопровождения студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков. В качестве одной из форм сопровождения предлагаются «семейные дни», которые проводятся в рамках летних подготовительных курсов в израильском академическом колледже «Тель Хай».

Ключевые слова: нарушения и расстройства учебных навыков, синдром дефицита внимания и гиперактивности, центр поддержки, перспективное видение, летние подготовительные курсы, вуз, семейный день

The current article highlights the issues of scholastic skills disorder, as well as attention deficit hyperactivity disorder students' adaptive escort, dispensations and accommodations. One of such escort forms is "family days" which have been conducted as part of the summer preliminary course in the Israeli Academic College "Tel Hai".

Key words: scholastic skills disorder, attention deficit hyperactivity disorder, support center, vision, summer preliminary course, higher educational institution, family days

В современном израильском обществе образование считается высшей ценностью. Отношение к обучению подпитывается постулатами иудаизма, уходящими своими корнями вглубь истории. Важность образования соотносится с наиболее священными иудейскими символами. «Наивысшая ценность полученных знаний сохраняется на протяжении всей еврейской истории» [1, 16]. На фоне такого укоренившегося менталитета в современном израильском обществе сложилась общественная норма, когда наличие образования рассматривается как минимальное обязательное требование в обществе. Первая академическая степень является обязательным условием при приёме на работу во многих организациях, поэтому стремление к образованию настолько велико, что выпускники средних общеобразовательных школ прилагают максимум усилий для получения высоких баллов в аттестате зрелости, который будет сопровождать их и дальше, на пути к обучению в высших учебных заведениях.

За последние десятилетия в израильском обществе значительно вырос уровень осведомлённости в вопросах, связанных с нарушениями и расстрой-

ствами учебных навыков (НРУН) учащихся, а также с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Нарушения и расстройства учебных навыков – общий термин, описывающий гетерогенную группу вышеуказанных нарушений, выражающийся в приобретении и использовании способностей аудио-восприятия, различных речевых навыков, навыков чтения и понимания прочитанного, умений письма и математического счёта (NJCLD, 1994). В последнее время в Израиле обозначилась чёткая тенденция, согласно которой принято соотносить СДВГ и НРУН. В отличии от первых, последние выражаются в разнообразных формах, в том числе: в расстройстве внимания, импульсивном поведении и гиперактивности, а также в отсутствии функции организованности и распределения времени [2, 30].

Обучение в высших учебных заведениях может открыть перед людьми с НРУН, до сих пор так и не нашедшими достойного места в жизни, новые возможности, помочь набрать необходимый корректирующий опыт в сфере образования, даже несмотря на то, что главное препятствие на их пути так и не устранено. Высшее образование позволит им обеспечить переход от физической зависимости, отчуждённости и разочарования к расширению возможностей, совершенствованию самооценки и усилению уверенности в собственных силах. В прошлом трудности людей с НРУН, вызванные нарушениями и расстройствами были непреодолимы. Если им и удавалось пройти по конкурсу, они всё равно сталкивались с многочисленными проблемами в процессе учёбы, вплоть до окончания обучения и получения академической степени. О. Даан и О. Цадок отмечают, что «студенты с НРУН затруднялись вести конспекты лекций, были не в состоянии обрабатывать полученную информацию, а также испытывали определённые затруднения, связанные с запоминанием изученного материала. Помимо всего прочего, им сложно организовывать свой день и выбирать приоритеты. Многие из них оставляли учёбу, так и не доучившись до конца» [3, 97].

Огромную роль в получении образования ребенка играют его родители. Для родителей понимание ребенка, его особых потребностей становится кардинально важной предпосылкой оказания грамотной помощи ребенку, успешного его развития [4, 246].

Состояние родителей детей, обладающих нормативными и вполне приемлемыми умственными способностями, однако, страдающих от разнообразных учебных расстройств, возникших на фоне неврологических отклонений, таких как дислексия, дисграфия, дискалькулия, проблем с концентрацией внимания, никак нельзя считать простым. Все вышеперечисленные нарушения и расстройства проявляются лишь на более поздних стадиях развития ребёнка, зачастую постепенно, не сразу [5, 16]. На протяжении многих лет, одновременно с процессами физического роста и умственного развития ребёнка, родители испытывают огромные трудности. Реакции родителей на наличие НРУН у их ребенка варьируются от разочарования, удрученности, озлобленности, комплекса вины, обеспокоенности, боли до чувства солидарности, от отчаяния, обвинений в адрес системы образования до сопереживания, принятия, осознания и облегчения, и даже порой доходят до ощущения гордости за творческие наклонности и силь-

ные стороны своих родных детей. Также она во многом зависит от уровня их осведомлённости о природе расстройств. Беспокойство и тревога родителей, в основном, касается будущего их детей, в том числе и их успешной социализации [5, 166]. Традиционно участие родителей заключалось в помощи своим детям, в ежедневном выполнении домашних заданий, в период подготовки к экзаменам и т.д. У некоторых родителей подобная рутинная помощь вызывала усталость и ощущение полной безысходности от непрекращающихся неудач, а у детей – полную зависимость от родителей [5, 169].

В 1995 г. на базе академического колледжа «Тель Хай» возник первый в своём роде на территории Израиля Центр поддержки учащимся с нарушениями и расстройствами учебных навыков. Деятельность Центра основывается на глубоком убеждении, твёрдой и непоколебимой вере и перспективном видении того, что студенты с НРУН не только способны обучаться в стенах высшего учебного заведения, но и достигать высоких показателей в учёбе, наравне с остальными учащимися. Цель Центра -предоставить равные возможности всем обучающимся, развить и укрепить способность справляться как с трудностями в учёбе, так и с эмоциональной и социальной нагрузками. Некогда иллюзия стала былью, благодаря предварительной подготовке учащихся в рамках холистического (целостного) подхода к образованию. Данный подход объединяет академическую поддержку с эмоциональной помощью, включает полное погружение учащегося в вузовскую атмосферу, превращает обучение в облегчённый и доступный процесс, задействует при этом компьютеры и прочие вспомогательные технологические средства. На каждого студента составляется индивидуальный учебный план. Студент обучается по динамической, гибкой схеме, со всеми полагающимися ему поблажками и снисхождениями. Атмосфера поддержки достигается тем, что учащиеся занимаются в отдельных учебных корпусах, чувствуют себя там, как дома, а также тем, что с ними работает опытнейший преподавательский коллектив. Коллектив профессионалов, вдумчивых педагогов-менторов, знатоков своего дела, который в своей работе придерживается основополагающего принципа «Каждый учится по-своему» [6, 10]. На уровне администрации колледжа было принято решение - не останавливаться лишь на сопровождении уже поступивших студентов с НРУН, а организовать летние централизованные подготовительные курсы, цель которых – сделать доступным обучение в колледже учащимся с означенными нарушениями и расстройствами, но при этом обладающим нормативными когнитивными способностями, которые ранее, в силу расстройств, не отвечали академическим требованиям. На летние подготовительные курсы принимаются абитуриенты вне конкурса. У них у всех есть аттестат зрелости о полном среднем образовании (хотя зачастую с низкими баллами, практически не отвечающими стандартным требованиям того или иного отделения или факультета вуза). Среди абитуриентов есть также и такие, которые сдали в своё время психометрический тест, но чьи оценки оказались намного ниже требуемых или те, кто так и не осмелился пройти этот тест по причине неуверенности в себе.

На сегодняшний день, при академическом колледже «Тель Хай» активно действуют три направления летних подготовительных курсов, а именно: курсы, предназначенные для кандидатов на поступление на факультет общественных и гуманитарных наук; курсы для желающих продолжить обучение на факультете естествознания и курсы английского языка. С точки зрения учебного процесса, программа охватывает и затрагивает практически все базовые учебные умения и навыки, столь необходимые студентам, обучающимся в вузах, в том числе: способность справиться с академической нагрузкой, основы написания академических работ, изучение материала, взятого из научно-исследовательских статей, умение конспектировать и сжато излагать свои мысли на письме, навык правильной организации и умение точно распределять время, учебные стили, компьютерную грамоту и ознакомление с иными вспомогательными технологическими разработками и средствами, умения, чрезвычайно необходимые при изучении точных дисциплин и естественных наук, индивидуальные занятия с наставником и многие другие аспекты образовательной деятельности. Все вышеперечисленные виды обучения сопровождаются эмоциональной поддержкой. Сочетание академической составляющей с эмоциональным компонентом позволяет студентам успешно справляться с упаднническими настроениями, пораженческими стереотипами, ощущением полного фиаско, - всем тем нелицеприятным багажом из прошлого, равно как и с трудностями, с которыми учащиеся сталкиваются в настоящем, на своём пути к успеху в учёбе. Не зря ведь принято считать, что успех в учёбе порождает успех и в иных сферах жизнедеятельности [1, 159].

Одной из форм проведения летних подготовительных курсов в Центре являются «семейные дни», во время которых родители студентов больше узнают о природе нарушений и о характере расстройств своих детей, получают дополнительные сведения об СДВГ. Родители наравне со своими детьми принимают посильное участие в семинарских занятиях, во время которых происходит диалог на тему выстраивания личных отношений вокруг существующего расстройства. В свете административно-педагогической политики руководства Центра, подобные дни имеют огромное значение и привносят неоценимый вклад в дело подготовки учащихся с НРУН к дальнейшей учёбе на факультетах и отделениях вуза. Родители лучше узнают о сути проблематики, с которой ежедневно сталкиваются их дети, о том негативном влиянии, которое оказывает данное расстройство на способность их детей учиться и справляться с трудностями в процессе их академического образования. Перед директором Центра стоит ряд далеко непростых задач: 1) обеспечить взаимодействие учащихся с их родственниками и членами семей, позволив им обмениваться мнениями в ходе конструктивной беседы на тему нарушений и расстройств учебных навыков, и вызванных этими расстройствами трудностей в учёбе; 2) предоставить родным и близким учащихся подробное объяснение природы НРУН и СДВГ, позволить им пообщаться с родителями других учащихся, испытывающими подобные трудности в повседневной жизни; 3) провести разъяснительную работу среди родственников студентов с нарушениями и расстройствами в отношении пер-

спективного видения и основных принципов деятельности Центра, познакомить родителей и родственников учащихся с учебной программой подготовительных курсов, а также поведать им о той поддержке, которую студенты будут получать на протяжении всей учёбы вплоть до получения академической учёной степени. Родственники студентов знакомятся с представителями педагогического коллектива и администрации Центра. Во время «семейных дней» каждая семья совместными усилиями создаёт воздушного змея. От них требуется написать на воздушном змее свои ощущения, вкратце описать испытываемые ими трудности, начертать надежды и чаяния. Воздушный змей символизирует освобождение, общение и взаимовыручку. В конце каждого такого "семейного дня" семьи запускают своих воздушных змеев в небо, возлагая на них свои ожидания, оптимизм и веру, поскольку небо безгранично. В ходе учёбы на подготовительных курсах студентов обучают умению постоять за себя. «Сам себе адвокат» – упражнение, в ходе выполнения которого учащийся выступает перед аудиторией с оправдательной речью в пользу своего «я», защищая свои собственные интересы [7, 9]. На «семейных днях» иногда присутствуют учащиеся, которые впервые в жизни осмеливаются посмотреть в глаза своим родителям, а потом родители вместе со своими детьми вглядываются в глаза трудностей, связанных с учёбой. Студенты смело описывают испытываемые ими затруднения, делясь своим горьким опытом со всеми присутствующими. На сей раз уже никто никого ни в чём не обвиняет.

Мама одного студента рассказала о том, как она в своё время «фантазировала и мечтала о том, что её ребёнок станет идеальным, оправдает все её собственные надежды и общественные ожидания. Однако, до 3-го класса её ребёнок так и не научился читать, что в конечном итоге привело к крушению всех надежд матери». Принято полагать, что в детях закладывается стремление родителей у успеху. А.Эйнат подчёркивает, что «ожидания родителей меняются и обновляются на каждой стадии развития их ребёнка, что нередко сопровождается и новыми разочарованиями…» [5, 15]. В процессе взросления их ребёнка родители испытают ещё большее разочарование, если он не оправдает их давнишних ожиданий и несбывшихся надежд, так и не поступив в вуз. Во время "семейных дней" родители в отчаянии высказывают свою боль от того, что их родные дети не сумели оправдать возложенных на них ожиданий… Родители детей с НРУН разочарованы государственной системой образования, считая, что, к сожалению, там до сих пор недостаточно знают о природе расстройств и нарушений, выпавших на долю их детей.

Хочется привести два из множества примеров эффективности «Семейного дня» 2016-го года. Так, например, ребёнок представляет своим родителям подробный отчёт о своих свершениях за период летних курсов, тем самым убеждая их в том, что их мечты всё же сбылись, а родители заново испытывают ощущение успеха через призму успеха их родного сына. Также хочется процитировать один из отзывов родителей. Мама девочки, делится своими впечатлениями: «Я никогда до конца не понимала свою дочь… Лишь теперь я начинаю потихоньку осознавать, через что именно ей приходится проходить… Мне абсолютно не стыдно плакать

здесь на виду у всех вас… Мне с вами хорошо… Наконец-то, нашлись те, кто в состоянии нас по-настоящему услышать и понять…».

Семью по праву сравнивают с благодатной почвой, на которой произрастает ребёнок. Это плодородная, во всех смыслах, земля на всех этапах развития человека. Семья всегда будет на стороне своих детей, защищая их интересы и поддерживая их во всём на протяжении всех лет их учёбы в вузе. «Семейный день» ломает ежедневную привычную рутинную деятельность вуза. Однако, подобная ломка стереотипного видения работы академического заведения происходит целенаправленно, осторожно и поэтапно. Коллектив Центра свято верит в то, что подобные семейные встречи имеют колоссальное значение для сохранения долгосрочного равновесия между требованиями руководства вуза и особыми потребностями учащихся. Такие встречи преследуют определённые цели и задачи, значение которых невозможно недооценить, в том числе:

1. Происходит интересный и насыщенный диалог между студентами и членами их семей на тему нарушений и расстройств учебных навыков.

2. Родители делятся своими наблюдениями и опытом с другими присутствующими на встречах родителями.

3. Присутствующие на встречах семьи ставят в известность по поводу перспективного видения Центра поддержки и форм помощи, оказываемой студентам на протяжении всего периода их обучения в стенах академического колледжа.

4. Родители поближе знакомятся с педагогическим коллективом Центра.

5. Создаётся позитивная атмосфера, полная оптимизма и доверия, в отношении предстоящей учёбы в вузе.

Совместные цели и задачи, преследуемые студентами, их родными и близкими, а также администрацией Центра поддержки, состоят в том, чтобы общими усилиями поддержать учащихся и поспособствовать им в их дальнейшем нелёгком пути к получению, хотя бы, первой академической учёной степени.

1. Эйнат А. Ключ от запертых дверей. Тель-Авив: «Кав адом», Ха-кибуц ха-мэухад, 2001. – 240 с.

2. Манор И., Тиано С. Жизнь с СДВГ. Тель-Авив, 2012. – 480 с.

3. Даан О., Цадок О. От расстройства к свободе. – Тель-Авив: «Махон мофет.», Ха-кибуц ха-мэухад, 2012. – 239 с.

4. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенкова С.А., Донина И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.

5. Эйнат А. Родители перед лицом преграды в виде дислексии. Тель-Авив: "Кавадом". Хакибуц ха-мэухад, 2003. – 230 с.

6. Мельцер Я. Холистическая модель поддержки студентов. «Тель Хай» по прошествии 20-ти лет. – Тель Хай. 2015. – 73 с.

7. NJCLD (1990). Учебные расстройства: трудности формулировки. URL: http://www.ldonline.org/pdfs/njcld/NJCLDDefinitionofLD.pdf. (дата обращения: 24.03.2016).

© Орли Загури-Оханна (Orly Zagury-Ochana), 2016

УДК 378

Орлова Е.О.
Orlova E.O.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Культурно-национальная идентичность и историческая память в вузовском образовании

Cultural-national identity and historical memory in university education

Обращение к исторической памяти понимается как один из способов организации культурно-национальной идентификации. Основой процесса выступают аксиологические характеристики исторической памяти: формирование представлений о событиях на основе ценностного к ним отношения, а также аксиологические начала культурно-национальной идентификации: отождествление себя человеком с ценностными сущностями культуры определённого типа.

Ключевые слова: идентификация, идентичность, историческая память, ценности в образовании

The appeal to the historical memory is understood as one of the ways to organize cultural and national identity. The basis of this process are the axiological features of historical memory: the formation of ideas about the events on the value basis, and axiological principles of the cultural-national identity: person's identification with values entities of a particular type of culture.

Keywords: identification, identity, historical memory, values in education

Тема идентичности – ключевая тема современности, о чём свидетельствуют многие процессы – и крах идеи мультикультурализма, связанный с проблемами культурно-национальной идентичности мигрантов, и террористические атаки, и возрождение фашистской идеологии в центре Европы – всё это отражает сложно проходящие идентификацию. Образование не может не отвечать вызовам современности – обществу необходимо продуманно сопровождать и организовывать процесс идентификации личности, чтобы избегать трагического хода социального развития. В свою очередь личности также важно разобраться со своими культурно-национальными основаниями в условиях, когда мир может в любой момент поставить перед человеком вопрос об причинах выбора своей идентичности. Показательным выступает осмысление темы русской идентичности в современном обществе: это, к примеру, и принятие в 2014 г. XVIII Всемирным русским народным собором Декларации русской идентичности [1], и издание в 2015 г. сборника статей о русской идентичности [2]. Авторы сборника определяют кризис идентичности современного российского общества как определяющий фактор его развития и обозначают в качестве одной из ведущих задач – «восстановление стёртой русской идентичности» [3].

Понятие идентичности многопланово: гендерная, языковая, гражданская, конфессиональная и т.д. В контексте рассматриваемой темы нас интересует культурно-национальный аспект. Отметим, что разделение на отдельные грани идентичности имеет, скорее, научно-теоретическую направленность. В реальности различные, обозначенные учёными, стороны идентичности взаимосвязаны, например, языковая и этническая. Выбранная нами сторона – культурно-национальная – представляется как одна из определяющих в процессе идентификации. Ведь, по сути, культурно-национальная либо включает в себя другие (например, языковую или конфессиональную), либо определяет иные аспекты идентичности (например, гендерную или гражданскую).

Если культурная составляющая несёт в себе определяющие функции в характеристике идентичности, то важно объяснить наше понимание культуры. Признавая, что существует множество подходов, мы придерживаемся аксиологической трактовки культуры [4], когда ценности рассматриваются в качестве ядра культуры, и реализация ценностей в делах и отношениях людей становится сущностным проявлением культуры. По отношению к национальным культурам данное положение особенно явственно. Мы согласны с А.И. Субетто, который подчёркивает, что у каждого народа, у каждой цивилизации, культуры имеются свои «пирамиды ценностей». «В фундаменте "пирамиды ценностей" лежат базовые ценности, образующие своеобразный ценностный архетип менталитета тех или иных народов, тех или иных этносов, обществ» [5]. Примечательно, что в содержании «Программы духовно-нравственного воспитания, развития обучающихся при получении начального общего образования» буквально обозначены ценностные основы по направлениям духовно-нравственного развития, воспитания и социализации. Например, по направлению гражданско-патриотического воспитания ценности любовь к России, своему народу, своему краю; служение Отечеству и др.; по направлению нравственного и духовного воспитания ценности справедливость, милосердие, честность, щедрость и др. [6]. Можно сказать, что Программа предлагает свой вариант отечественной «пирамиды ценностей».

Учёными рассматривается соотношение понятий идентичность и идентификация. Если идентичность представляется категорией, описывающей статическое состояние, то идентификация – как динамическая категория, как процесс [7]. Идентичность, таким образом, понимается как качество, свойство, характеризующее состояние личности, а идентификация – это процесс, который позволяет достигнуть данного состояния.

Итак, под культурно-национальной идентичностью мы понимаем такое состояние личности, когда она отождествляет себя с определённым типом культуры на основе присвоения его системы ценностей, в результате чего человек воспринимает себя представителем (носителем, хранителем) данного типа культуры, ответственным за его дальнейшую судьбу.

Соотношение идентичности и ценностей описаны в исследовании Ханса Йоаса «Возникновение ценностей». Учёный две из 10 глав монографии посвящает вопросам идентичности: «Идентичность и благо (Чарльз Тейлор)», «Поня-

тие идентичности и вызов постмодерна» [8]. Для автора монографии представляется несомненным тезис о связи между возникновением ценностей и формированием идентичности [9]. Важным выступает отстаивание Йоасом диалоговой природы становления идентичности – диалог выступает условием ценностного наполнения личности, а так как культурные границы коммуникации расширились в условиях современных технологий, то это усложнило процессы идентификации. Можно говорить «о коммуникативном пресыщении личности и растворении прежде связного «Я» во фрагментированной идентичности, о «лоскутном одеяле» идентичностей» [10]. Следовательно, возникает необходимость в осмысленном и ответственном, взамен хаотичного, ведения общения со стороны личности, а также наполнения общения ценностным самоопределением со стороны общества для того, чтобы диалоговая природа идентификации не вредила, а помогала личности сотворять свою идентичность.

Обозначенный подход позволяет определить отношение образования к процессу идентификации, в частности к культурно-национальной. Мы считаем, что образование следует рассматривать как организацию процесса культурно-национальной идентификации, результатом которого станет соответствующая идентичность [11].

По нашему мнению, историческая память выступает одним из значимых содержательных направлений в организации культурно-национальной идентификации. Память рассматривается как характеристика сознания отдельной личности. Историческая память феномен общественный. Неслучайно Морис Хальбвакс рассматривает её как вариант коллективной памяти в своей статье «Коллективная и историческая память» [12]. В исследовании учёного важен тезис о взаимосвязи индивидуальной и коллективной памяти: «Эти две памяти часто проникают друг в друга; в частности, индивидуальная память может опереться на память коллективную, чтобы подтвердить или уточнить то или иное воспоминание или даже чтобы восполнить кое-какие пробелы, вновь погрузиться в неё, на короткое время слиться с ней. И тем не менее она идёт по собственному пути, и весь этот внешний вклад постепенно усваивается и встраивается в неё. Коллективная память же оборачивается вокруг индивидуальных памятей, но не смешивается с ними. Она развивается по собственным законам, и даже если иногда в неё проникают и некоторые индивидуальные воспоминания, они видоизменяются, как только помещаются в целое, которое уже не является сознанием личности» [12].

Историческая память, выступая формой коллективной памяти, представляет историю, по мнению учёного, не хронологической чередой событий и дат, а всем тем, что отличает один период от других и о чём книги и рассказы, как правило, дают лишь весьма схематичное и неполное представление. Историческая память, как подчёркивает Хальбвакс, «опирается не на выученную, а на прожитую историю» [12]. Отечественная история последнего столетия прекрасно подтверждает данное положение концепции учёного. Действительно, можно говорить, что именно отличия, например, советского и постсоветского периодов раскрывают ход истории в России. Причём речь идёт не только о го-

сударственных или технологических отличиях, но прежде всего о ценностных, мировоззренческих, которые и определили образ жизни российских граждан. Показательным выступает по отношению к этому периоду и такая характеристика исторической памяти, как её способность выделять в качестве существенного то, что оценивается сообществом таковым с позиций ведущих ценностей. Так, если во время близкое к 1991 г. развал СССР рассматривался как победа демократии и справедливости, приведшая к крушению тоталитарного строя, то по прошествии 25 лет это событие оценивается как крупнейшая геополитическая катастрофа, поставившая Россию на грань выживания.

Следовательно, ценностный аспект выступает ведущим в том, что будет определять основное содержание исторической памяти. Личность в процессе идентификации будет приобщаться не просто к набору фактов, событий, причинно-следственным взаимосвязям, а, прежде всего, будет включаться в процесс ценностного осмысления хода истории, таким образом, осваивая ведущие ценности сообщества.

Включение исторической памяти в процесс культурно-национальной идентификации определяется аксиологическим содержанием обоих явлений. Человек, осмысляя историю своего народа, утверждает представление о себе, как части определённого сообщества, которое пережило, совершило то-то и то-то. При этом осознаётся значимость пережитого: оно выражает ценности общества. Ради чего это переживалось или совершалось, что позволило нам это пережить – ответы на эти вопросы помогают обозначить ценности общества и будут либо присвоены личностью, либо отвергнуты.

Мы считаем, что образовательный процесс в вузе открыт для использования феномена исторической памяти в организации процесса культурно-национальной идентификации. Приведём некоторые примеры подобной организации на факультете педагогического образования, искусств и технологии. Обращение к такой характеристике исторической памяти, как взаимопроникновение личной и коллективной типов памяти, а также учёт одного из условий функционирования исторической памяти – общение между поколениями позволили предложить студентам в рамках предмета «Русская народная культура в полиэтническом пространстве» задание по теме «Русская народная кухня». Задание называется «Любимое блюдо моей семьи» (варианты «Любимое блюдо бабушки», «Наше семейное блюдо»). Предполагалось, что студент в ходе общения с родственниками старших поколений, вплоть до прабабушек, если такое возможно, соберёт информацию об истории любимого семейного блюда наряду с записью рецепта. При этом важно будет зафиксировать цепочку поколений (от кого к кому передавался рецепт) с именами, фамилиями, отчествами. Собранный материал художественно оформляется: в виде книжечек, с рисунками, фотографиями и т.д. В результате студент на основе истории своей семьи устанавливал культурно-исторические связи своего образа жизни (на примере культуры питания) с образом жизни предыдущих поколений. Кроме того, создавалась ситуация, когда он воспринимал себя хранителем семейных традиций, ведь теперь от него будет зависеть бытования данного блюда в последующих

поколениях. В ходе выполнения задания учащийся может уточнить некоторые немаловажные моменты истории своей семьи, например, откуда родом были его предки или насколько были большими традиционные семьи. Нередко встречались рассказы по типу: у моей прабабушки Нади было шесть дочерей и когда они со своими зятьями приходили к ней в гости в воскресенье, то она пекла пироги, замешивая два ведра теста. Другим вариантом подобного задания уже в рамках внеурочной деятельности можно рассматривать задание, посвящённое Дню Победы в рамках акции «Я помню, я горжусь»: студенты собирают информацию об истории своей семьи в годы Великой Отечественной войны, затем оформляют в виде небольшого плаката, помещая в центре свою фотографию в окружении фотографий предков. Из плакатов студентов затем организуется выставка на факультете под тем же названием.

Подобные задания позволяют студенту включить себя в процесс исторического наследования, предполагающий не только осмысление, оценивание истории своих предков, но формирование отношения к собранному материалу, а, главное, создаются условия для присвоения ценностей народа, в данном случае таких, например, как семейные традиции, историческая память, патриотизм и служение Отечеству.

Другой важной формой, позволяющей организовать процесс культурно-национальной идентификации на основе обращения к исторической памяти, выступает выпускная квалификационная работа. По нашему мнению, можно выбирать темы, ориентированные своим содержанием и на идентификацию, и на историческую память. Например, в 2016 году на факультете под нашим руководством состоялась написание и защита ВКР по темам «Составление семейного архива как средство формирования ценностного отношения к истории семьи и Отечества» (М.Е. Чижова), «Обогащение представления младших школьников о верности (на основе образов Петра и Февронии)» (Е.М. Сухарева). Ключевая идея первого исследования заключается в том, что, если приобщать младшего школьника к изучению истории своей семьи путем создания семейного архива на основе формирования ценностного отношения к историческому наследию, то это будет способствовать обогащению его представлений о взаимосвязи истории семьи и истории Отечества. Второе исследование основано на идее, что, если организовать изучение образов святых Петра и Февронии Муромских так, чтобы акцентировать внимание на характеристику верности как одного из ведущих качеств героев и при этом использовать технологию Ю.Л. Троицкого, согласно которой школьник работает с разными видами текстов, что позволяет ему создать свою версию изучаемой темы, то это будет способствовать обогащению представления учеников о верности. В настоящее время, нами разрабатываются тема, посвящённая образу отца в рассказах для младших школьников (ценность отцовства, представленная многогранно в творчестве писателей разных исторических эпох – Л. Толстой, А. Куприн и В. Драгунский, А. Алексин, И.В. Егорова), а также тема региональной идентичности учащихся на примере посёлка Кулотино (И.А. Маркова). Отдельно назовём тему ВКР об изучении младшими школьниками христианских мотивов в

сказках Г.-Х. Андерсена (Н.А. Худнева). Казалось бы, в данном случае речь идёт об ином культурном типе, однако выделение идеи любви как самопожертвования объясняет приближение образов датского писателя к идеалам и ценностям отечественной культуры. Не случайно существует высказывание о *русском* Андерсене. Мы считаем, что включение студентов в разработку подобных тем, нацеленных на освоение ценностных начал, представленных в исторической памяти отечественной культуры, раскрывающихся в области их будущей профессиональной деятельности, будет способствовать развитию их культурно-национальной идентичности.

Отдельно можно рассматривать непосредственно содержание вузовского образования на предмет его потенциала с точки зрения культурно-национальной идентичности. Многие, как предметы, так и отдельные темы можно ориентировать на обращение к исторической памяти в процессе культурно-национальной идентификации.

Итак, аксиологические начала как культурно-национальной идентичности, так и исторической памяти, а также образовательного процесса позволяют рассматривать последний как процесс культурно-национальной идентификации.

1. Декларация русской идентичности [Электр. ресурс] // Официальный сайт Московского патриархата. URL: patriarchia.ru/db/text/508347.html (дата обращения: 12.08.16).

2. Плаха. 1917 – 2017: Сборник статей о русской идентичности/ сост. А.В. Щипков. – М, ПРОБЕЛ-2000, 2015. – 216 с.

3. Там же. С. 203.

4. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. С. 65 – 66.

5. Субетто А.И. Разум и Анти-Разум (Что день грядущий нам готовит?) – Кострома: Костр. гос ун., 2003. С. 76.

6. Программа духовно-нравственного воспитания, развития обучающихся при получении начального общего образования [Электр. ресурс] // Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: fqosreestr.ru (дата обращения: 11.08.2016).

7. Евгеньева Т.В. Политико-психологические аспекты формирования национально-государственной идентичности россиян // Политическая психология, культура и коммуникация / Редкол.: Е.Б. Шестопал (отв. ред.) и др. – М.: Российская ассоциация политической науки (РАПН); Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. С. 17.

8. Йоас Х. Возникновение ценностей / Пер. с нем. К.Г. Тимофеевой. – СПб.: Алетейя, 2013. – 312 с.

9. Там же, 236.

10. Там же, 224.

11. Орлова Е.О. Идеи культурной идентификации в новгородском краеведении // Новгородика–2010. Вечевой Новгород: материалы Международной научно-практической конференции. 20-22 сентября 2010, ч. 2/сост. Д.Б. Терешкина. – Великий Новгород, 2011. – С. 321-327; Орлова Е.О. Культурологические аспекты подготовки учителя начальной школы. Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 124 с.

12. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память [Электр. ресурс] // Неприкосновенный запас. 2005. № 2-3. С. 8 – 27. URL: http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html (дата обращения: 25.08.2016).

© Орлова Е.О., 2016

УДК 378.147

ПЕПЕЛЯЕВА В.Л.
PEPELYAEVA V.L.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ ИСКУССТВУ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ

APPLYING OF MODERN MATERIALS IN PRINTMAKING TRAINING FOR FUTURE PAINTERS-PEDAGOGUES

В статье рассматривается актуальность использования в печатной графике такого материала, как картон, его возможности и особенности в работе над гравюрой.

Ключевые слова: печатная графика, гравюра, линолеум, картон, фактура, оттиск

The article discusses the relevance of the use of the printed graph of material such as cardboard, its capabilities and features to work on the engraving

Keywords: printed graphics, engraving, linoleum, cardboard, texture, imprint

В преподавании изобразительного искусства в школе важное значение имеет обучение школьников работе с различными материалами и техниками. Печатная графика богата уникальными средствами выразительности благодаря возможностям и особенностям разнообразных материалов на которых создаются гравюры. В XXI веке наряду с традиционными материалами для гравюры (металл, дерево, линолеум) появляется возможность использовать в качестве гравюрной формы такой доступный материал, как картон. Многие художники-графики предпочитают его в работе над выпуклой и углубленной гравюрой таким традиционным материалам как дерево, металл, линолеум, используют картон в своей профессиональной практике и любят этот материал за его неповторимые особенности при печати. Этот вид гравюры набирает популярность среди любителей и профессионалов в связи с доступностью недорогого материала для клише, получением абсолютно разных оттисков с одной печатной формы, богатством и разнообразием изобразительных средств, относительной безопасностью процесса гравирования по картону.

Гравюра на картоне (фр. *gravure* от *graver* – вырезать, создавать рельеф) – разновидность эстампа, относится к высокой печати. Впервые применил картон для создания гравюры в 1924 году советский художник-иллюстратор К.В.Кузнецов. Этот вид гравюры очень близок к линогравюре, но более простой технологически, поэтому он широко используется в художественных школах, студиях, в художественных училищах и вузах. Сегодня, способ выполнения гравюры на картоне особенно актуален, так как является доступным и с

точки зрения материальных затрат и с точки зрения сложности исполнения, поэтому его можно успешно применять на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах.

Преподавание уроков по эстампу даёт возможность нестандартного решения творческих задач у подрастающего поколения, развивает фантазию и воображение. В Новгородском государственном университете на кафедре изобразительных искусств и методики преподавания будущие художники-педагоги используют картон для работы в печатной мастерской, что позволяет им познакомиться с техникой выполнения гравюры и успешно применить полученные навыки на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах при прохождении педагогической практики.

Особенности печатания эстампа с клише на картоне - процесс не менее увлекательный, чем само гравирование. Каждый отпечаток различен и уникален, к тому же эта техника позволяет добиться необычайного фактурного богатства, что делает работу интересной, захватывающей – это особенно важно для работы с учащимися, где важно получить результат особенный, отличительный от результатов одноклассников.

В качестве материала для печатной формы сейчас используется картон различной плотности, но лучше всего пользоваться твердым с гладкой поверхностью. Для создания оттисков используется типографская и масляная краска, при этом художественная выразительность и своеобразие получаемых работ достаточно высоки. Технология процесса создания гравюрной доски из картона несложная, но требует определенных навыков и соблюдения техники безопасности.

Гравируют на картоне макетным ножом или офортной иглой, в зависимости от вида печати (высокая или глубокая печать), другие инструменты больше рвут, чем прорезают поверхность. Особенность работы заключается в том, что картон можно косо срезать или срывать его верхний слой на разную глубину; разрушать его иглой, ножом, наждачной бумагой; соскабливать и выжигать; делать сквозные прорезы; наклеивать аппликационной техникой другие материалы и т.п. В оттиске получаются пятна разной фактуры и насыщенности.

Если гравюра на дереве или линолеуме позволяет художнику получать большое количество одинаковых оттисков с одной печатной формы, то в гравюре на картоне каждый отпечаток различен и уникален. К тому же, эта техника позволяет добиться необычайного фактурного богатства. Гравюра на картоне позволяет выполнять эстампы двух типов: высокой и глубокой печати, в одной работе могут совмещаться оба эти принципа печати. Техника дает возможность работы в черно-белой и цветной гравюре; позволяет использовать разнообразные выразительные средства.

Художественно-выразительные возможности техники создают благоприятные условия для создания полноценных художественных произведений, позволяют решать проблему как графичности, так и живописности в эстампе. При удачном выборе приемов гравирования в создании углубленной гравюры получают мягкий, живописный оттиск, в выпуклой гравюре – четкий контрастный рисунок, в аппликации - своеобразие фактур.

В гравюре на картоне многое зависит от нанесения краски при печати и от техники гравирования. Широкий набор самопроизвольных оттисков создается фактурой самого картона, а так же высотой рельефа и распределением усилий при печатании. Для того, что бы не поцарапать рабочую область, а отрезать нужное количество, которое необходимо вам для работы, инструмент требуется перед использованием наточить. Нож во время гравирования нужно держать под наклоном в 35 градусов в сторону ее движения или строго вертикально. Также не следует применять перекрестную штриховку – она в большинстве случаев приводит к полному вырыванию целых ромбических элементов картона.

Для получения тонового пятна, необходимо разбить структуру поверхности самого картона, и сделать насыщенной ее фактуру. Для этого отлично подойдет крупнозернистая наждачная бумага, ее следует накладывать на нужное место и простукивать молотком. На этих участках краска будет задерживаться и передаваться к оттиску. Загрунтованное картонное полотно позволит выполнить более точный рисунок. Так же можно применять для гравирования раскаленную иглу для выжигания по дереву. Таким образом, гравюра на картоне позволит добиться разнообразных градаций тоновых пятен.

Оттиски обычно выходят неодинаковые. Качественных оттисков, отвечающих замыслу художника, бывает очень мало, печатная форма быстро забивается краской. Этого можно избежать, если после каждого оттиска смывать уайт-спиритом остаток краски. Чтобы сделать форму более стойкой, ее покрывают клеем или лаком. Несмотря на небольшую тиражность, этот вид гравюры остается популярным и более всего авторским видом печати. Гравюра на картоне – особое явление, как в эстампе, так и в художественно-педагогическом процессе. Использование процесса создания эстампа в воспитании гармоничной личности как обязательного технологического компонента наряду с эмоциональной и интеллектуальной деятельностью, ставит печатную графику в уникальное положение в сфере обучения. Эстамп позволяет взглянуть на сотворчество учителя и ученика как на важное составляющее развития творческой личности учащегося в русле художественной педагогики.

©Пепеляева В.Л., 2016

УДК 378

ФАЙСАЛ ТАХА
FAISAL TAHA
Израиль

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ

Данная статья рассматривает профессиональное развитие учителя в качестве важного и фундаментального компонента, способствующего продвижению по службе, улучшению профессиональной идентичности и расширению возможностей профессиональной деятельности учителя, а также позволяющего улучшить качество его работы, его личностные характеристики и отношение учителя к своим ученикам.

Процесс профессионального развития учителя рассматривается как непрерывный процесс качественного изменения, в котором учитель развивается не только как профессионал, но и как личность, т.к. его потребности и способность к развитию должны стать важными факторами его профессионального роста. В процессе профессионального развития учитель приобретает системные теоретические знания и практические навыки на примере различных ситуаций и событий. Автор рассматривает три основных этапа профессионального развития учителя: этап подготовки к началу педагогической деятельности, этап начала работы педагогом и этап дальнейшего карьерного продвижения.

В статье рассматриваются цели профессионального развития: развитие личности учителя как человека с определенным образовательным, социальным и ценностным восприятием мира, становление профессиональной идентичности педагога, выделение профессиональных и личных способностей педагога, повышение личной и профессиональной способности добиваться качеств, необходимых для выполнения обязанностей по обеспечению качественного преподавания. В статье отмечается важность личности учителя в процессе преподавания, поскольку обучение требует определенных личностных характеристик, навыков и умений, широкую профессиональную базу знаний и подходящего мышления и восприятия.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, качественное изменение, профессиональная идентичность, личность учителя, обогащение профессиональных навыков и ценностей, непрерывное образование

Key words: professional development of a teacher, qualitative changing, professional identity, teacher's personality, enrichment of professional skills and values, continuous education

The teacher is the legitimate and central leader of a school class, therefore "being a teacher" is the first step in the long process of professional development, in it occurs changes in thinking and action in the profession. The changes in thinking and acting are by their nature qualitative and quantitative. When those changes are in positive direction a professional development occurs. In this context professional development and a personal development are combined and result in social and cultural relationships between the individual teacher and the environment [24].

The professional development contributes to improving the professional identity, empowering the professional functioning of the teaching employee as an educator, a teacher and duty carrier and allows development of perennial course of "professional horizon". Therefore, the professional development process is structured, systematic and allows developing responsibility and commitment to the job [23].

Teachers' professional development is not only about acquiring knowledge and expertise, but the teacher has to acquire also an understanding of cultural, family and developmental differences as part of his professional development of his professional life and experience and also control in various approaches of study in order to help his students to grow. It seems that teacher's professional development is based on learning through work. It is learning without words, knowledge the teacher gains through his experience. Teaching style develops not out of teacher's experience in application of pedagogic principles he studied, but out of his relations with the students he loves. Teaching style is natural growth of personality and teaching trends [24]. It seems that teacher's professional development is not a result of spontaneous processes, but a result of complex study based on continuous reflection on each one's experience in given context. It occurs as a result of study processes and long experience [25].

Teacher's professional development in teaching process has two levels – an individual level and a collective level. The collective level is when a teacher works with his colleagues defining the acceptable working methods. In the individual process the professional development is a process in which the teacher develops as a professional, since the teacher deals independently with improving his working style, quality of teaching, professional commitment, personal skills and his relations with his students [26].

The process of teachers' training and their professional development is considered as a sequence of learning and development since entering the primary training until retirement [14]. Continuous professional development is essential to maintain qualitative professionalism and it is the responsibility of each professional in every area [6]. The teacher's professional development is considered a process of qualitative changing, in which develops not only the profession but also the individual – a teacher [26]. Thinking of the teacher's development, you cannot bypass the teacher as an individual. Such a process must consider the teacher's place as a learning individual in terms of ability and aspirations, that gives the teacher useful sense of satisfaction and liberation [8]. In order to have the teacher's needs and ability developed, crucial factors have to determine the conditions that may support the process of professional development [9]. A proper balance between teacher's personal needs and the collective vision of the educational institution has to be made.

Teacher's professional development is a process starting on with new teacher's entrance into training process and continues and changes through the years of his educational work. Therefore, the entrance of a teacher to his work is perceived as a mostly significant milestone in his professional development. The continuity of the teacher's professional development is observed during the years of his work and his experience in his duties, what expresses the sequence and personal-professional development during the teacher's development in his duty [7]. Thus, three major stages

may be described in the teacher's professional development: the stage of teaching training, the stage of entering into teaching and the stage of professional development while performing duty [18]. In his professional training the teacher acquires the systematic theoretical knowledge and experience practice that provides him with cases and events that enrich his professional skills and values.

Education professionals claim that basic training of teachers is not enough and that a teacher who studied from two to four years in his youth is not qualified to continue teaching students for the next thirty or forty years without continuing studying and developing [14]. Therefore, you may see professional development as a constant development of professional knowledge and proficiency along the professional life of the teacher. As part of his work the teacher expands his knowledge, his insights about the teaching-learning processes, develops new teaching methods and improves skills to promote the functioning and achievements of the students [23].

Teaching, as any other profession, requires specific personal qualities, skills and abilities, wide professional basis of knowledge and suitable thinking and perception. Teacher’s personality has the ability to influence various areas in teaching, especially in teacher-student communication. Correct presentation of the teacher in class is an important tool that may improve focus and motivation of students and also ambition level [2]. Good teaching requires such personality characteristics as intelligence, emotional stability, consideration, lightness, objectivity, dominance, attractiveness, gentleness, cooperation and a person to be trusted [21]. There are two main components of the suitable teacher's character: professional knowledge and proper personality. These two main aspects form together the suitable teacher's character, teaching proficiency and creating good relations with the students [16].

Professional development of a teacher develops society; it helps establish teacher's authority in society and in addition helps in empowering teachers with the authority that enriches society in general. In the economic aspect, professional development helps calculating cost-benefit in frames of professional training and development, it allows discussion about the prices, influence and cost of reforms, the investment in teachers yielding high return in promoting students' learning more than any other parameter. Professional development of teachers has some goals that allow promoting teachers individually, student's achievements and the educational system in general.

The goals of professional development may be summarized as follows: formation of professional identity to bring out the teacher's professional and personal capabilities, raising personal and professional ability to promote achievements that are required for teacher's duty performance, development and understanding of essence of professional commitment to ensure qualitative teaching and learning, ensuring optimal functioning of the teacher as a member of the educational institution's team and as a partner of the organization's success, personal-professional development of the teacher as a person who has educational, social and valuable perception, improvement of the teacher's abilities to give effective response to students, parents and colleagues, to realization of goals and targets that were defined according to his

personal needs and the system's needs, allowing mobility and progress in addition to assimilating policy that aspire to achieve needed goals.

1. Avidav-Unger, A., Rozner, M., Rozenberg A. (2013). The professional development of teachers in reflection of the reforms of "Ofek Hadash" and "Oz Latmura" – from policy to application. // Shimoni, S., Avidav- Unger, A. (ed.) Training, specialization, practice and professional development of teachers – policy theory and practice. Pp. 165-196. Tel-Aviv: MOFET institute and Ministry of Education.
2. Babchik, A (2003). Teacher's image in class as a lever to success in teaching. Shabaton. http://www.shabaton.co.il/experts/tikshoret/tadmit.asp
3. Blishen, E. (1969). The school that I like. London, Harmondsworth: Penguin Books.
4. Bornstein A., Kats, Y. (1996). Between learning and teaching. Jerusalem: Ministry of Education and Culture
5. Elkind, D. (1971). Teacher-Child contracts // *School Review*, 79.
6. Friedman, A., Philips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision // *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.
7. Friedman, Y., Gavish G. (2001). The beginner teacher – difficulties, support and adjustment. Jerusalem: Henrietta Szold institute
8. Goodson, I., Hargreaves, A. (1996). Teachers' Professional Lives. Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Canada.
9. Hargreaves, A., Fullen, M. (1992). Understanding Teacher Development. Teachers College Press. New York.
10. Harpaz, Y. (2000). The pedagogy of the question // Harpaz, Y. (editor) Teaching and learning in thinking community: in the way to thinking school, (18), January 2000, Branco – Weiss institute, pp. 103-109
11. Hativa, N. (2008). Is teaching a profession? Hed Hahinuch: what is good teaching? (December, 2008), pp. 20-24
12. Helbitz, M., Bar-Gal, B., Maskit, D., Zur, B. (1992). Teaching as a profession – perceptions of teaching students // Reichmann, R. (editor) Professional development of teachers: study and research in teachers' training (2), pp. 26-58
13. Kaniel, S. (2006). Education for thinking: cognitive education to control consciousness. Ramot: Tel-Aviv University.
14. Kfir, D., Avdor, S., Reinold, R. (2006). Primary training and professional development of teachers - Continuously process. Tel-Aviv: MOFET institute
15. Koban, Yakov (ed.) (2005). The social services and its development: the education system. // Resources allocation to the education system, 2005 (pp. 123-142). Jerusalem: Taub Institute for research of social media in Israel.
16. Kutnick, P., Jules, V. (1993). Pupils' perception of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago.// *British Journal of Education Psychology*, 63.
17. Meighan, R. (1981). The View from the pupils // Bar-tal, D. (Ed.), 1994, Interaction in the Classroom, Tel-Aviv, The Open University.
18. Ministry of Education (2010). Layout of policy of professional development of teachers. http://cms.education.gov.il
19. Schwab, J. (1973). The practical translation into curriculum // *School Review*, 81.
20. Shulnan, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform // *Harvard Educational Review*, 9(1), 1-13.
21. Shulman, L. (2006). Pedagogies of Uncertainty: Teaching for Understanding, Judgment and commitment. Grawemeyer Award for Education at the University of Louisville.
22. Tair, B. (2010). About learning ourselves, our parity, our parenthood, our wor http://cafe.themarker.com/post/1533682/

23. Vidislavsky, M., Keren, M. (2010). Managing the professional development of teachers in elementary school – managers' kit. Jerusalem: Ministry of Education.

24. Vonk, J. (2003). Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, Ca. 18-2).

25. Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic. Professional learning // *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

26. Zozovsky, R. (2000). Thoughts about teachers' professional development in Israel, the education and around it // *The Kibbutzim seminar annual* (22), pp. 63-75.

©Файсал Таха (Faisal Taha) 2016

УДК 37.02

Турковский В.И.
Turkovskiy V.I.
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

Методология формирования исследовательской компетентности у будущих учителей: философские, социологические, психолого-педагогические основы

Methodology of Future Teacher Research Competence Formation: Philosophical, Sociological, Psychological – Pedagogical Basic Principles

Современная профессиональная педагогическая подготовка будущих учителей претерпевает существенные изменения. Они обусловлены динамикой социально-экономического развития общества, непрерывным совершенствованием учебно-воспитательного процесса и всепроникающим влиянием компьютерных информационных технологий.

Традиционно университеты являются научными учреждениями и здесь постоянно апробируются новые средства и формы научно-исследовательской деятельности студентов. Но за последние годы возникло и динамично развивается новое (для школ, гимназий и лицеев) направление деятельности педагогов – творческое развитие учащихся, их подготовка к инновационной и научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, философия образования, социология образования, теоретическое мышление, усвоение, учебная деятельность, социальная ситуация развития, ведущая деятельность.

Modern professional pedagogical preparation of future teachers is undergoing significant changes. They are caused by the dynamics of socio-economic development of the society, the continuous improvement of the educational process and the pervasive influence of computer information technology.

Traditionally, universities are academic institutions and are constantly experimenting with new tools and forms of scientific-research activities of students. But in recent years, a new (for schools, gymnasiums and lyceums) activity of teachers - creative development of students, their preparation to innovation and research activities has appeared and is rapidly developing.

Productivity of the methodological solution of the encountered problems is based on the concept of multi-level research methodology and on a multidisciplinary approach, and in didactic and methodical sphere - on the formation of the developing educational environment.

Keywords: research competence, philosophy of education, sociology of education, theoretical thinking, acquisition of knowledge (learning), learning activities, social situation of development, leading activity.

Исследовательская компетентность – личностно-психологическое новообразование, выступающее как единство теоретической и практической готовности к проведению педагогических исследований. Нами определены базовые компоненты содержания исследовательской компетентности. Данное содержание, включает шесть групп компетентностей: философские; общенаучные; теоретико-методологические; конкретно-научные, педагогические; компетентности в проведении педагогических исследований; методико-технологические [1].

Уровневость методологического знания, роль междисциплинарных связей в повышении эффективности профессиональной педагогической подготовки студентов педагогических специальностей университета обосновывают значимость вычленения следующих содержательных компонентов методологии данного исследования: философский, социологический, конкретно-научный (психолого-педагогический и методический).

Ведущим фактором целенаправленной подготовки будущих учителей к самостоятельной педагогической работе и к овладению основами научно-педагогической деятельности выступает один из важнейших видов познания и целенаправленного преобразования педагогических явлений – высшее профессиональное педагогическое образование. Результативность вышеуказанных (и тесно взаимосвязанных направлений подготовки) определяется эвристичностью методологической основы, способствующей оптимальной организации деятельности студентов и преподавателей. Ключевые ориентиры и системные средства для построения и развития продуктивной методологической основы представляет философия образования.

Философия образования, как подчеркивают Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова, изучает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе [2, 5]. Объективированность в категориях этих явлений обусловило вычленение и развитие ряда следующих взаимосвязанных областей философии образования: онтологии, логики, аксиологии, этики, методологии, идеологии. Эти области выступают как открытые системы философских категорий, связанных с реальной практикой научного мышления, которая зависит от культуры и изменяется вместе с ней [3, 17].

Педагогическую ценность имеют следующие философские идеи: содержание образования обеспечивает осознание человеком своей сопричастности с семьей, домом, Родиной, Землей и всей Вселенной; образование реализует связь времен; среди средств, методов и форм образования главенствующая роль принадлежит тем из них, которые формируют внутренний труд обучаемого (созерцание, размышление, общение с природой, развитие и духа и тела); в содер-

жании образования мировоззренческую роль играют идеи персонализации, открытости, творчества.

Выявление философских идей позволило определить подходы для их успешной реализации в образовательно-воспитательном процессе. В роли этих подходов выступают:

1. Опредмечивание теоретического знания означает определение образа будущего и предполагает овладение теорией как планом и программой.

2. Теоретическое знание выступает как органическое единство составляющих его понятий, идей, законов. Оно целостно отражает определенный фрагмент объективной реальности и реализуется субъектами на определенном уровне теоретического постижения ими действительности.

3. Практическое преобразование действительности может быть успешным при условии достижения самой практикой достаточно развитого уровня.

4. Эффективная материализация теории обеспечивает дальнейшую динамику теоретического знания, использование субъектом познания более зрелых, совершенных форм знания.

5. Необходимое условие материализации теории – технологизация знания, научно обоснованное определение промежуточных звеньев между теоретическим познанием действительности и ее практическим преобразованием.

Ориентированность философии образования на целостное рассмотрение образовательных явлений предполагает, наряду с использованием вышеуказанных областей философии образования, применение философских оснований для изучения следующих основных аспектов образования: как наука, как учебно-профессиональная подготовка и профессиональная педагогическая деятельность, как ценность, процесс и результат. Философские основания способствуют интеграции этих аспектов в систему, их целостное рассмотрение.

Данный метод рассмотрения реализует лишь одно из значимых требований системного анализа: изучение философских оснований образования в своей собственной системности. Важно, чтобы он был дополнен (А.Н. Аверьянов) рассмотрением философских оснований образования в составе более широких систем. Поэтому следует учитывать взаимосвязи образования с различными формами общественного сознания (политика, право, искусство, религия), с социально-экономическими, демографическими процессами и с социальными преобразованиями в обществе.

Необходима ориентация и на сущностные черты социологии образования, что обусловлено многоплановыми связями философии и социологии [4, 1001-1007], а также значимостью социологического подхода в построении эффективной методологии проводимого исследования. В образовании идет становление базовой потребности человека – быть включенным в социум и культуру. При этом и у индивидуального, и у коллективного субъектов формируются адекватные способы самореализации и порождаются новые смыслы. В социологии образования раскрыта роль взаимодействий между образованием и социальной структурой общества и выявлены основные социальные функции образования.

Особая роль в социологии придается взаимодействию образования и социальной структуры общества, динамика изменения которой обусловливает темпы изменений в образовании. В то же время цели, содержание и результаты образования, в особенности его опережающий характер, оказывают решающее воздействие и на изменение социальной структуры общества [4, 1051-1055]. Основными же социальными функциями образования являются:

- вооружение подрастающих поколений накопленными знаниями;
- обеспечение преемственности социального опыта;
- усвоение ценностей доминирующей культуры;
- существенное влияние на социальную мобильность в обществе;
- роль образовательной системы как специфического капиталовложения в будущее.

Овладение будущими учителями (в ходе образовательно-воспитательной деятельности студентов и в самообразовании) вышеуказанными философскими и социологическими основаниями образования формирует у будущих учителей-исследователей:

- теоретико-рефлексивное и профессиональное практическое отношение к образовательным объектам, процессам, отношениям;
- актуальные и перспективные профессиональные идеалы, ценности, жизненные планы и жизненные сценарии;
- личностно-целевые аспекты отношения личности к профессии и всей своей жизнедеятельности во взаимосвязи с ее отношением к самой себе как представителю социальной группы учителей.

Раскрытие философских и социологических аспектов методологии данного исследования явилось сущностной предпосылкой для выявления определяющих факторов подготовки современного педагога – мастера, менеджера, новатора, исследователя. Первостепенное значение принадлежит системообразующим направлениям деятельности университета – стратегическому управлению университетом, управлению научно-педагогическим процессом, образовательному менеджменту современного вуза и его корпоративной культуре. Фундаментальные исследования по данным направлениям проведены учеными Новгородского университета имени Ярослава Мудрого – В.Р. Вебером, М.П. Певзнером, Е.В. Ивановым, П.А. Петряковым. В частности, установлены сущностные факторы стратегического управления вузом, критерии эффективной стратегии, рассмотрены системы менеджмента качества, процедуры оценки качества высшего образования и закономерности организационного развития вуза [5; 6; 7].

Важно выявить теоретико-методологические подходы на конкретно-научном (психолого-педагогическом) уровне методологии данного исследования. Необходимо рассмотреть содержательно-процессуальные детерминанты (и их взаимодействия) в формировании у будущих учителей исследовательской компетентности.

Так, базовая психолого-педагогическая основа профессионального педагогического развития будущих учителей – сформированность теоретического

мышления. В то же время оно является определяющим фактором становления и развития исследовательской компетентности. Ряд факторов обусловливают сущностную роль высокого уровня профессионального педагогического развития личности в формировании ее исследовательской компетентности. К ним, на наш взгляд, относятся:

- необходимость постоянной реализации исследовательского принципа в проведении образовательно-воспитательных мероприятий (актуальных и перспективных);
- обоснование (в исследованиях Н.В. Кузьминой, И.Ф. Харламова) усиление роли исследовательского компонента педагогической деятельности (в системе основных видов педагогической деятельности) по мере возрастания педагогического мастерства учителей и повышения результативности их деятельности;
- диалектическая взаимосвязь учебного и научного познания, наличие между ними различий и общности (С.А. Шапоринский);
- вычленение (в педагогической психологии) четырех типов психолого-педагогического знания (научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационно-проектного, конструктивно-технологического) (Б.П. Бархаев).

Теоретическое мышление тесно связано с другими процессами познавательной сферы (восприятием, вниманием, памятью, речью, воображением) и выступает ее определяющим компонентом. Для студентов университета именно теоретическое мышление является ведущим фактором их профессионального развития. Содержательно-процессуальными основами становления и развития у студентов теоретического мышления являются:

- достижение личностью высоких показателей умственного развития (богатый запас знаний, степень их системности, владение рациональными приемами умственной деятельности, устойчивость научного мировоззрения), формируемыми при продвижении её по основным этапам возрастного и индивидуального развития;
- осуществление умственной деятельности на высших качественных уровнях интеллектуальной активности личности (эвристическом и креативном), выступающими в единстве с её познавательными и мотивационными факторами.

Овладение научными знаниями – основа развития теоретического мышления. Она реализуется в своей собственной системе, что выступает условием и результатом усвоения и учебной деятельности, осуществляемой студентами. Но усвоение и учебная деятельность развиваются на основе возрастного (типологического) развития личности. Поэтому следует также рассмотреть сущность усвоения и учебной деятельности, овладения системой научных знаний на разных ступенях общего среднего и высшего профессионального педагогического образования.

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта. Последовательность усвоения форм деятельности соответствует основным возрастным периодам жизни индивида. Преемственность и взаимодействие этих форм (в ходе их усвоения) обусловливают определенный

уровень психического развития индивида. Определяющим условием результативного усвоения выступает собственная деятельность обучающихся. Усвоение является психологической стороной учения, процесс которого по своей внутренней структуре представляет аналитико-синтетическую деятельность и производные процессы абстракции, обобщения и конкретизации. Но только осуществление систематической учебной деятельности способствует непрерывному развитию у ее субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Формирование учебной деятельности осуществляется на всех ступенях общего среднего и высшего педагогического образования.

Главный результат учебной деятельности – изменение самих обучающихся. Ведущий фактор овладения теоретическими знаниями в учебной деятельности – постановка и решение учебных задач. В этих процессах формируется познавательная и учебно-профессиональная деятельность.

Достижение школьниками необходимых уровней сформированности процессов усвоения и учебной деятельности осуществляется в ходе непрерывного развития этих процессов при продвижении учащихся по ступеням школьного образования. Так, к окончанию начальной школы у учащихся сформированы следующие отличительные характеристики усвоения и учебной деятельности:

- целостность и развернутость учебной деятельности, сформированность основных компонентов ее структуры (потребности, задачи, мотивы, действия, операции). Учебная деятельность является ведущей среди различных видов деятельностей;
- владение элементарными теоретическими знаниями – понятиями числа, слова, коммуникации, что способствует становлению теоретического мышления детей и означает усвоение ими системы учебных действий;
- коллективная распределенность учебной деятельности во взаимодействии с индивидуальным подходом (в решении учебных задач) способствует появлению у детей инициативности и развивает способности к решению учебных задач, способности оценивать и контролировать свои учебные результаты.

На второй ступени образования, в средних классах школы, усвоение и учебную деятельность учащихся характеризуют:

- в качестве объектов и предметов усвоения выступают системы теоретических понятий, что помогает дальнейшему развитию теоретического мышления учащихся;
- во взаимодействии коллективно распределенной и индивидуальной деятельности приоритетная роль придается индивидуальному решению учебных задач, что способствует развитию умений самостоятельной постановки и решения учебных задач, становлению самоконтроля;
- динамично формируются процессы познавательного развития, совершенствуется память, речь, мышление.

На завершающем этапе школьного образования усвоение и учебную деятельность старшеклассников отличают следующие сущностные черты:

- определяющее влияние на все стороны личности, в особенности на развитие старшеклассника как субъекта учебной деятельности оказывает ценностно-ориентировочная активность и формирование жизненных планов;
- старшеклассники начинают включаться в новый тип учебной деятельности – учебно-профессиональный. Они проявляют готовность к выполнению различных видов умственной работы;
- повышенная интеллектуальная активность, развитие монологической и письменной речи, склонность к теоретизированию и экспериментированию помогает формированию теоретического мышления, а также систематизации, структурированию и дополнению индивидуального опыта.

Становление теоретического мышления у будущего педагога-исследователя, как уже отмечалось выступает интегрирующей основой взаимодействия непрерывного профессионального педагогического развития личности с целенаправленным формированием ее исследовательской компетентности. В связи с этим необходимо выявить факторы личностно-профессионального развития будущих учителей на различных этапах их становления как будущих профессионалов.

Обучение в университете базируется на результатах выбора школьниками профессии – этап оптации – и является важным условием реализации целей дальнейших этапов профессионального педагогического становления личности (профессиональная адаптация, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, профессиональное мастерство). Основаниями для вычленения этапов профессионального становления личности выступают социальная ситуация развития и уровень реализации ведущей учебно-профессиональной деятельности. Эти основания имеют не только критериальное значение, но играют роль ведущих факторов профессионального педагогического развития личности.

Социальная ситуация развития выступает фактором профессионального развития личности в ходе целенаправленного и её деятельностного взаимодействия с социальными общностями и их субъектами. Социальная ситуация в условиях университета базируется на учебно-профессиональных взаимодействиях студентов и преподавателей, а по своей направленности и содержанию выступает как профессиональная педагогическая социализация.

Базовым основанием для вычленения этапов профессионального образования в непрерывном процессе профессионального педагогического становления выступает уровень реализации личностью ведущей деятельности. В психологии различают три основных уровня этой реализации: репродуктивный, частично-поисковый и творческий. При этом переход на более высокий уровень означает существенное преобразование ценностей личности, ее жизненных планов и всей потребностно-мотивационной сферы. Необходимо отметить, что ведущую роль в профессиональном развитии личности выполняет не один вид деятельности, а динамическая система деятельностей. Ведущая деятельность студентов – профессионально-познавательная, а ее системное и формирующее значение обусловлено развитием самостоятельности, а также непрерывным ус-

ложнением реализуемых целей и задач в зоне ближайшего профессионального педагогического развития личности и социальной группы.

1. Теоретико-методические основы педагогического исследования: учебно-методический комплекс для студентов, магистрантов и аспирантов педагогических специальностей / авт.-сост. В.И. Турковский. – Витебск: Издательство УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2007. – 242 с.

2. Гусинский Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 224 с.

3. Ивин А.А., Никитина, И.П. Философия науки: учебное пособие. – Москва: Проспект, 2016. – 352 с.

4. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

5. Корпоративная педагогика : уч. пособие / М.Н. Певзнер, О. Грауманн, П.А. Петряков. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 459 с.

6. Образовательный менеджмент: учебное пособие для магистрантов по направлению «Педагогика» / Иванов Е.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Федотова Г.А., Шерайзина Р.М., Ширин А.Г. / Сост. и общ. ред. Иванова Е.В., Певзнера М.Н. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.

7. Менеджмент и организационное развитие высшей школы: учеб. / [авт. коллектив В.Р. Вебер, Е.В. Иванов, М.В. Певзнер и др.; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М.Н. Певзнера]. – Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2012. – 528с.

©Турковский В.И., 2016

РАЗДЕЛ II.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION II.
CURRENT PROBLEMS OF SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATION

УДК 371.542

AIMAN KASHKOUSH
АЙМАН КАШКОУШ
ИЗРАИЛЬ

COPING WITH DISCIPLINE PROBLEMS

О ПРОБЛЕМЕ ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

It is possible to successfully cope with disciplinary problems and with violent behavior in the classroom by using the appropriate group intervention programs (Shimoni, Segel & Sharonny, 1997). The class is a social unit. Teachers are not the only and exclusive factor that affects the chances of the pupils to learn this or other behavior. The peer group may have a major impact on the behaviors of their classmates. The peer reactions have the power to increase, on the one hand, inappropriate behaviors such as aggression, insolence and refusal, and on the other hand, appropriate behaviors such as collaboration and active learning. Various studies have shown the power of peers to serve as agents of change in intervention programs in the classroom. Education employees can use this power while they make classroom intervention program.

Keywords: Disciplinary problems, self-efficacy, interaction between teachers and pupils

Ключевые слова: дисциплинарные проблемы, саморазвитие, взаимодействие между учителями и учениками

Lake (2004) suggests that in order to have power to cope with disciplinary problems efficiently, teachers must re-examine the classroom management techniques that they have learned during their training and how they are implemented. The addition fact is that the level of violence in the school is under prolonged increase and also the level of disciplinary problems in the classroom. As a first step in coping with the phenomena violence and disciplinary problems requires distinction on the one hand of classroom management strategies that were implemented. Lake adds that there is indeed a need to make changes in the curriculum and in the teaching methods in order to ensure collaboration of all pupils in the class, but before the teacher will try to conduct exchanges in the curriculum and teaching, they must examine the reasons for the failure of techniques classroom management which a result

of this failure, reached the situation of this level of violence and disciplinary problems (Lake, 2004).

Langberg and Shoham (2002) not go far for the use the force and fear in the class in order to cope with disciplinary problems in the classroom efficiently. They suggest that it is possible to successfully cope with disciplinary problems and violent behavior in the classroom by using the appropriate group intervention programs. According to the researchers, teachers are the only and exclusive factor that affects the chances of the pupils to learn this or another behavior, and therefore effective intervention program must turn to other factors, such as a group of friends and peers of problematic pupils. Peer group may have a major impact on the behaviors of their classmates. The reactions of peers may have power to increase, on the one hand, inappropriate behaviors such as aggression, insolence and refusal, and on the other hand, appropriate behaviors such as collaboration and active learning. Various studies have shown the power of peers to serve as agents of change in intervention programs in the classroom. Education employees can use this power while they make classroom intervention program (Langberg & Shoham, 2002). But we have to beware, the researchers say, that activation of the intervention program may create increased pressure on the individual, which does not fulfill the conditions that are required by the program. Therefore, at first we have to check that each group member can perform the behavior correctly. From this we can understand that the group intervention programs are more suitable to situations in which there is a problem of motivation, and not in the cases in which there are behavioral lacks. It should be noted that group intervention programs may create social problems, so it is advisable to apply them in groups whose members are accustomed to proper social interaction, and whose members have equal in their levels capabilities (Ibid).

Shimoni, Segel, and Sharonny (1997), also suggest that an intervention program for coping with disciplinary problems in the classroom, but the program is based on the psychological aspects, and less social than the program of Lanberg and Shoham (2002). The intervention program of Shimoni, Segal and Shronny, is based on the use of the theories and principles of psychology for deepening the understanding of disciplinary problems at school and in order to find the ways to solve them. The program was created from a holistic-integrative approach, according which any consideration in the teaching process combines practical experience and theoretical knowledge from various fields. The concept of school discipline is directed to the same dynamic systems of principles, rules, laws and norms - systems that create classroom climate and normal school life. These systems enable for meaningful learning, and they are the product of the interactions that exist in the school, as part of an organizational framework, between the teacher and the classroom as group and pupils as individuals and their families (Shimoni, Segel, and Sharonny, 1997). The researchers suggest that the teaching process that is constructed on the wise and judicious use of varied teaching strategies and based on familiarity of the teachers with themselves and with their pupils may prevent disciplinary problems. Ostensibly, this program ensures many things, but the examining in depth of the program emerges some problems of its implementation: whether it is likely that a beginner teacher can

be specialized of these perceptions when he or she gropes their way to manage classroom, to with connect teachers, to cope with parents and with some problems acclimatization? If we assume that new teachers are more expected to have disciplinary problems than other teachers, so the premise of the program is that these teachers are enough specialized and talented to control these holistic-integrative principles. In my opinion, teachers with seniority and teaching experience are able to implement such program. It should be added that, in general, senior and experienced teachers do not face with the same degree of disciplinary problems such as beginner teachers. So the program that is proposed by Shimoni, Segel and Shronny ignores some factors that make its implementation especially difficult for beginner teachers.

During her attempt to suggest ways of coping with disciplinary problems in the classroom, Ostrower, argues that there are several philosophical theories of the issue of coping with discipline:

a. Approach that places the individual at the center: according to this approach it is needed to enable to each person to follow his/her free will. By doing so he/she will develop an internal self-discipline, which will guide him/her in his/her behavior. The external factor does not have the right to define the behavior that is appropriate to others, because only the person himself/herself knows what's good for him/her. Discipline according to this approach, will be interpreted as absolute freedom, the only acceptable limitation is the right of the society to prevent individuals to harm others.

b. Approach that places the society at the center: according to this approach the individual should bend his will to the demands of the society. This is the only way to achieve broader social purposes that are beyond the needs of the single individual. Discipline according to this approach is a full compliance of the individual to the norms that were determined by the society as appropriate to achieving of its purposes.

c. Approach that places the individual in the center without giving him full autonomy: according to this approach, the teacher as who represents the society, determines norms that are required from the child, however, the norms are determined in accordance with the needs of the child himself/herself, and not in accordance with the needs of the adult society. Discipline according to this approach is determined by what the society thinks that is good for the child (Ostrower, 2005).

Before the teacher can cope with disciplinary problems, Ostrower notes, the teacher should ask him/her three questions: A. for what and for whom behavior is disruptive? b. What are the reasons that were caused the behavior? C. What can be the results of the behavior? It can be said that the term "discipline" and definition of a particular behavior as disciplinary problem dependent on the point of view, from which the teacher examines the phenomenon. Efficient diagnosis of the causes of the problems, the researcher adds, enables the teacher to examine the most effective method to cope with the problem. The researcher adds that the design of new behavior is an efficient way to cope with the disciplinary problems. Behavior design is learning of behavior is by strengthening the response small particles that make it up – beginning from a small component of the response and strengthen each time additional response components until the pupils reaches the desired behavior (Ibid).

Also, the lack of experience of the teacher and incompatibility of the theory to the reality are the main causes of disciplinary problems, during specifying ways of coping with disciplinary problems.

Skilton (2005) adds that the lack of training of the new teacher training regarding interpersonal communication skills is also causes poor communication between the pupils and the teacher, so it is important to train the teacher regarding these skills. The question that Skilton asks is whether to teach interpersonal communication skills according to positions (categories) or under conditions that the teacher may face and to enable him/her to cope and to acquire the skills during the work. The purpose of Skilton's proposal is that within coping with behavioral problems in the classroom, the new teacher can develop the character that is appropriate to the preparation of interpersonal communication with the pupil, and thus to communicate with the pupils more effectively and suitable to the specific situation with which the teacher copes.

1. Lake, V. (2004). Ante up: Reconsidering Classroom Management Philosophies se every Child is a Winner Early Child Development and Care. Volume 174, Number 6 (10), August 2004, pp. 565-574.

2. Lanberg, P. & Shoham, N. (2002). Analysis of the Behavior in the Educational Environment to return the Education for the Teacher. Between the Sounds, the Teacher Union of Israel – the Center of Educational Technology Intervention Problems for improving the challenging Behavior in the Educational Environment.

3. Shimoni, Sh., Segel, Sh. & Sharonny, V. (1997). Discipline in the Classroom – Psychological and Educational Aspects, MOFET (School of Research and Developing Teaching and Education Staff in Colleges Training Programs Institute – RADP) and the Ministry of Education.

©Айман Кашкоуш (Aiman Kashkoush), 2016

УДК 371

Аласад Салих
Alasad Salih
Израиль

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN BEDOUIN SECONDARY SCHOOLS IN NEGEV (ISRAEL)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В БЕДУИНСКИХ СРЕДНИХ ШКОЛАХ НЕГЕВА (ИЗРАИЛЬ)

Статья посвящена вопросам образования взрослых, в частности, повышению квалификации учителей. Взрослые мотивированы учиться, когда они находятся в атмосфере уважительного отношения к их профессиональному и жизненному опыту, когда есть некоторая степень выбора, когда они видят, что в процессе обучения приобретут ценные знания. Автор приводит результаты опроса, проведенного среди 30 учителей в трёх школах Бедуинского сектора в Негеве (Израиль), особенно останавливаясь на ряде сложностей и затруднений, которые испытывают учителя. Все опрошенные участвовали в программах повышения квалификации, большинство выбрали повышение квалификации в той предметной области, которую они преподают. Учителя согласны, что профессиональное разви-

тие влияет на качество их работы. Учителя заинтересованы в использовании знаний и навыков, приобретённых в процессе профессионального развития и закреплении этих знаний при работе с учащимися. Однако, участники эксперимента также выделили трудности, с которыми они сталкиваются, например, отсутствие должного уровня развития технологий в бедуинских школах, низкая мотивация студентов, большое количество учеников в классах. Некоторые высказали предположение, что ведущаяся по западным канонам программа повышения квалификации не подходит бедуинской культуре.

Keywords: Bedouin, professional development of a teacher, teaching practice, positive change in teaching, adult learning

Ключевые слова: бедуин, повышение квалификации учителей, практика преподавания, позитивные изменения в преподавании, образование взрослых

Teachers' professional development is often regarded as the key to successful education reforms. Hence, teachers are expected to experience continuous professional development to keep abreast with the relentless change taking place in the education system [1]. Professional development is defined as "the process of improving staff skills and competencies needed to produce outstanding educational results for students. "One constant finding in the research literature is that notable improvements in education almost never take place in the absence of professional development". Professional development is a key to meeting today's educational demands [2]. Professionalism is not just knowledge of technology and management, but more of an attitude. Professional is more than a technician not only has high skills but own a behavior that required [3]. This research examines teachers' perceptions of the impact of their professional development experience on teaching practice and to examine the challenges or difficulties experienced in relation to teachers' professional development in secondary school in Bedouin sector in the Negev.

In research on teachers' perceptions of the impact of continuous professional development, the word 'impact' defined as "changes in professional knowledge, practices and affective response as perceived by the individual practitioner", to measure impact, one does not necessarily have to rely only on quantifiable data. Instead, the impact of professional development on teaching practice can also be assessed from the teachers' insight and reflection of "what constitute significance and value in relation to their own personal, academic and professional needs and development" [4].

The teachers in general believe that certain professional development programs they attended have significant impact on their development as teachers [5]. The teacher's professional development is a process which aimed primarily at promoting learning and development of teachers' professional knowledge, skills and attitudes [6; 7]. Borko and Putnam (1995) offer evidence to support the suggestion that a relationship exists between professional development and changing teaching practice. The authors suggest that for teachers to change their teaching practice they would need to expand and elaborate their knowledge systems [8] and this can be achieved through participation in professional development programs. This statement further strengthens the arguments that effective professional development for teachers has to encompass the theories of curriculum, effective teaching, and assessment developed along-

side their applications to practice [9]. The literature also suggests that teaching practice will only change when teachers have developed full understanding of the new information acquired [1].

Literature review identified three factors leading to positive change in teaching among teachers: leadership, planning and preparation, practice development. The role of leadership in igniting, implementing and issuing change should be emphasized as well. There is a need for effective planning and preparation to provide a structure and context for teachers wishing to implement change [10].

Studies over time indicate that "there is extensive evidence that teachers regard professional efficacy, not money as the primary motivator in their work" [11]. Generally, adult learning principles reflect motivation theory. Adults have a self-concept of being responsible for their own lives, they develop a deep psychological need to be seen and treated by others as being capable of self-direction. Adults become ready to learn those things they need to know or to cope effectively with their real-life situations [12].Thus, self-direction is a key factor in the motivation of adults to learn[13], "Adults need to connect who they are with what they learn" [14]. Developing competence is a strong adult need as actions are directed toward meaningful pursuits and understandings that are characterized as successful [15]. Adults want to know that they are becoming effective in what they value. Thus, choice and volition are critical in motivation for learning for adults [16; 17].

Adults are motivated to learn when they are in an atmosphere that is respectful and connected to others, when the learning is relevant, when there is some degree of choice, when the learning task recognizes and includes their understandings and perspectives, and when they see that they can be effective in learning something of value. Professional development occurs when teachers engage in "substantive actions, either individually or together, that require complex thinking to construct new skills or deeper meaning" [18]. Also, background differences (e.g. socio-economic status, life experience, gender etc.) are significant factors when exploring adult learning process, learning needs and motivations of an adult.

Teachers' motivation and commitment to professional development are influenced by the three factors: teacher beliefs, capacity belief, and context belief. The most important factor that affects teachers' motivation and commitment to undergo professional development programs is the integration of their personal goals and school goals. This gives teachers the more reasons to continuously seek opportunities to improve their practice. If the teachers perceive that the professional development programs serve them no purpose, this will result to resistance [1].

The Bedouin society has a set of values and habits, which is clear and well defined. This system guides, directs and regulates the behavior and the inter-personal and intergroup relationships within the society. In fact, it is possible to see predetermined behavior patterns. Often we can even predict how a particular individual will behave in a particular situation. The tradition determines for the individual how and in what form he will behave in various situations [20]. Results of the research conducted on an exploratory sample included 30 teachers from three schools (10 teachers per school), one from Rahat City, one from a permanent town and one from a tempo-

rary town. The aim of the research is to examine teachers' perceptions of the impact of their professional development experience on teaching practice and to examine the challenges or difficulties experienced in relation to teachers' professional development in secondary school in Bedouin sector in Negev. This was carried out within an expanded research that includes all the secondary schools in the Bedouin sector in Negev. In this research, the professional questionnaire was used. The questionnaire comprised questions that were designed to bring forth the respondents' responses on their experiences with the professional development programs attended and their perceptions of the improvement to their teaching practice [1].

Thirty male and female teaches participated in this research. The background variables of the participation in this research are

1. Local status of the town: Permanent settlement (66.7%), Temporary settlement (33.3%)
2. Gender: male (56.6%) female (43.4%)
3. Academic Degree: BA (73.3%), MA(25%), other (16.6%))
4. Original Domicile Place: South of the Country (56.6%), North of the Country (43.3%)
5. Age: less than 30 (30%), 30-39 (53.3%), 40-49 (13.3%), more than 50 years (3.3%)
6. Seniority in Education: less than 10 years (36.3%), 10-20 (30%), more than 30 years (6.6%)).

In regards to teachers' professional development experiences, this exploratory research showed important orientations. All teachers participated in the professional development, because that the teacher wage in Israel is based on the grounds that about 30% of the wage of a teacher depends on participation of the teacher in professional development courses.

Table 1 below listed the types of professional development that teachers in Bedouin sector participated in the last three years:

Table 1.

Teacher's professional development experience

Content	**Percentage**
Professional Development in teacher's subject	83.3%
Technology Use	50%
Instructional methods	60%
Students' assessment	60%

Teachers choose to update courses according to their needs at work. According to the literature, generally, adult learning principles reflect motivation theory. Adults have a self-concept of being responsible for their own lives, they develop a deep psychological need to be seen and treated by others as being capable of self-direction. Adults become ready to learn those things they need to know or to cope effectively with their real-life situations [13]. According to table 1, most teachers participated in professional development courses in the subjects which they teach (83.3%). Only half of them was involved in professional development programs that focused on the Technology Use, because many of the teachers in the Bedouin sector do not have the infrastructure in their villages or in their schools, such as electricity and Internet,

therefore, they do not use technological tools in teaching, which is so necessary in a world that is heavily dependent on information technology. 60% of the teachers were involved in professional development that focus in instructional methods. Similar rate of participants had taken part in professional development with the focus on student assessment, which is especially important now, when the education system in Israel enters a new reform, the "Significant Learning", which relies on alternative evaluation methods.

19 out of 30 participants indicated that they used self-reflection as the main method of assessing the impact of professional development on their teaching practice. In addition to this, 15 teachers pointed out that they used the feedbacks received from classroom observations to help assess their own practice. 17 participants also indicated that they used students' assessment or improvement in students' performance to gauge the improvement in their own practice. One participant further indicated that watching videos had helped him with assessment of his teaching practice.

Table 2.

The impact of the professional development in teaching practice

Statement	**M(**Scale(1-4))	**SD**
My experience in the professional development has impact on my performance in teaching.	3.4	0.4
I possess motivation to use the knowledge and skills I learnt in the professional development programs	3.1	0.6
I can maintain the changes I made in the practices in teaching my students.	3.2	0.6

In relation to the variety of professional development made available to the teachers in the school studied, the table shows that teachers agreed that their experience in the professional development has impact on their performance in teaching (3.4). There is evidence in the literature that supports the suggestion that a relationship exists between professional development and changing teaching practice. For teachers to change their teaching practice means that they would need to expand and elaborate their knowledge systems, this can be achieved through participation in professional development programs [8]. The teachers reported that they are motivated to practice the knowledge and skills learned from the professional development programs attended (3.1), and also the teachers reported that they can maintain the changes that they made in the practices in teaching their students.

However, despite the overall positive feelings associated with their professional development experiences, the participants also highlighted that they faced a number of challenges or difficulties. They mentioned the absence of a significant innovation in the teaching methods, as well as the fact that professional development application needs a lot of time at home to work and a lot of preparation. The challenge is the large number of students in the class and the lack of motivation among students to accept what is new, lack of technological means due to lack of infrastructure in schools and villages in Bedouin sector. Some of the teachers reported that the professional development does not suit the Bedouin culture. Some of the concepts in pro-

fessional development, which depends on Western culture, do not suit the nomadic culture and is opposed by student and teachers alike. As Broad and Evans notice [19], if adults feel disconnected from the content, if they feel that their prior, personal knowledge and experience is not valued, if they feel no investment or engagement in the activity or if they believe it is not relevant to their needs, they will be much less likely to be motivated to learn.

1. Aminudin A.N., Teachers' perceptions of the impact of professional development on the teaching practice: the case of one primary school, Unitec Institute of Technology, England, (2012).

2. U.S.A Department of Education, Reading first notebook. Southwest educational development laboratory, (2005).

3. Tanang, H., Abu B., Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia // *Journal of Curriculum and Teaching* Vol. 3, No. 2; 2014, 25-42, (2014).

4. Powell, E., Terrell, I., Furey, S., Scott-Evans, A., Teachers' perceptions of the impact of CPD: An institutional case study. *// Journal of In-service Education*, 29 (Number3), 389-404, (2003).

5. Gabriel, R., Day, J. P., Allington, R., Exemplary teacher voices on their own development. // *Phi Delta Kappa*, 92(8), 37-41, (2011).

6. Dean, J., Professional development in school. Buckingham: Open University Press, (1991).

7. Guskey, T.R., Evaluating professional development. Thousand Oaks: Corwin Press, (2000).

8. Borko, H., Putnam, R. T., Expanding teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. // T. R. Guskey, A. M. Huberman (Eds.), Professional development in education (pp. 35-65). New York: Teachers College Press, (1995).

9. Timperley, H., Teacher professional learning and development. In S. a. C. O. United Nations Educational (Ed.), The International Bureau of Education. Belley: Imprimerie Nouvelle Gonnet, (2008).

10. Maughan, S., Teeman D. and Wilson R. What leads to positive change in teaching practice? National Foundation for Educational Research, The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, (2012), www.nfer.ac.uk

11. Johnson, S. M. Incentives for teachers: What motivates, What matters // *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 54-79, (1986).

12. Knowles, M., The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, (1980).

13. Tough, A. The Adult's Learning Projects, 2nd. Ed. Austin: Learning Concepts, (1979).

14. Wlodkowski R. Ginsberg, M., Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, (1995).

15. Mordkowitz, E., Ginsburg, H., The academic socialization of successful college students // *Quarterly Journal of Laboratory of Human Cognition*, 54 (1), 5-30, (1987).

16. Knowles, M., The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, (1980).

17. Wlodkowski, R., Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching Adults. San Francisco: Jossey-Bass, (1999).

18. Wlodkowski, R., Fostering Motivation in Professional Development Programs // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 98, 39 – 47, (2003).

19. Broad, K.& Evans M., A Review of literature on professional
development content and delivery modes for experienced teachers, OISE Ontario Institute for studies in education, University of Toronto,(2006).

20. Alksaalh, B. Nature of the relationship between teacher and student in the Bedouin sector. Ministry of Education, (2008).

©Аласад Салих (Alasad Salih), 2016

УДК 376

Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В.
Aleksandrova L.Y., Vatoropina S.V.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Трудности пропедевтического этапа логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра

Difficulties propaedeutic stage speech therapy works children with autism spectrum disorders

В статье раскрывается понятие «расстройства аутистического спектра» (РАС). Отмечается, что речевые нарушения детей занимают значительное место в клинической картине РАС. Дается анализ экспериментальных материалов, позволяющий сделать однозначный вывод о необходимости пропедевтического этапа логопедической работы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальные взаимодействия нарушения речи, мутизм, логопедическая работа, специальное образование, инклюзивное образование, предпосылки учебного поведения

The article reveals the concept of "autism spectrum disorder" (ASD). It is noted that speech disorders of children occupy a significant place in the clinical picture of ASD. The analysis of the experimental materials, which allow to make an unambiguous conclusion about the necessity of propaedeutic phase of speech therapy works.

Key words: autism spectrum disorders, social interactions of speech disorders, mutism, speech therapy works, special education, inclusive education, prerequisites training behavior

Расстройства аутистического спектра (РАС) – собирательное понятие, которым принято обозначать широкий круг детского аномального поведения, затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях. Различные аспекты помощи детям с детским аутизмом, атипичным аутизмом, синдромом Ретта, синдромом Аспергера и др. являются предметом мультидисциплинарных исследований. Они предприняты зарубежными и отечественными исследователями в области психиатрии, неврологии, специальной психологии, специальной педагогики (К. Гилберт, Т. Питерс, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.).

Известно, что особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра задают собственную логику и последовательность организации коррекционно-развивающей работы. Речевые нарушения детей очевидны и занимают значительное место в клинической картине РАС. Они колеблются в широких границах от мутизма (отсутствия речи) и отдельных эхолалий до развернутой фразовой речи, не ориентированной на взаимодействие с партнером. Однако организационная и содержательная специфика лого-

педических занятий не достаточно разработана. Это значительно усложняет логопедическую работу с данной категорией детей в системе специального и инклюзивного образования.

Анализ экспериментальных материалов, полученных в ходе работы в ОАУСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» позволяет сделать однозначный вывод о необходимости пропедевтического этапа логопедической работы. Его доминантной задачей выступило формирование у ребенка предпосылок «учебного поведения».

Обратимся к описанию экспериментальной группы. Ее составили 23 ребенка с 3 до 7 лет, имеющие официальное заключение о наличии расстройств аутистического спектра: синдром Каннера (11 детей), атипичный аутизм (5), синдром Ретта (2), синдром Геллера (1), гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (2), синдром Аспергера (2).

Были выявлены основные трудности формирования у них предпосылок учебного поведения. Первая трудность выражалась в различной степени выраженности снижении порогов афферентного и сенсорного дискомфорта. Это провоцировало повышенную ранимость ребенка. Например, Лева Р. вздрагивал и зажимал руками уши, услышав неожиданные или громкие звуки (в том числе музыкальные). Миша З. не терпел прикосновений и не мог взять предмет или игрушку из рук педагога. Тот должен был положить ее на стол и отойти.

Вторая трудность была сопряжена с нарушением активности ребенка. Дети направляли свои действия не на решение задач реальной адаптации, а на выстраивание системы защиты и компенсации. Так Алиса Ш. без конца переливала воду из одной игрушечной чашки в другую. Даня во время прослушивания детского стихотворения залезал в кукольный дом, требовал плотного закрытия двери и лишь оттуда договаривал отдельные слова.

Данные особенности необходимо учитывать при планировании коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

1. Семянина А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий. симптомы // Педагогическая и коррекционная психология:методики и проблемы № 32. 2013.

2. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему // Социальная и клиническая психиатрия. № 3. т.24. 2014. с.96-99.

©Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В., 2016

УДК 373.1

Amjad Abu Mosh
Амжад Або Мох
Израиль

ASSESSMENT IN EDUCATION: APPROACHES, METHODS AND THE DIFFERENCES BETWEEN TERMS

ОЦЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ И ТЕРМИНОЛОГИЯ

В данной статье рассматриваются отдельные аспекты проблемы оценивания учащихся. Рассматривается разница в терминологии, используемой в англоязычном педагогическом дискурсе. Автор статьи выделяет три подхода к методам оценки: традиционный, современный и инновационный. По мнению автора статьи, современный учитель должен использовать не только обобщающую оценку, но прежде всего стремиться оценить сам процесс обучения. Учителю необходимо стать активным участником формирования учебного плана и выбора методов оценки знаний студентов. Это, по мнению автора статьи, будет способствовать укреплению его авторитета и увеличению его профессиональной автономии.

Оценка должна сопровождаться процессом рефлексии со стороны обучающегося. В процессе оценивания учащийся должен стать активным партнером, который предоставляет учителю информацию о характере обучения. Инновационный подход к оцениванию подчеркивает активное участие обучающегося в приобретении знаний.

Переход от традиционных методов оценки к альтернативным требует от учителя пересмотра ценностей и мнений. При выборе заданий для оценивания учителям необходимо использовать междисциплинарные вопросы, которые стимулируют творческое мышление обучающихся.

Ключевые слова: оценка, традиционные и современные подходы к оценке достижений учащихся, методы оценки, инновационное преподавание, школьное образование в Израиле

Key Words: assessment, evaluation, traditional and modern approaches for assessing students' achievement, assessment methods, innovative teaching, school education in Israel

Teaching in the postmodern era is based not only on product assessment (summative evaluation), but mostly on the assessment of learning processes (formative assessment). The teacher must be an active partner in determining the standards of the assessment process and in the formulation of the tasks. A. Levy distinguishes three approaches for assessing academic achievement: the pre-modern or traditional, modern and post-modern [7]. The traditional approach was developed hundreds of years ago with the establishment of formal schools. The essence of knowledge and learning according to this approach is based on the assumption that there is an objective reality and the student has to detect it. The teacher must expose the student to tangible knowledge and he has to internalize it. Paulo Pereira, a well-known Brazilian educator, describes the traditional approach of teaching: “It makes them (the stu-

dents) containers to be filled by the teacher. The more the teacher fills the container, the better teacher he becomes, and the more the students heads (containers) are ready to be filled with greater obedience, the better students they also become" [9].

Checking students' achievement in this approach is derived from the process of teaching. The teacher has taught the students, then he makes the test questions and by the answers of the students, he examines the level of their knowledge. The teaching process and the examination of the achievements are the responsibility of the teacher without any outside supervision. Evaluation of this kind has no little reluctance. Levin and Nevo argue that "such an evaluation is not only not valid enough, it also gives the children a sense of risk and a desire to study to win the teacher's assessment" [8].

The modern approach for assessing achievement dates back to the 1920s. After the First World War, the concept of psychometrics appeared (the measurement theory), which was based on an objective exams, unified for all students and with one correct answer for each question asked. These exams were "multi-choice". Learning outcomes were examined and analyzed with the help of accurate statistics. Getting ready for these exams and performing these exams required a special expertise, so teachers would find it difficult to fulfill this task. Therefore, the preparation and examining process was done by "experts" from outside of school. This approach separates the two processes: instruction and assessment. It deepens the gap between the teacher in charge of imparting knowledge and developing the thinking and the "measurement experts" in charge of the assessment. This view includes an implicit contempt of the teacher's ability to evaluate the achievement of the student and thus, an indirect contempt of his professional skills [6].

The post-modern approach to assessment was developed in the early 1980s. Its objectives stemmed from the objectives of teaching in the post-modern era and from seeking alternatives for assessment the learning-teaching process. The emphasis is on the assessment of the study process; it reinforces once again the status of the teacher as someone who evaluates his students. Therefore, the teacher has to be an active partner in determining the standards of evaluation process. Including the teacher in the evaluation process may encourage him to be an active participant in shaping the curriculum and assessing students. Thus, his authority is strengthened and his professional autonomy will increase.

Assessment can be done in a variety of alternatives, in fact any meeting between a teacher and a student can be used as a ground for an informal or a formal assessment. Assessment should be accompanied by a process of reflection of the student. In the evaluation process, the student is an active partner that provides the teacher with information on the nature of the learning [8].

Innovative teaching emphasizes constructing knowledge by the student. This kind of teaching focuses on instruction and the student is active in the learning construction process. The teacher's role is to provide options for building knowledge and to oversee the process [2]. In such type of learning the students' cognitive skills, meta-cognitive skills, social and management skills are enhanced, the students study independently and actively participate in a collaborative study process along with their peers. Proper evaluation for this kind of teaching is referred to as "alternative assess-

ment". It uses a variety of tools that require understanding and triggers a reflection on the learning process, the learning strategies and learning outcomes. This kind of assessment for learning highlights involving the learner in various stages of the evaluation process [3; 4]

In the field of assessment, the term "alternative assessment" replaces the term "evaluation" in the recent years. The difference between these two concepts is not merely semantic but notes significant differences between the two approaches to evaluating achievements. The word "evaluation" comes from "evaluate" and means "giving a value" to something. The word "assessment" comes from "assess" and means "referring a value" of something [6].

The differences between evaluation and assessment are also rooted in psychological theories of learning which primarily followed the behaviorist approach and the cognitive approach. The behaviorists considered learning as objective, and ignored the effective cognitive processes of learning (motivation, pleasure, desires, etc.). According to their perception, learning is an act of imitation and memorization. The purpose of learning is to increase the knowledge of the learner and then understand the material. The cognitive approach "takes the student to the center of the learning process, and he becomes an active part of it: He builds up knowledge about the world, when the teacher is driving him. Therefore this approach is called constructive" [1]. According to this approach, study process is built by a student who is using models or representations. When the students meet some new information or ideas, they have to connect them to an existing structure or to restructure their mental schema to include the new information.

In the selection of assessment tasks, educators have to use questions that have more than one answer, questions that stimulate creative thinking; that require interdisciplinary inquiry, tasks that require the use of a variety of materials and realistic tasks. They should avoid questions that have answers "true" or "false". Such answers undermine the students' thinking, they do not reveal the student's cognitive difficulties. There is no doubt that the assimilation of school assessment is a complicated challenge, which involves different difficulties and many organizational and psychological obstacles. Today, more than ever, assessment is essential to the success of the school on its way to realize the goals it sets for itself and to get a higher capacity to adapt to changes in the environment and meet the academic, educational and social challenges.

To achieve the aim of raising student achievement, we have to work on the commitment among the staff and school administration. A teamwork is required to plan the curriculum and create a variety of teaching methods and assessment methods because teachers play a central role in assessing students and in raising achievements. Teachers promote their students' personal abilities, nurture learning styles and different interests among the students; therefore, the role of the teacher is to guide the students. The teacher is a representative of the culture and he has to lead the children and to guide them toward entering the adult world. A school will be considered a high achievement school if all students reach high performance in relation to what

was expected from them taking into consideration their cultural background and socio-economic status.

1. Bar-El, Czech. (1996). Educational Psychology. Ridge: Publishing, Hinocii projects. (In Hebrew)
2. Biggs J. (1999) Teaching for quality learning at university. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press
3. Birnbaum (1997). Alternatives in evaluating achievements. Tel Aviv University, Ramot (In Hebrew)
4. Birnbaum and others. (2004) In constant structuring: a professional development environment for teachers on the subject of the "Hela" culture that fosters independent learning. The Ministry of Education, Culture and Sports and the University of Tel Aviv (In Hebrew)
5. Brooks III., Brooks. (1997). Towards constructive teaching. Branco Weiss Institute for the Development of Thinking. (In Hebrew)
6. Levy, A. (1996). Alternative assessment: case studies. MOFET Institute, the Ministry of Education. (In Hebrew)
7. Levy, A. (1997). Post-modern approach for assessing academic achievement (In Hebrew)
8. Levin, A., Nevo (1998). The Future Primary School as a reality of life. Reader: Ministry of Education. (In Hebrew)
9. Pereira P. (1981). Pedagogy of the oppressed, Sailing, Tel Aviv. (In Hebrew)

© Амджад Або-Мох (Amjad Abo-Mokh), 2016

УДК 372.862

Астрейко С. Я., Лешкевич М. Л., Сидло А. П.
Astreyko S. Y., Leshkevich M. L., Sidlo A. P.
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь

Применение электронных средств обучения на уроках труда в процессе художественной обработки материалов

The use of electronic means of teaching at lessons of labor training in the process of artistic processing of materials

Статья посвящена актуальной проблеме применения электронных средств обучения на уроках трудового обучения в процессе художественной обработки материалов. Раскрыты этапы разработки электронных средств обучения на примере иллюстрированного фрагмента учебного элемента «Прорезная резьба по древесине» с мультимедийным обеспечением.

Ключевые слова: электронные средства обучения, трудовое обучение, художественная обработка материалов

The article is devoted to the topical problem of the use of electronic means of teaching at lessons of labor training in the process of artistic processing of materials. The author reveals the stages of development of e-learning on the example of the illustrated fragment of the training item "a cut carved wood" with multimedia software.

Keywords: e-learning, labour training, artistic processing of material

Качество организации и проведения занятий на уроках трудового обучения в учебных мастерских в немалой степени зависит от разработки и внедрения в образовательный процесс инновационных компьютерных технологий в целом и электронных средств обучения в частности. Электронные средства обучения (ЭСО) помогут учителю трудового обучения организовать учебную деятельность школьников в условиях дифференцированного обучения, а также осуществить действенный контроль, диагностику и управление учебным процессом с помощью компьютерной техники.

В настоящее время нами разрабатывается учебно-методическое пособие «Резьба по древесине» с мультимедийным обеспечением, которое целесообразно использовать на уроках трудового обучения и в системе внеурочной работы при изучении раздела «Художественная обработка материалов». Пособие включает в себя технологии выполнения основных видов резьбы по древесине и имеет оригинальную структуру в виде комплекса учебных элементов (УЭ): «Геометрическая резьба», «Контурная резьба», «Прорезная резьба», «Плоскорельефная резьба», «Рельефная резьба» и предназначается для индивидуализации и активизации учебной деятельности школьников.

Под термином «Учебный элемент» мы понимаем логически завершенная часть учебного материала, сопровождаемую контролем знаний и умений учащихся. Основой для разработки УЭ служит учебная программа предмета. Количество УЭ зависит от особенностей самого предмета и от желаемой частоты контроля обучения.

Как известно учебная деятельность состоит из следующих составляющих: ориентировочная деятельность, исполнительская деятельность и контрольно-корректирующая деятельность. Так и структура УЭ включает в себя три основные части: познавательную, учебно-практическую и контролирующую. Первая часть формирует теоретические знания, вторая – практические умения, а третья часть служит для контроля приобретенных знаний и умений.

Разработка УЭ с мультимедийным обеспечением осуществляется в три этапа.

На первом этапе проводится структурно-логический анализ содержания учебного материала. Особое внимание при этом должно уделяться дидактическим аспектам, определяющим качество и полноту учебно-методического обеспечения самостоятельной работы учащихся.

На втором этапе осуществляется практическая разработка УЭ как в традиционном (печатном), так и мультимедийном варианте, который включает в себя в цифровом формате большое количество различных материалов, используемых в учебной работе (тексты, схемы, тесты, статические и динамические изображения и т.п.). Для этого следует с помощью цифровой фото и видео аппаратуры отснять учебный материал и обработать его на ЭВМ.

На третьем этапе разрабатываются формы проведения контроля знаний и умений учащихся. Контроль производится с использованием инструментальной компьютерной системы «MediaTor». Нами создан банк тестовых заданий, который построен в логической последовательности, отражает содержание учебного

материала и является технологичным для проведения компьютерного тестирования и обработки его результатов.

При разработке тестового пространства необходимо учитывать следующие требования к формированию ответов:

- ответы не являются контрастными по форме, содержанию и объему, т.е. правильный ответ ничем не отличается от неправильных ответов;
- ответы логически увязаны с поставленными вопросами;
- ответы доступны, занимают мало времени на их прочтение и в большинстве своем представлены в повествовательной форме;
- ответы на одни вопросы не должны пояснять ответы других вопросов, а наличие ключевых слов в вопросе и ответе предложенного задания не гарантирует правильность данного ответа;
- правильные ответы среди всех предлагаемых ответов размещаются в произвольном порядке.

При тестировании необходимо обратить внимание на предотвращение возможности запоминания неправильных ответов. С этой целью ответы должны быть представлены в численной или буквенной форме, ошибочность ответов относительна, так как они являются правильными к другому заданию.

При разработке данной методики учитывались перечисленные выше требования и ставились задачи повышения точности диагностирования и индивидуализации тестового опроса каждого школьника. Для этого тестовые задания подбирались с целью активизации и стимулирования у школьников их мыслительной деятельности, т.е. были направлены на раскрытие содержания соответствующего понятия, в них включались вопросы, требующие сравнения и обобщения фактов, умения анализировать события, имеющие практическую направленность.

На рисунке 1 показан фрагмент теста для контроля знаний учащихся по учебному элементу «Рельефная резьба».

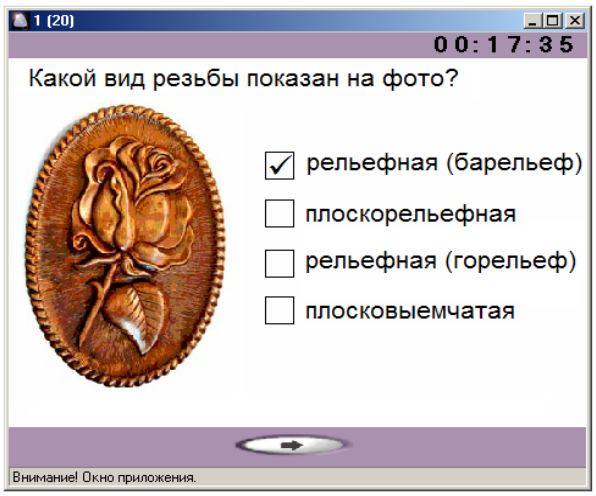


Рис. 1. Фрагмент тестового задания в инструментальной системе «MediaTor»

Ниже приводится фрагмент мультимедийного учебного элемента «Прорезная резьба».

Учебный элемент «Прорезная резьба по древесине»

Изучив данный учебный элемент, вы сможете безопасно:

- производить разметку узора по трафарету;
- выпиливать ручным лобзиком;
- выполнять прорезную (ажурную) резьбу.

Инструменты: ручной лобзик, электродрель, набор сверл по древесине, инструмент для резьбы по древесине.

Материалы: заготовка из березовой доски толщиной 10–12 мм.

Оборудование и вспомогательные средства: столярный верстак, сверлильный станок, мелкозернистая шлифовальная шкурка, карандаш, трафарет узора, щетинная кисточка, нитролак, морилка на водной основе.

1. Характеристика прорезной резьбы по древесине

Прорезная резьба по древесине – это резьба на деревянном слое любой формы, где элементы изображения связаны и вместо фона окружены прорезями. Прорезной резьбой украшают мебель, отдельные части здания (наличники, мансарды, карнизы), а также беседки, навесы, различные постройки на детских площадках.

Плоская прорезная резьба может выполняться как в технике плоскорельефной резьбы (с плоским орнаментом), рельефной резьбы (орнамент полностью художественно проработан), так и в технике домовой резьбы, которая отличается крупномасштабными формами.

Для прорезной резьбы хорошо подходит древесина как лиственных, так и хвойных пород. Если прорезная резьба выполняется в технике плоскорельефной, рельефной резьбы и имеет небольшие размеры лучше всего использовать древесину березы, ольхи, клена. Для прорезной резьбы, которая имеет крупномасштабные формы (домовая резьба), лучше применить древесину сосны, лиственницы.

Фон в прорезной резьбе удаляют долотом, плоскими и полукруглыми стамесками, дрелью с набором спиральных и перьевых сверл. Однако основным инструментом для удаления фона в мелких изделиях является ручной лобзик. В нормальном режиме работы ручной лобзик рассчитан на выпиливание узоров в дощечках толщиной до 15 мм.

Прорезная резьба, выполненная выкружной пилой, ручным лобзиком, или электролобзиком, называется пропильной резьбой. Если прорезная резьба наклеена или смонтирована каким-либо другим способом на поверхности основы (изделия), она называется накладной или наклейной. Рельефную прорезную резьбу принято называть ажурной, особенно если она искусно и тонко выполнена, как кружево («ажурная» в переводе с французского означает «сквозная»). Выполняют ажурную резьбу полукруглыми стамесками, ножом-косяком, надфилями. Исполнение такой резьбы требует высокого мастерства.

2. Технология выполнения прорезной (ажурной) резьбы по древесине

Выполнение прорезной резьбы по древесине состоит из следующих этапов: нанесение рисунка с помощью шаблона на заготовку; сверление сквозных технологических отверстий; выпиливание фона; выпиливание по внешнему контуру; окончательная проработка фона и внешнего контура.

2.1. Подготовьте для работы основной инструмент (ручной лобзик, дрель или настольный сверлильный станок, набор спиральных сверл по древесине, нож-косяк, полукруглую стамеску, клюкарзу, царазик, набор надфилей), необходимый материал (отрезок березовой доски толщиной 10–12 мм), и вспомогательные средства (шаблон, карандаш, приспособление «ласточкин хвост», мелкозернистая шлифовальная бумага, нитролак, щетинная кисточка, морилка на водной основе).

2.2. Нанесите на заготовку с помощью карандаша и шаблона нужный узор (фото 1). Шаблон ориентируйте на заготовке так, чтобы самые тонкие элементы узора совпадали с направлением волокон древесины, иначе существует опасность скола этих элементов в ходе дальнейшей обработки изделия резцами. Чтобы линии рисунка не стерлись с поверхности заготовки в процессе выпиливания лобзиком, ее рекомендуется покрыть тонким слоем нитроцеллюлозного лака.

2.3. С помощью ручной дрели или настольного сверлильного станка просверлите в заготовке необходимое количество сквозных технологических отверстий (фото 2). Чтобы избежать сколов древесины на выходе сверла из отверстия и не повредить поверхность рабочего стола, заготовку, плотно прижав, установите на подкладную доску, а в конце сверления уменьшите нажим сверла. В процессе сверления дрель удерживайте перпендикулярно поверхности заготовки.

Фото 1

Фото 2

2.4. Заправьте лобзик полотном. Зажмите винтом конец пилки около ручки (при этом острия зубьев должны быть направлены в сторону ручки). Перед зажимом второго винта нужно продеть полотно в отверстие заготовки. Используя приспособление «ласточкин хвост», выпилите сначала фон, а затем контур рисунка (фото 3). Лобзик держите перпендикулярно плоскости заготовки, ручкой вниз.

2.5. С помощью ножа-косяка снимите по контуру рисунка фаски и обработайте в черновом варианте выпуклые элементы узора (фото 4). Работайте одновременно двумя руками: правой рукой держите резак за черенок, а левой – придерживайте заготовку.

Фото 3

Фото 4

2.6. Отлогой стамеской проработайте широкие вогнутые участки узора (фото 5). Работайте сразу двумя руками, правой рукой, удерживая стамеску за черенок, углубляйте ее в древесину, а левой рукой одновременно прижимайте полотно стамески к заготовке поверху желобка и придерживайте заготовку. В процессе резания учитывайте направление волокон древесины (стамеска должна двигаться в основном вдоль и под некоторым углом к волокнам). Далее царазиком проработайте мелкие вогнутые участки узора.

Фото 5

Фото 6

2.7. Мелкозернистой шкуркой отшлифуйте углубления и выпуклости рельефа. Для обработки углов и изгибов шкурку сверните в трубочку или используйте ребро перегиба. Затем надфилями доработайте прорези и наружный контур изделия (фото 6). Работу продолжайте до удаления следов пилки лобзика и царапин.

2.8. Затонируйте изделие морилкой. Наносите морилку равномерно, обходясь небольшим ее количеством, чтобы в углублениях рельефа не скапливалось много жидкости. После просушки изделия, удалите с его поверхности поднявшийся ворс древесины отработанной мелкозернистой шкуркой и покройте изделие нитролаком. Прорезная резьба, исполненная в технике ажурной, готова (фото 7).

Фото 7

3. Проверка усвоения

Тестовый контроль. Ответьте на вопросы, отмечая верно или неверно уверждение.

1. Каковы основные этапы выполнения прорезной резьбы:

а) нанесение рисунка на заготовку с помощью трафарета, сверление технологических отверстий, выпиливание фона и внешнего контура, проработка фона и внешнего контура;

б) прорезка рисунка по контуру, подрезка, выборка и зачистка фона, заоваливание контуров рисунка;

в) разметка, зарубка основных форм, грубая обработка объема, выявление форм объема;

г) вертикальная насечка, подрезка и выборка фона?

2. В каком случае прорезная резьба называется ажурной:

а) если прорезная резьба выполнена с помощью выкружной пилы, лобзика;

б) если прорезная резьба наклеена или смонтирована каким-либо другим способом на поверхности основы (изделия);

в) если прорезной орнамент полностью художественно проработан?

3. Каким должно быть направление зубьев полотна при установке его в ручной лобзик:

а) полотно устанавливают зубьями в сторону ручки;

б) полотно устанавливают зубьями в сторону противоположную ручке;

в) направление зубьев полотна не имеет значения, так как в процессе пиления лобзик движется возвратно-поступательно?

4. В каком случае прорезная резьба называется накладной:

а) если прорезная резьба выполнена при помощи выкружной пилы, лобзика;

б) если прорезная резьба наклеена или смонтирована каким-либо другим способом на поверхности основы (изделия);

в) если прорезной орнамент полностью художественно проработан?

5. *Какой инструмент используется для удаления фона в пропильной резьбе:*

а) стамески прямые и полукруглые;

б) царазики и клюкарзы;

в) надфили и наждачная бумага;

г) ручной лобзик, пила выкружная, электролобзик с полотном для выкружного пиления?

6. *Что необходимо выполнять, чтобы избежать сколов древесины при сверлении сквозных технологических отверстий:*

а) установить заготовку на подкладную дощечку и плотно прижать их друг к другу;

б) увеличить нажим сверла при выходе его из отверстия;

в) уменьшить нажим сверла при выходе его из отверстия;

г) сверлить сквозные отверстия при малых оборотах вращения сверла;

7. *Для того чтобы полотно ручного лобзика двигалось строго по линии рисунка, следует:*

а) плотно прижать заготовку к приспособлению «ласточкин хвост» и поворачивать лобзик;

б) правой рукой немного поворачивать лобзик, а левой рукой поворачивать заготовку;

в) только поворачивать заготовку.

8. *В технике какой резьбы может быть выполнена домовая резьба:*

а) в технике скобчатой и трехгранно-выемчатой резьбы;

б) в технике прорезной, скульптурной и рельефной резьбы;

в) в технике контурной и скобчатой резьбы;

г) в технике геометрической и контурной резьбы?

9. *Какова технологическая последовательность этапов выполнения ажурной резьбы:*

а) нанесение рисунка на заготовку, сверление сквозных технологических отверстий, выпиливание фона, выпиливание по внешнему контуру, окончательная проработка фона и внешнего контура рисунка;

б) нанесение рисунка на заготовку, сверление сквозных технологических отверстий, выпиливание по внешнему контуру, выпиливание фона, окончательная проработка фона и внешнего контура рисунка;

в) нанесение рисунка на заготовку, выпиливание фона и его окончательная проработка, сверление сквозных технологических отверстий, выпиливание по внешнему контуру;

г) нанесение рисунка на заготовку, выпиливание фона, сверление технологических отверстий, выпиливание по внешнему контуру?

10. *В каком случае прорезная резьба называется пропильной:*

а) если прорезная резьба выполняется при помощи выкружной пилы, лобзика;

б) если прорезная резьба наклеена на поверхности основы (изделия);

в) если прорезной орнамент полностью художественно проработан;

г) если фон в прорезной резьбе удаляется долотом, плоскими и полукруглыми стамесками?

Таблица 1

Ключи к тестам «Прорезная резьба по древесине»

№ теста	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Вариант ответа	***а***	***В***	***а***	***б***	***г***	***А***	***Б***	***б***	***а***	***а***

Контрольное задание. Вы получили полный комплект инструментов и материал для выполнения ажурной резьбы. Под наблюдением инструктора выполните:

- нанесение рисунка на заготовку;
- сверление сквозных технологических отверстий;
- выпиливание ручным лобзиком;
- снятие ножом-косяком фасок по контуру рисунка и обработку выпуклых элементов изделия;
- резание полукруглыми стамесками вогнутых элементов изделия;
- проработку надфилями прорезей и внешнего контура изделия.

Таблица 2

Оценка работы

	Принято	Не принято
1. Копирование узора на заготовку		
2. Сверление сквозных технологических отверстий		
3. Выпиливание ручным лобзиком		
4. Снятие резаком фасок по контуру рисунка и обработка выпуклых элементов изделия		
5. Резание вогнутых элементов широкими и узкими полукруглыми стамесками		
6 Проработка надфилями прорезей и внешнего контура изделия		

Выводы

Разработанные нами ЭСО в виде комплекса УЭ с мультимедийным обеспечением позволяют повысить качество обучения учащихся и развивать их способности к выполнению определенных трудовых операций за счет:

- включения школьников в эффективную учебно-познавательную и практическую деятельность;

- индивидуализации и дифференциации работы учащихся, в том числе и за счет продуктивного самообучения;
- органического включения компьютерной формы проведения тестирования в традиционную систему обучения;
- получения своевременной объективной информации о степени усвоения учебного материала, позволяющей корректировать самостоятельную дальнейшую работу учащихся;
- облегчения процесса восприятия и переработки дидактического материала;
- возможности дистанционного обучения.

Следовательно, применение на уроках технического труда ЭСО только расширяет спектр видов учебной деятельности, активизирует самообучение школьников и позволяет совершенствовать организационные формы и методы трудового обучения.

© Астрейко С.Я., Лешкевич М.Л., Сидло А.П., 2016

УДК 371.8

Булавко М. А., Беляева М.И.
Bulavko M.A., Belyaeva M.I.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Кружок арт-терапии как средство снижения стресса у учащихся средней школы

Art therapy club is as means of stress decrease of secondary school pupils

Статья посвящена актуальной проблеме снижения стресса у школьников. Показано, что в процессе организации внеклассной деятельности возможно создать условия для понижения уровня стресса у школьников, выбрав арт-терапию в качестве метода проведения занятий в кружке. Дается характеристика таким техникам арт-терапии, как зенарт, дудлинг и мандала. Сделан вывод о положительном воздействии изобразительного творчества на эмоциональную сферу учащихся.

Ключевые слова: стресс, внеклассная деятельность, кружок, арт-терапия, зенарт, дудлинг, мандала.

The article is devoted the problem of stress reduction in students. It is shown that in the process of organizing extra-curricular activities might create the conditions for lowering the level of stress in students choosing art therapy as a method of carrying out club activities. The characteristic of these techniques of art therapy as SENART, doodling and mandala. The conclusion on the positive impact of visual art on the emotional sphere of students.

Key words: stress, extracurricular activities, club, art therapy, senart, doodling, mandala

В настоящее время в педагогической теории и практике все актуальнее становится проблема гармонизации эмоционально-психологического состояния учащихся. Дети, как и взрослые подвержены стрессам, но разница в том, что школьники зачастую не могут справиться со своим состоянием - понять причину и найти пути выхода из таких ситуаций. Селье, автор теории стресса, дает емкое определение стресса, понимая его как совокупность стереотипных, филогенетически запрограммированных неспецифических реакций организма, первично подготавливающих к физической активности, - к сопротивлению, борьбе или бегству [5]. Действительно, у детей, подверженных стрессу, наблюдается: снижение учебной активности, нежелание общаться с людьми, колебание настроения, раздражительность, что также негативно сказывается на здоровье ребенка [1].

Взрослый человек может либо сам справиться со своим состоянием, либо прибегнуть к всевозможным терапиям. Учащийся средней школы не в силах самостоятельно избавиться от стресса или обратиться за помощью к специалистам. Поэтому, чтобы помочь учащимся в школе, необходимо организовать для них такую деятельность, вовлеченность в которую пойдет им на пользу. Внеклассная деятельность - это одна из форм организации свободного времени учащихся. Так как во внеклассной деятельности могут участвовать все желающие, то такая форма досуга будет пользоваться спросом. Одной из форм внеклассной деятельности является кружок. Работа кружка способствует воспитанию эстетической культуры и трудолюбия учащихся, расширению их кругозора, развитию способности воспринимать и чувствовать прекрасное [2]. Очень важно подобрать технологию проведения внеклассной деятельности, способствующую снижению уровня стресса учащихся. Несмотря на существование огромного спектра технологий организации работы кружка, не все они способны справиться с заявленной проблемой.

В различных странах мира в настоящее время всё более активно применяется такой инновационный подход как терапия творчеством. Данная терапия представлена 4 видами: арт-терапией, драматерапией, танцевально-двигательной терапией, музыкальной терапией. Арт-терапия относится к межпредметной группе кружков, и соединяет в себе множество предметов. Основой этой терапии выступает художественная практика, так как учащийся вовлекается в изобразительную деятельность. Над анализом влияния изобразительного творчества на человека работали многие ученые: А.В. Запорожец, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина, Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт. Все они выявили положительное воздействие изобразительного творчества на человека.

В качестве конкретных технологий арт-терапии на занятиях в кружке можно использовать такие, как: зенарт, дудлинг и мандала. Данные техники не являются принципиально новыми, но в последние годы становятся все более популярными как среди взрослых, так и среди детей. Рисунок в стиле зентарт - это повторяющиеся орнаменты, линии, круги и другие формы, которые называются танглами. Отсюда второе название – зентангл. Готовое клише рисунка делится на отдельные модули и заполняется различными узорами. Каждый мо-

дуль имеет разный узор. Можно оставлять некоторые модули пустыми или вовсе закрасить сплошной заливкой. Рисунок в стиле дудлинг – полет фантазии, воображение художника, который и сам порой не знает, что у него получится в итоге. Это могут быть косички, крючки, колоски, точки, завитки и множество других элементов. Рисунок в стиле мандала – рисунок, который помогает приобрести внутреннее равновесие. Мандала состоит из центра и визуальных колец вокруг него. Мандала может раскрашиваться, а может заполняться узорами зенарта и дудлинга [3].

Образы художественного творчества отражают виды подсознательных процессов, страхи человека, а также негативные воспоминания, и даже сновидения. Рисуя, ребёнок даёт выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях. Во внеурочной деятельности рисование - это, прежде всего, самовыражение, поскольку рисунок сотворен так, как видит его юный художник. Отличительной чертой кружка является безоценочный подход к работам школьников. Но самое важное отличие заключается в том, что занятия в кружке, по сравнению с занятиями на уроке, носят, прежде всего, терапевтический, а не учебный характер. В арт-терапии учитель помогает детям осознать и разрешить проблему, выразив ее на бумаге. Арт-терапия может не только нормализовать психологическое состояние, побороть стресс, но и просто доставить радость ребенку [4].

Организация внеклассной деятельности посредством кружка арт-терапии обязательно принесет множество положительных результатов. Необходимо развивать данные направления в школе, чтобы повысить уровень работоспособности учащихся и уменьшить у них уровень стресса.

1. Гринберг, Д. Управление стрессом / Джеррольд Гринберг. - 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. - 495с.

2. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей / Е.Б Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. - 349с.

3. Шевченко, М.А. Мандалы гармонии и медитации для восстановления энергии / М.А. Шевченко. - М.: АСТ: Кладезь, 2015. – 64 с.

4. Влияние изотерапии на коррекцию эмоциональной сферы учащихся [Электронный ресурс] - Режим доступа - www.festival.1september.ru/articles/600648

5. Стресс и его особенности [Электронный ресурс] – Режим доступа - http://www.studopedia.ru/10_178613_glava--stress-i-ego-osobennosti.html

© Булавко М. А., Беляева М.И., 2016

УДК 37.025.2

Глухов В.И., Глухов Н.В.
Gluhov V.I., Gluhov N.V
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Проблемы и способы повышения самооценки и самовосприятия учащихся общеобразовательной школы

The problem of self-esteem and self-concept of pupils of a comprehensive school

В статье рассматриваются проблемы самооценки и самовосприятия учащихся общеобразовательной школы. Даётся определение основного понятийного аппарата. Предлагаются пути повышения самооценки и самовосприятия учащихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: самооценка, самовосприятие, учебно-воспитательный процесс

The article is about the problem of self-esteem and self-concept of pupils of secondary school. We give a definition of the basic conceptual apparatus article. We suggest the ways to increase self-esteem and self-perception of pupils of secondary school.

Keywords: self-esteem, self-concept, educational process.

В современной школе учителя, представители администрации и родители учащихся всё чаще выражают свою обеспокоенность, связанную с самооценкой школьников. Как правило, низкая самооценка учащихся воспринимается как причина различных проблем, а высокая является источником их достижений. Повышение самооценки школьников – важное направление работы школы, потому что она связана с успехами учащихся как в учёбе в частности, так и в жизни в целом. Но перед тем как прилагать усилия к разработке и реализации различных программ повышения самооценки и самовосприятия ученика, администрация школы и психологи должны разобраться в причинах проблем детей в данных областях.

Термины «самооценка» и «самовосприятие» в педагогике зачастую используются как синонимичные. Однако на самом деле эти понятия имеют много различий. Понятие «самовосприятие» указывает на восприятие учеником собственной компетенции или самодостаточности в академической и неакадемических сферах деятельности (социальной, поведенческой, спортивной и т.д.). Самооценка же в свою очередь показывает общее восприятие себя как человека и основана на чувстве счастья и самоудовлетворённости [1].

Очень часто при переходе из начальной в среднюю школу, ученики показывают понижение уровня самооценки, это связано в первую очередь с периодом адаптации и началом переходного возраста. Маленькие дети показывают

повышенный уровень самооценки вследствие низкой умственной зрелости, что не позволяет им здраво оценивать свои возможности. В процессе взросления, ученики начинают объективнее воспринимать себя и свои возможности. В результате этого их самооценка становится всё более точной и личностнозначимой. При переходе из средней в старшую школу самооценка и самовосприятие учеников постепенно растёт. Больший уровень свободы даёт возможность преуспеть в том виде деятельности, в котором они компетентны, что в свою очередь ведёт к повышению социального взаимодействия, помогающего получить дополнительную поддержку от друзей, учителей и родителей. Для того чтобы ученики воспринимали себя позитивно, они должны чувствовать себя компетентными в важных для себя областях. Педагоги выделяют две области, имеющие большое влияние на самооценку и самовосприятие учеников: академическую и воспитательную (поведенческую) [2]. Активные и успевающие ученики, как правило, не имеют проблем с самооценкой и наоборот, ученики, имеющие проблемы с успеваемостью и неуверенные в себе, проявляют признаки низкого уровня самооценки (замкнутость, застенчивость, коммуникативные проблемы).

То, как ученик воспринимает свою внешность, имеет огромное влияние на самооценку в целом. Основанный на тенденциях масс-медиа стереотип «идеальной внешности» приводит к понижению самооценки школьников. Школа, вместе с родителями, должна помочь подросткам понять, что эти стандарты не всегда реализуемы [3].

Чувство компетенции в областях, являющихся общепринято важными, также приводят к повышению общего уровня самооценки учащихся. Для их родителей главными являются достижения в учёбе и хорошее поведение своих детей. В то же время для их ровесников важны физические данные, успехи в социальной и спортивных сферах. Вовсе не обязательно, что ученик будет испытывать плохие эмоции в случае своей некомпетентности в «родительских» областях, в случае успеха в том, что является наиболее важным для него самого.

Поддержка родителей и друзей, является важной составляющей положительной самооценки ученика. Для школьников младшего возраста влияние родителей и их одобрение играет более значимую роль, нежели одобрение ровесников. В процессе взросления роль друзей в жизни ученика начинает возрастать, однако влияние родителей при этом не снижается. Сам факт восприятия поддержки, получаемой учеником, гораздо важнее, чем уровень и актуальность этой поддержки. Однако прямая взаимосвязь поддержки со стороны учителей и родителей и повышения самооценки и самовосприятия ученика мало изучена. При этом существует доказанная зависимость между успеваемостью и повышением самооценки ученика. Сложность работы с детьми, имеющими проблему низкой самооценки, в том, чтобы вернуть их веру в самих себя, и в случае успеха, ученики смогут справиться как со школьными, так и жизненными трудностями [1].

Несмотря на то, что ученика нельзя «научить» чувствовать себя хорошо, этого эффекта можно достичь путём повышения самооценки и самовосприятия в важных для самого ученика областях. Повышение самооценки и самовос-

приятия является важной составляющей учебно-воспитательного процесса. Данная работа должна выполняться каждым учителем, если ему не безразлична судьба своих учеников. Существует ряд рекомендаций для учителя, которые он может использовать в своей работе для повышения самооценки и самовосприятия школьников:

- не говорите ученикам пустую похвалу, они чувствуют фальшь, следовательно, такой подход только усугубит проблемы низкой самооценки. Вдумчивая и оправданная похвала в свою очередь будет замечена учеником.
- покажите прогресс ученика, к примеру, сравните письменные работы в начале и конце года, изменения навыков чтения, продемонстрируйте то, что ученик стал способен выполнять задания правильнее и быстрее, чем раньше.
- продемонстрируйте работы ученика перед классом, попросите его решить задачу или выступить. Если у школьника есть хобби, то попросите его рассказать о своём увлечении классу.
- дайте ученику важное поручение или должность в классе, помогите найти способ помочь окружающим и почувствовать себя важным. Скажите, что даёте ему «ответственность», потому что доверяете и верите, что ученик справится с данным заданием.
- постарайтесь лучше узнать своих учеников и объединить детей с общими интересами. Найдите точки соприкосновения между учениками, но не увлекайтесь, всё должно быть естественно
- информируйте родителей об успехах их детей. Расскажите ученику, что хвалите его перед родителями и это может дать ему позитивный настрой на весь день. Родители, в свою очередь, тоже похвалят ребёнка, что, несомненно, повысит уровень самовосприятия ученика и его самооценку.

В заключение необходимо отметить, что использование учителем в своей работе представленных выше рекомендаций позволит ему создать условия для становления и развития ученика как личности.

1. Maureen A. Manning, from “Self-Concept and Self-esteem in Adolescents”, Principal Leadership (February 2007)

2. Robert Sylwester, from “The Neurobiology of Self-Esteem and Aggression”, Educational Leadership (February 1997)

3. Ken Shore, from “Special Kids Problem Solver: Ready-to-Use Interventions for Helping All Students with Academic, Behavioral, and Physical Problems”, Jossey-Bass A Wiley Imprint, 989 Market street, San Francisco (1998)

© Глухов В.И., Глухов Н.В., 2016

УДК 373.6

ILANA DAHAN
ИЛАНА ДАХАН
ИЗРАИЛЬ

TEACHING OF COMMUNICATION AND JOURNALISM IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM AND ITS INFLUENCES ON THE PUPILS

ПРЕПОДАВАНИЕ ОСНОВ ЖУРНАЛИСТИКИ И КОММУНИКАЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УЧАЩИХСЯ

Данная статья посвящена преподаванию основ журналистики и коммуникации в школе. Автор отмечает несколько исторических этапов в преподавании основ журналистики и коммуникации в системе образования. Преподавание началось уже в 1930-х, что стало результатом признания огромного влияния средств массовой информации не только на взрослых, но и на детей. Автор проследил за преподаванием этой учебной дисциплины в различных странах, отмечая характерное для США стремление учителей защитить учащихся от негативного влияния СМИ, в то время как в Европе, СМИ в учебном процессе часто рассматриваются с точки зрения их принадлежности к массовой культуре. В статье отмечаются слабости школьной программы, усложняющие преподавание основ коммуникации и журналистики как предмета. Автор считает необходимым расширить преподавание журналистики и коммуникации в школе, включив как обязательный компонент учебной программы издание школьной газеты, и рекомендует системе школьного образования сделать этот предмет обязательным для изучения. Кроме того, следует ввести в учебную программу изучение теорий коммуникации, что позволит развивать критическое мышление у учащихся. Необходимо приложить усилия к усовершенствованию учебных программ по основам журналистики и коммуникации и сделать их более гибкими и более динамичными.

Ключевые слова: преподавание основ коммуникации и журналистики, педагогические подходы к преподаванию основ массовых коммуникаций, теории коммуникации, программа обучения, изучение СМИ, школьная газета, система образования Израиля

Keywords: communication and journalism teaching, pedagogical approaches to teaching mass communication, communication theories, curriculum, media studies, school newspaper, education system in Israel

Teaching of communication and journalism began with the recognition of the great power of media to influence the young consumers. Over the years, teaching Communication policy has changed and has affected its courses. At its outset, it focused on the teaching of critique towards media institutions, its products and its effect on their audiences according to different paradigms. During those years, two main approaches for communication teaching prevailed – the inoculate approach and the protective approach. At some point of the process Europe was playing a leading role, then the United States led the communications revolution and introduced professional approaches to schools in the 1970s [9]. From the end of the 1970s the approach of symbolic-cultural representation prevailed, whereby the emphasis shifted from cine-

ma to television. During this period, education for media was perceived as having a central role in education for citizenship and democracy. Later, in the 1990s, there were developed alternative approaches, more liberal in the light of the crisis of representation, which also affected the teaching of communication. Today, the perception of communication is a combination of some pedagogical approaches, in view of the positive and negative face of the media.

Teaching in the field of communication and its curriculum construction face certain problems. Media Studies are learned in various frameworks, with the professions of communication and journalism being a part of them, it is also an independent field of study with basic knowledge, values, assumptions and independent practices. Communication teaching may be a sensitive sensor to the changes in the communication and it can possible influence the functioning of the teacher and his/her professional ethics. According to the accepted in the literature definition, media literacy is the accessibility to the media, the ability to analyze and evaluate its messages and to communicate in different ways [11]. Mostly communication is learned at high school as an elective course for matriculation exams, and this course integrates theoretical dimension and practical studies. The communication subject has various specialization courses which are more and less popular.

The policy makers of the curricula of communication formulated the purposes, mostly out of the conclusions from studies of the field. This framework always takes the advantage of the teaching for the benefit of the pupils in an attempt to provide them with the tools for production and creativity, in order to cultivate an active citizen, who will become an active participant in the public and democratic discourse. Other important purposes are developing of the consciousness and the critical thinking of this discourse, in order to avoid blind obedience to the repressive social institutions and to be able to select information in the age of information explosion.

In the countries where the field of teaching communication is developed, the studies have been updated over the last decade, following the large crisis in the world of media and with the strengthening of the Internet and the new media. The updating relates in many programs to the changes in the media world in order to create new possibilities for personal expression which is alternative to the “previous” communication and cultural narratives. The updating also relates to the study of practical journalism and production of the school newspaper, when the demand now is to increase its activity in online journalism and less in the printed journalism [14, 5].

Communication teaching always concentrated on teaching critique towards the media institutions, its products and its impact its audiences, from some paradigms which in each period attitude have been changed. It is customary to distinguish between three major pedagogical approaches to teaching communication [12, 8]: inoculate approach, the approach of popular art (Media as Popular Art), and the approach of representations (Media as Representational or Symbolic System). The dominance of these approaches, changed from time to time, but most of them are still relevant today especially in the Western countries. The inoculate approach, according to which the media degrades the youth, resulted in the appearance of two other approaches common in media education in the 1930s. They were the protective ap-

proach, according to which the media literacy should protect the children, and therefore it has to censor the negative media contents and to save children from their consumption [5, 1] and the inoculate approach, according to which the media literacy is a vaccine against the damages of the culture of popular media, and therefore we have to include the children in the discourse about the media contents, alongside with the development of a critical perspective [13, 10]. According to these approaches, the role of the teacher is central, because he/she is enlightening his/her pupils for manipulation of the media and teaches them to distinguish between right and wrong. Even today many teachers, particularly in the US, justify their existence as a vaccine against the negative effects of the media. However, now there is the growing recognition among experts of media education in the Western world, and especially Europe, that this approach has exhausted itself [7, 8].

Another educational approach for communication teaching is the approach of cultural symbolic representation, which prevailed in the late 1970s, according to which the emphasis shifted from cinema to television. During this period, the media education is perceived as having a central role in education for citizenship and democracy. From the 1990s there were developed more liberal approaches of media education which were led by Anglo-Saxon education programs, according to the principles of liberating pedagogy, which strives to globalization [1, 2]. At the same time in South Africa and Latin America there were developed alternative educational approaches which opposed these approaches from the desire to develop individualization in the media education.

The findings of many studies clearly indicate the positive effects of the study of communication on pupils, such as improving the understanding of the elements of production, the distinction between reality and fantasy, and the existence of the process of political socialization in communication lessons [10, 6]. In addition it was found that pupils who study communications are more positively affected than pupils who do not study communications. These pupils consume more media, participate more in conversations, are more politically active and have higher critical consciousness [6, 4]. However, the study did not always succeed in proving the existence of effects among pupils who study communication.

Another study which is also engaged with the studies of journalism at the school revealed the existence of positive effects as well. It was found that pupils who study journalism gain higher achievements in the fields of language when compared to pupils who did not study journalism [2, 3], and students who studied journalism at school succeed in the college in the field of language more than those who have not learned journalism previously [6]. It was also found that teaching through using newspapers in the classroom improves the language skills [4]. Also in the study that was conducted recently it was found that pupils who study journalism are more positively affected in the cognitive, behavioral and effective aspects than pupils who do not study journalism [3].

However, quite a few weaknesses exist in the communication and journalism teaching in the curricula. Communication teaching concentrates too much on the critique in the media and reduces the discussion about the media only to theoretical par-

adigms, and the result is social and political tightness and detachment. It leads to negative phenomena among pupils, such as a lack of interest in politics and consumption of biased news information. Another problem is that the emphasis of the teaching is placed on teaching the theoretical part and less on practical part and the cohesion between these parts is not optimal. And also the curricula do not emphasize the development of critical and independent thinking and there are not enough learning strategies that can provide the pupils with tools for learning and implementation. In addition, even after updating of the practical curriculum, it is still not optimally adapted to changes in the media world. Another problem relates to that this profession is mainly taught in the high school as an elective, some courses are cultivated less than others in the course of journalism.

The communication studies began to be integrated as an elective course of the formal Israeli education framework only since the 1990s, under two separate supervision agencies, the theoretical course and technological course, when the course of cinema and television are the most popular among the pupils. Even in Israel there are weaknesses in the curricula, such as the lack of cohesion between the theoretical part and the practical part and lack of consistent enforcement of the practical curriculum. Under the supervision of the theoretical course the practical courses are less cultivated; this is reflected in the limited resources, compared to the supervision of the technological course, in which the practical specialization fields are more cultivated. Although in the recent years the curricula was updated, but they still need improvements, especially the practical curricula, with dedication of appropriate place to the course of journalism and its product - the school newspaper.

Since the 1990s the subject is learned as part of the formal school curriculum for matriculation exams in high schools around the world, but only as an elective course. Apparently the course remained elective for some reasons – the fact that the research focused mostly on the negative effects of the media increased the concerns of the education leaders about the case that teaching of the field will be harmful to the pupils. In addition, the research did not always succeed in proving the existence of positive effects following the communication studies. This led to the result that the education system does not perceive the subject as essential for the development of the pupil, and even as a subject that perhaps might be harmful for him/her. All these hindered the promotion of the subject in the education system. Various purposes were formulated over the years with regard to the teaching of the subject, with the intention of taking advantages of teaching for the benefit of the pupils. Most of the classical approaches to communication teaching have been changed, but some of old approaches are still relevant, such as the protective and the inoculate approaches. It seems the teachers' fear from the negative impact of the media is greater than the openness for changes, and many continue to teach the profession in accordance with the protective approach, especially in the United States. In contrast, the European approach, according to which the media is perceived as a mean for cultural enrichment due to the commitment to the public broadcasting of high quality, is much more appropriate to the nowadays. It seems that the liberal approach leads now in the media education, and it is a successful alternative approach to classical approaches, which

can be perceived as part of growing up of communication studies or, alternatively, as a result of the crisis of this field of research. In any case, the ideal solution is a combination of different approaches to communication teaching and exposure of the pupils to the media texts, alongside with developing a distinction between good and evil and encouraging of critical sense.

There was also found that the research of the effects of communication and journalism teaching is limited, especially in the recent years, This is especially true about the research on the journalism studies, which has almost stopped, except for a number of individual research works from the last decade.

The purpose of the article was to review historically the characteristics of teaching of communication and journalism professions, to expose its weaknesses and sharpen its contribution. Although the consensus is formatted regarding the importance of communication studies for education for citizenship and for democracy, it is still not considered as a compulsory subject in the education system. Also the existence of different approaches regarding the teaching of these studies lead to many disputes about the optimal teaching method.

The clear conclusions are that the communication profession and its fields of specialization are fields that are important to teach, because of their significant contribution to pupils' development of civic and political awareness, social activism, expressing positions and sense of critique, but we must formulate educational approaches that will be appropriate to the spirit of the times. Also journalism teaching is important, because it is the only defense that we have as citizens in front of the huge power of the government. However, we have to dedicate a thought for resolving the weaknesses that we found in the teaching of this subject, and especially to improve the practical fields of specialization, alongside with sharpening the relationship between the theoretical fields and the practical fields with cultivation of the studies of journalism and activity in the school newspaper.

In addition, due to the relative limitation of the research in these fields, it is recommended to extend the research of evaluation of the curricula of communication and to provide recommendations for the education systems and supervisory agencies about the communication. We have to invest efforts in improving the curriculum and to make it more flexible and more dynamic. Moreover, there should be taught the communication theories that enable open discussion and critique towards them, confirmation and refutation in the context of the citizenship studies, and anchor them as perception that strong and independent journalism has no substitute in the democratic and pluralistic society. There should be recommended to teach the subject as a compulsory course and to sharpen the role and the attitude of the teacher as a messenger of media characteristics such as humanity, openness and liberalism alongside with his/her professional empowering.

1. Alvardo, M.A. Media Education for the 21st Century. // T. Lavender, B. Tufte, D. Lemish (Eds.). *Global Trends in Media Education Policies and Practices.* Hampton Press, 2003.

2. Binn, R.J. *A Comparison of Selected Writing Skills of High School Journalism and Non-Journalism Students.* Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio University, 1982.

3. Dahan, I. *Behavioral and Affective, Cognitive Aspects of the School Paper and its Relevance today about the Students Opinions.* Unpublished Ph.D. Dissertation, The National University of Moldova, Chisinau, 2016.

4. Dautrich, K., Yalof, D. *Putting the First Amendment first the Digital Media Civic Education and Free Expression Rights in the Nations High Schools.* Unpublished Book Manuscript. University of Connecticut, 2007. In Dvorak & Choi, 2008, pp. 11-26.

5. Domaille, K., Buckingham, D. *Youth Media Education Survey 2001, Final Report.* Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information, 2001.

6. Dvorak, J., Choi, C. *Academic Comparisons between Student with and those without High School Newspaper or Yearbook Experience Paper.* Presented to the Scholastic Journalism Division of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Annual Convention, Chicago, III, 2008.

7. Hendler, D. *The Effects of Mass Communication and Teaching upon Adolescents Attitudes.* Orot Alelay 13, 2007, pp. 405-435.

8. Hines, M. & Cho, C. Free Expression Policy Project: Media Literacy – An Alternative Censorship. 2nd edition, 2003. Retrieved on 8.8.08 from: http://www.fepprojectreports/medialiteracy.html.

9. Hobbs, R. The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication.* 1998. 48(1), pp. 16-32.

10. Kalish, N.A. Moment before We Turn Crazy // *Panim* 11, 2001, pp. 12-21.

11. Lemish, P. Civic and Citizen Education in Israel. // *Journal of Education,* Cambridge, 33(1): pp. 53-72.

12. Masterman, L. *The Rational for Media Education*. // Wolf Y., Melamed O. Literature Review of Mass Communication Teaching. Henrietta Sald Institution, The Ministry of Education, The Pedagogical Secretary, The Department of Planning and Curriculum Development, Jerusalem 2008, pp. 8-84.

13. Postman, N. The Disappearance of Childhood. // *Childhood Education,* Vol. 61, Issue 4, 1985, pp. 283-293.

14. Wolf, Y., Melamed, O. Literature Review of Mass Communication Teaching. Henrietta Sald Institution, The Ministry of Education, The Pedagogical Secretary, The Department of Planning and Curriculum Development, Jerusalem 2008, pp. 8-84.

©Илана Дахан (Ilana Dahan), 2016

УДК 37.042

KATY KAKON
КАТИ КАКОН
ИЗРАИЛЬ

STIGMATIC ATTITUDE TOWARDS TEACHERS OF AT RISK AND ITS EDUCATIONAL CHALLENGING IMPLICATIONS

СТИГМАТИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ПРОБЛЕМНЫМИ УЧАЩИМИСЯ, И ПОСЛЕДСТВИЯ ЭТОГО ЯВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье автор рассматривает деятельность особой группы школьных учителей. Это учителя тех учеников, которые определены в «зону риска» и рискуют быть исключёнными из школы. Учителя страдают от стигматизации и рискуют сами быть исключёнными из профессионального сообщества. Такое положение вещей разрушительно действует на самооценку учителей, которые часто

терпеливо пытаются найти ответы для решения сложных ситуаций, в которых оказываются их ученики с особыми потребностями. Этот порочный круг исключения приводит к тому, что профессиональные навыки учителей проблематичных учеников становятся малоэффективными, что, в свою очередь плохо влияет на учеников, делая их отрицательные наклонности еще более заметными. Школьники из групп риска нуждаются в поддержке учителей, зачастую академическая успеваемость учащихся напрямую зависит от их взаимоотношений со своими учителями. Некоторые исследователи обнаружили, что отношения «учитель-ученик» являются корректным показателем, который может предсказать мотивацию к обучению и показать, что способствует успеху ученика и его восприятию школьной атмосферы как безопасной и заботливой среды.

Ключевые слова: стигматизация учителей, цикл исключения, учащиеся из групп риска, продолжительный неуспех, отчуждение, пропуски занятий, профессиональная самооценка, школьная среда

Key-words: stigmatization of teachers, cycle of exclusion, pupils at risk, prolonged failure, estrangement, absences, professional self-image, school environment

Pupils at risk reach schools after a prolonged estrangement experience, many absences and involvement in violence factors. It may have a cumulative threatening effect on their teachers. Teachers of pupils at risk do not get any professional prestige, being often ashamed of their pupils' academic failures and being considered at the fringe of their professional community, not getting any adequate training and support in their struggle with environmental stigmatic attitudes, which constitutes an extra-burden on the challenge of coping with the dysfunctional conduct of their pupils [4]. The exclusion cycle of schools for pupils at risk includes a pedagogical staff whose members experience a low self-image, being blamed for the failures of their pupils.

Weakened pupils at risk might easily become weakened future citizens. Although Ministry of Education in Israel is aware of the problematic situation and has formulated a considerate education policy to answer the needs of pupils at risk, there is still little professional training in the system to help teachers cope with the difficulty and insufficient competence to deal with emotional issues they themselves may experience and let alone those challenges of their pupils [11]. In order to help pupils at risk to exit the exclusion cycle, it is necessary to create a safe environment for their teachers who must effectively cope with their needs and train them to escape the stigmatic approach of their environment. Thus, we can conclude that a key task is training the school staff, so that its members are enabled to place themselves in a strategically more functional position [10].

Research shows that the higher the exclusion, the more problematic behavior of the pupils at risk, the lower is the morale and level of professional self-esteem of the teaching staff at schools working with excluded pupils at risk.

Observation of school processes shows that this phenomenon, called 'the cycle of exclusion' [19], relates to the impact of exclusion between pupils' distress and the professional staff's distress which is supposed to provide a solution and to help the pupils at risk leave the cycle of failure. Working with excluded pupils creates a situation where those involved may experience similar experiences to rebellious pupils at risk. Additional distress may be a central characteristic of the professional education

staff and everyone involved in this type of work. Exiting the vicious cycle of exclusion is an issue which demands creative pedagogical procedures, most of which are unfortunately not the subject matter of the mainstream teachers training programs. As a result, teachers who work with pupils at risk, although being untrained and threatened by the dysfunctional behavior of their pupils and lack of appreciation of their colleagues, might easily adopt ineffective ways of teaching out of trial and error procedures, being unable to help the target group to make a change in their situations. Considering these realities and contradictions there is no wonder that there is much failure within the context of the school culture organization of pupils at risk [9].

The school staff that has been working with the pupils at risk for years happens to deal with behaviors that do not align with normative behavior. Continuous exposure to distress, failure and problematic behavior, without any relevant support, creates difficulties on a personal (physical and emotional) level and also affects general professional identity of a teacher. This group of teachers who is referred as the "excluded teachers" form an approach and behaviors that are influenced by the emotional processes they go through. The pedagogical staff experiences continuous failure of the pupils at risk and develops professional and organizational behaviors that could perpetuate and worsen the situation of the pupils at risk. Excluded school staff is a staff that has a low professional value, feeling of incapability, low morale, use language of accusation and shame and often argue with each other [7].

Consequently, the central goal of the process of training teachers and principals who work with pupils at risk is to lessen the power of the endless cycle. Practical objectives that stem from this goal are to enable the pedagogical staff develop effective work approaches that will eventually get pupils at risk out of the distress status and threat and allow them to develop, on the one hand, a feeling of capability, and on the other hand, relevant skills for scholastic success.

The pedagogical team, trapped in the cycle of failure, may be enabled to break out by creating change, firstly, for itself and then for the target population. Research proves that these teachers are people whose private lives are led in the mainstream of society. They are not social rebels, but within the community of the school they experience professional exclusion. This source point is important since teachers do have strength and the ability to break out of the cycle of failure provided that they are equipped with adequate communication strategies which can enable them to connect to their hidden potential and function effectively in the challenging context of schools for pupils at risk.

The supervisor, the principal and the teacher can create dialogue; develop belief in a supportive system. Teachers who encounter the challenge of answering the needs of pupils at risk cannot proceed anymore according to anarchic norms. Although both the educational field experience and the academic research body that had been cumulated in the last decades are still unable to drastically change rooted attitudes about marginal populations who live amongst us such as children at risk, they are due to make us reconsider our automatic framework which is mainly based on the old medical paradigm of lack and pathology. Since many educational policy makers have been raised on the principle of excluding the different ones in spite of recognizing

the beneficial contribution of the new salutogenic paradigm which is broadly accepted and characterizes the turn of the millennium, we must readapt our conceptualization of how to treat persons who are not functioning according to the mainstream norms.

Reflecting on the implications of the historical development of relating to different persons who are not welcome by society or have objective difficulties to integrate into it, namely moving from the medical to the salutogenic approach, we can realize that today, although things have significantly changed, there is still not an optimal solution to the issue of true inclusion; the old medical paradigm which chose to exclude the different ones for the benefit of the normal society had been replaced by an alternative problematic approach: no more seclusion but full consideration of the different individual needs, but this time without taking into account the interests of society.

Any individual who had been raised in an isolated context (such as special schools) where his/her difference is over-acknowledged cannot be practically connected to his environment since real social limits are not being adequately enforced and he/she might experience the devastating consequences of the over-defensive environment which tries to protect him from the real world. In such conditions, the growth is blocked, while infirmity becomes the dominant affecting the functioning of the close environment. The USE paradigm [7] tries to bridge the gap between the need to defend the rights of the different individuals while maintaining intact those of society, while keeping a healthy balance which ensures growth, tolerance and involvement. The idea of mutual adaptation and listening, when trying to give an answer to the needs of pupils at risk, is at the heart of our study.

Instead of definitely focusing on the individual needs or the society needs/norms, the choice is on listening to the mutual dynamic needs of both parties; there is an attempt to provide an answer to the individual needs within a significant context, a constant balanced movement on the axis between the individual and the collective environment is due to fit the equity principle of education of the 21st century and fits the objectives of the current study. This movement enables the connection between the uniqueness of the individual and the beneficial space where it can be expressed, facilitating the reflective dialogue, adapting to the developments undergone by the individual, constantly respecting and validating them, without violating societal norms .The balanced USE approach which does not concede to the pupil at risk but keeps expecting him to gradually adopt a normative responsible behavior, may provide him an adequate base for growth.

In the last decade, educational research focuses on the relationship between teacher and pupil and his support as a significant source of enabling pupils at risk to develop resilience from academic failure. Pianta [8] assumes that this significant relationship can be epistemologically approached by starting with Bowlby's attachment theory [1]. In this sense, it can be concluded that the adult's availability and his usage of an effective system of signaling, which we call communication availability, may enable the pupil to regulate his conduct, to explore and seek appropriate closeness [1]. It can be assumed that regular and continuous relationships which pupils sustain with their teachers can develop into an internal model of mutual relationship which includes beneficial beliefs and expectations. An available teacher in case of need is

able to identify the pupil's signals before they worsen, by sensitively reacting to him, by directing him to problem solving strategies that may finally increase their initial damaged self-esteem.

Pianta [8] has recently suggested that academic success is strongly connected to the emotional relationship between teacher and pupil. From the teacher's point of view, when his relationship to his pupils is perceived as positive and strong, he experiences a sense of motivation and strength to keep investing in his work, while on the opposite, when the relationships are perceived as hostile, the teacher is obsessed with controlling the pupil's conduct, investing less time in creating positive experiences in school. From the pupils' point of view, when being questioned as to their relationship toward their teachers, they strongly appreciate those who try to create close relationships. When pupils perceive their significant model images as persons who are capable of supporting them, they perceive them as ones who care about them being involved in their world [8]. Moreover, researchers' attention had been given to teachers' support as a source that enables pupils at risk to develop an inner resilience in their coping with failure [4; 5; 6].

Researchers found that pupils at risk may profit from teachers support so that their academic functioning can be foreseen on the base of the mutual relationship with their teachers in case when they are at a high risk of failing at school. They also found that pupils at risk who managed to love school and experience themselves as capable of success, became involved and committed to class activities [3] and some also proved that pupils who do not experience such a sense of involvement from their teachers, chose to leave school activities. Some researchers [10] found that the teacher-pupil relationship is a correct indicator which can predict learning motivation and which contributes to pupil's success and his perception of the school atmosphere as a safe and caring environment.

In an era in which family values and influences are being gradually reconsidered and diminished, it is the education commitment to try to make up for this challenging void. The void left by the traditional family has been rapidly replaced by media's various means or by society at large but not automatically by its positive components. Facing these realities, we can conclude that the post-modern teacher must carefully assume, besides the familiar role of an educator, the role of a substitute parent, although this extra role should be in full partnership with real parents. Such a teacher should be available to his pupils by developing an added awareness to his sensitiveness, he should listen, show involvement, understanding, support, consult and especially provide confidence by being able to identify and focus on the strengths of his pupils without ignoring the weaknesses; but most of all, in this process of developing his communication availability the teacher needs to proceed in an irreplaceable way, namely by being a live model by continuously giving an example. The new teacher who, unlike his former ancestor, acts in a context of ceaseless available information, must reinvent himself frequently in order to be part of his pupils dynamic world, to raise their curiosity about the surrounding world and individual data domains, by being available to genuinely connect to them, so that they are enabled to link new data to existing information that he may hold. Since today young pupils are

challenge seekers, their teachers must answer this need by available teaching. For pupils at risk, the learning process is often experienced as an intimate, penetrating and even shameful process where he is required to reveal his intellectual abilities/the lack of such abilities in front of the teacher and his peers. While pacing and leading this process, the teacher must be sensitive to his pupils' anxieties and to their inherent accompanying discomfort. He must also be aware of the potential apparent difficulties that objectively refer to the learned material and manage to divide it into digestible units that can be reasonably comprehended by his pupils. Simultaneously, the last but not least, the teacher must be aware of the individual difficulties when coping with the learning subjects so that every one of them enjoys a successful academic experience. Since the present global era is characterized by breaking of limits questioning and eventually breaking the self-understood authority of total authority figures, both parents and teachers, when the self-control of young pupils at risk remains a challenging educational issue, the post-modern teacher must be adequately equipped with the competence of endorsing clear reasonable limits out of human respect. This limit constraint must be done from a basically trustful approach out of the conviction that basic capacity of obeying laws is a first step towards a sense of self competence. Before stepping into the battle field of modern education of pupils at risk, the teacher must be equipped with availability strategies which are formed by the ability to relate constructively to discipline issues as an educational opportunity and not as a disturbance to his fluent teaching work.

It can be concluded that discipline problems do not actually disturb the work of teachers of pupils at risk although they may wrongly be considered as such, but on the contrary, they may be viewed as the essence of their educational work. Without changing the former point of view by adopting Churchill's strong conviction that obstacles are opportunities for growth, any new idealist teacher is soon doomed to feel the effects of burnout in the face of the complex reality of dealing with pupils at risk. It can be concluded, relating to the above-mentioned considerations, that it is important to develop a system developmental approach by taking into consideration the feature of the relationship and focusing on its complexity [7]. Bronfenbrenner and Moris [2] suggest that complex factors such as socio-economic background, norms and expectations sculpture each other and combine into a dynamic multi-dimensional relationship. As a follow up of these considerations and as a further part of the doctoral study, the author designed a prototype model of the optimal teacher for pupils at risk who can contain and support his pupil to develop an inner sense of motivation. A teacher, who is competent to offer his pupils the needed emotional mental and academic support, can practically facilitate the process of acquiring inner motivation. Such a sense of motivation can constitute a coping source in the struggle to remove the pupil at risk away from the risky exclusion cycle and turn him into a productive human being.

1. Bowlby, J ([1969] 1982). Attachment and loss: Vol 1 Attachment. New York: Basic Books.

2. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. // W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (Theoretical models of human development 5th ed., Vol. 1, pp. 993–1029). New York: Wiley.

3. Connell, J. P., Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. // M. Gunnar, L. A. Sroufe (Eds.), Self - processes in development: Minnesota symposium on child psychology (Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

4. Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. // J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (pp. 671-687). NY: Guilford (Cohen-Navot, M. 2000. "The New Educational Environment"- Promoting Students Achievements through Change in the Educational Approach. Summary of an Evaluation Project in Israeli High Schools. RR-348-00. Myers-JDC-Brookdale Institute, Jerusalem. (Hebrew).

5. Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. // *Child Development*, 72 (2), 625–638.

6. Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship // *Child Development*, 65 , 253–263.

7. Omer M.,The USE Paradigm // *Journal of Experiential Psychotherapy*,nr.40, p.25,2007

8. Pianta, R. C., Hamre, B. K., Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. // W. Reynolds & G. Miller (Eds.), Comprehensive handbook of psychology (Educational psychology, Vol. 7, pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley.

9. Razer, M., Friedman, V., Sulimani, R., I., Sykes, (2003): Reaching Out: a Strategy for Reversing Exclusion in Education. Proceedings of the ALARPM 6th World Congress and PAR 10th World Congress. Pretoria, South Africa.

10. Roeser, R. W., Eccles, J. S., Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings // *The Elementary School Journal*, 100 , 443–471. Rogoff, B.

11. Webiography. Ministry of Education //The council for children and youth at risk cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/.../nituk1311.doc

©Кати Какон (Katy Kakon), 2016

УДК 372.881.161.1

Колпакова А. Н., Гусева А. И.
Kolpakova A.N., Guseva A.I.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Творческое мышление школьников на уроках русского языка как фактор мотивации к учению

Creative thinking of pupils on lessons of Russian language as a factor to a motivation to education

В статье рассматривается проблема мотивации к обучению в начальной школе, решение которой, на взгляд авторов, лежит в плоскости формирования целостной творческой личности учащихся. Изучаются возможности предмета «русский язык» для повышения интереса к учебным дисциплинам, являющихся наиболее сложными для изучения в школе. Приводятся данные исследования способности к творческой деятельности младших школьников.

Ключевые слова: творчество, мотивация, личность, сказка, способности

In the article the problem of motivation to training at elementary school which decision, according to authors, lies in the plane of formation of the complete creative person of students is considered. Possibilities of the subject "Russian language" for increase of interest in school subjects, being the most difficult for studying at school are studied. These researches of ability to creative activity of younger pupils are given.

Key words: creativity, motivation, personality, fairytale, abilities

Русский язык в школе – это инструмент познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения. А развитие творческих способностей ведёт к формированию познавательных интересов, к развитию любознательности. Творческие работы и задания вызывают «умственный аппетит»[1, 87].

В.А. Сухомлинский говорил о том, что в каждом ребенке дремлет птица, которую нужно разбудить для полета. Под «птицей» он подразумевал творчество. Он считал, что чем раньше ребенок разбудит в себе эту птицу, тем раньше научится видеть красоту окружающего мира, понимать язык природы, музыки, поэзии, радоваться и удивляться, тем ярче, эмоциональнее, чище он будет [4, 123].

Творчество – это создание нового, прекрасного, оно противостоит шаблону, оно наполняет жизнь радостью, возбуждает потребность в знании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска. Способность и готовность к творчеству становится чертой личности человека, креативностью. Поэтому в деле воспитания, образования понятие «творчество» обычно связывается с понятиями «способность», «развитие», «одарённость» [2, 139].

Очень часто бывает так: в классе прочно закрепляется за ребенком репутация «троечника». Но если понаблюдать за этими детьми, то нередко можно видеть такую ситуацию: изнывающий за партой, невнятно бормочущий у доски и смотрящий пустыми глазами на учителя, он, буквально, преображается, как только прозвенел звонок с урока. Сразу появляется и смекалка, и звонкий командный голос, и решительность, и такая изобретательность, чему не возможно не удивиться. А ведь это именно то, без чего ребёнок просто не может существовать, без чего не может в полной мере развиваться его личность, ребёнку необходимо творить.

Таким образом, актуальность выбранной темы не вызывает сомнений. Наделив уроки заданиями и упражнениями, в которых прослеживаются творческие мотивы, у детей появляется потребность обмениваться впечатлениями, появляются мысли, чувства, которые они стремятся высказать. Таким образом, можно создать эмоционально-когнитивную почву для учения. Поэтому можно говорить о творчестве, как о способе положительной мотивации учения младших школьников. Для достижения такой цели на уроках педагоги очень часто используют различные творческие задания, которые оказывают благотворное влияние на развитие не только познавательной, но и личностно-мотивационной сферы учащихся.

В практике обучения русскому языку сложились вполне определённые виды творческих работ. Вместе с тем нельзя не отметить, что в понятие «творческая работа» учителя, методисты, психологи вкладывают разное содержание. Исходя из анализа научной литературы, мы полагаем, что в творчестве должно осуществляться самовыражение, самораскрытие личности ребёнка, оригинальность, выражающая индивидуальные склонности, способности и опыт ученика, а сам процесс творчества можно разделить на несколько уровней: [3, 46]

1. Подготовительный (элементы творчества в обычной, исполнительской деятельности, например, игры) - проходит чаще в 1-2 классах.

2. Исследовательский (творчество в изучении языка, например) - проходит во 2-3 классах.

3. Самовыражение через различные виды деятельности (например, различные сочинения), проходит больше в 3-4 классах.

Во время прохождения практики в Великом Новгороде в школе №14 было проведено исследование, которое затронуло третий уровень творчества. Целью данного исследования являлось не только выявление уровня развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста, но и наблюдение за тем, насколько учащимся интереснее работать с творческими заданиями, нежели с обычными стандартными упражнениями. В исследовании принял участие 21 учащийся, средний возраст которых составил 10 лет.

В качестве стимульного материала была использована методика О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, направленная на оценку сказки, сочиненной школьником. Сказка оценивается по пятибалльной системе: ноль баллов ребенок получает за отказ от выполнения задания или пересказ знакомой сказки, один балл – за пересказ знакомой сказки, но с внесением новых элементов, два балла – при внесении существенных элементов новизны в известную сказку, три балла – если это было дополнено деталями, четыре балла – за полностью придуманную, но схематично изложенную сказку, пять баллов – если это изложение было развернутым. Соответственно данным баллам школа уровней была следующей:

- 0 баллов – плохо;
- 1 балл – ниже нормы;
- 2 балла – несколько ниже нормы;
- 3 балла – норма;
- 4 балла – выше нормы;
- 5 баллов – отлично.

Обобщенные результаты по методике О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой представлены в таблице 1.

Обобщая полученные данные, можно резюмировать, что 5% учащийся имеет уровень творческого самовыражения на уровне возрастной нормы, 28% – уровень «выше нормы», 62% – уровень «отлично» и только 5% учащихся имеют уровень «ниже нормы». Данные результаты показывают, что все учащиеся, за исключением одного человека, имеют развитое творческое мышление. Хотя необходимо отметить, что на учащегося, набравшего в данной методике наи-

меньшее количество баллов, возможно, повлияли какие-то внешние факторы, которые поспособствовали его отставанию от других учащихся, так как в повседневной обстановке он проявляет себя как творческий ученик.

Таблица 1

Результаты исследования с использованием методики О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой

Порядковый номер респондента	Максимальный балл по методике
1	5
2	3
3	4
4	5
5	5
6	5
7	4
8	5
9	1
10	4
11	4
12	5
13	5
14	5
15	5
16	4
17	5
18	5
19	4
20	5
21	5

Если говорить об эмоциональном компоненте нашего исследования, то его можно охарактеризовать следующим образом: как только учащиеся услышали о задании – сочинить свою собственную сказку, они приступили к нему с огромным удовольствием. У детей появилось желание творить, это было заметно по их эмоциональному состоянию – настроение стало приподнятым. Учащиеся начали мгновенно придумывать собственные сюжеты к своим сказкам и обсуждать их между собой. Кто-то из детей сразу приступил к наброскам на черновике уже придуманного сюжета, учитывая то, что была ещё перемена.

Проведя анализ полученных материалов (сказок) можно отметить, что сочинённые сказки детей получились весьма интересными, часть детей предпочли всё же скопировать известные народные сказки, но внесли некоторые новшества. 20% учеников написали сказку, которая больше напоминала рассказ, но большинство (80%) всё же отдало себя полностью творчеству. Таким образом, подойдя к заданию с творческим интересом, можно не только получать огромное удовольствие от выполнения данного задания, но и тренировать уже полученные знания, умения и навыки. После проведенного основного задания мы дали ученикам возможность прослушать все сочинения и, проанализировав,

выбрали лучшее. Тем самым направили работу на формирование навыков анализа, сравнения и оценки.

Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что использование творческих заданий играет важную роль в формировании познавательных интересов младших школьников.

Детское творчество неисчерпаемо. Главный стимул творчества – огромная радость, которую оно даёт и ученику, и учителю.

Подводя итог, необходимо отметить, что воспитание всесторонней, гармоничной и творческой личности – главная задача учителя. Анализ результатов диагностики показал, что в процессе обучения в начальной школе созданы все необходимые условия для развития креативности, как качества личности, так как творческое развитие как основа самореализации личности, является одной из приоритетных педагогических целей в современной школе. Наличие творческих интересов у школьников способствует росту их активности на уроках, качества знаний, формированию положительных мотивов учения, активной жизненной позиции, что в совокупности и вызывает повышение эффективности процесса обучения.

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2000. – 103 с .

2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б.Богоявленская. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 320 с.

3. Горев П. М., Утёмов В. В. Научное творчество: Практическое руководство по развитию креативного мышления. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 112 с.

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: Издательство: «Концептуал», 2016 . – 320 с.

© Колпакова А.Н., Гусева А.И., 2016

УДК 37.042.2

Колпакова А. Н., Худнева Н. А.
Kolpakova A.N., Hudneva N.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Агрессивность в структуре личности младшего школьника

Aggression in a structure of younger pupils' personality

В статье рассматриваются подходы к изучению агрессивности, как непременной составляющей здоровой личности. Подчеркивается актуальность развития здоровьесберегающих технологий в начальной школе в контексте психического здоровья младшего школьника. Исследуются основные поведенческие проявления агрессии школьников и основные пути их преодоления.

Ключевые слова: агрессия, личность, эмоции, технологии, здоровье

In the article approaches to aggression studying as the indispensable component of healthy personality are considered. Relevance of development of health-saving tech-

nologies at primary school in the context of mental health of the younger pupils is emphasized. The main behavioral manifestations of aggression of pupils and the main ways of their overcoming are investigated.

Key words: aggression, personality, emotions, technologies, health

В настоящее время в нашей стране меняются экономические формации, складывается неустойчивая социальная, а в связи с этим и эмоционально – психологическая установка граждан, возрастает темп жизни, развиваются информационные технологии, всё это в совокупности обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Среди них особую тревогу вызывает не только повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, развитие различных зависимостей, приводящих к психическим расстройствам, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Злость и агрессия – это свойственные человеку эмоции [1]. Поскольку сильнейшее воспитательное воздействие на ребенка оказывают семья и школа, на первый план выходит процесс обучения школьников в саморегуляции и адекватном выражении эмоций. Новые «стандарты второго поколения» (ФГОС-2010) ориентирует педагогическое сообщество на широкое использование здоровьесберегающих технологий в школе. Поскольку в нашем исследовании речь идет об агрессивности, целесообразным будет рассмотрение здоровьесберегающих технологий в контексте психического здоровья. «В психологическом словаре понятие психического здоровья определяется как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности. Отмечается также, что содержание понятия не исчерпывается только медицинскими и психологическими критериями, в нем отражены также общественные и групповые нормы и ценности» [3, 17].

Термином «агрессия» в научной литературе обозначают преднамеренное причинение вреда [2]. В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение», «приступ». Данный феномен связывают с негативными эмоциями – гневом, мотивами – стремлением навредить, установками – расовыми предубеждениями и деструктивными действиями. Повышенная агрессивность детей представляет собой значительную проблему для родителей, педагогов, психологов и общества в целом. Агрессивность у детей может выражаться в проявлениях упрямства, постоянных возражениях, отказах даже от легких поручений, игнорировании просьб учителя, драчливости, постоянной или длительной подавленности, раздражённости, озлобленности, жестоком обращении с животными, стремлении оскорбить, унизить, настоять на своем, эгоцентризме, неспособности понять других, эмоциональной глухоте, душевной черствости, самоуверенности, завышенной самооценки.

В жизни детского коллектива такие проявления форм агрессии как ссоры, драки, обзывания встречаются практически повсеместно. Более приемлемый, миролюбивый стиль общения без агрессивных проявлений устанавливается с усвоением правил и норм взаимодействия. Однако без воспитательного воздей-

ствия агрессия как устойчивая форма поведения может сохраниться и в дальнейшем трансформироваться в устойчивое качество личности. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Всплески агрессии подрывают здоровье детей став устойчивой личностной чертой, вследствие чего снижается продуктивный потенциал ребенка, полноценное общение становится невозможным. Их отношения с родными, сверстниками и педагогами всегда напряжены. Агрессивность отрицательно сказывается на процессах развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах.

Если протест и возмущение (агрессивные реакции) постоянно подавляются, то накапливаются и проявляется в зрелом возрасте, приобретая уже иные формы. В научной психологической и психотерапевтической литературе подобный феномен называют «перенесением» (А. Фромм), это одна из обычных примет агрессивности. Например, ребенок, которого мать заставляет ложиться спать, резко швыряет плюшевого мишку в угол или пинает ногой подвернувшегося котенка. Он боится открыто излить свое недовольство на мать и поэтому «переносит» свой гнев и раздражение на другой, безобидный объект. Взрослея, эта привычка становится чертой характера, которая является одной из причин страдания самого человека и его окружения [2].

Специалисты отмечают, что в целом по России за последнее 20 лет юное поколение соотечественников стало духовно более бедным, черствым, примитивным в суждениях и поведении. Все они проявляют низкий интерес к сверстнику, неадекватно реагируют на успехи другого, злорадствуют при чужих неудачах и отрицают достижения других, многие не способны бескорыстно поделиться или оказать помощь другому. Как правило, подобный тип отношения к сверстнику не связан ни с уровнем развития, ни с самооценкой, ни с реальным положением ребенка в группе сверстников. По-видимому, в основе такого отношения к другим лежит фиксированность ребенка на себе, его внутренняя изоляция от других.

К причинам проявления агрессии у детей можно отнести разного рода стремления: ребенок хочет привлечь к себе внимание сверстников, близких, педагогов, получить желанный результат, быть главным, а также защититься или отомстить. В школе определенные проблемы могут спровоцировать агрессивное поведение, это могут быть отметки. Для детей младшего школьного возраста трудно видеть разницу между собственной подготовленностью и чужой, возникает чувство несправедливости учителя по отношению к нему. Поэтому он сердится, гневается и, наконец, выплескивает свою агрессию на окружающих, ещё хуже, если ребенок все наболевшее носит в себе. Другая, не менее важная, проблема – критика. Дети младшего школьного возраста очень чувствительны к критике, какой бы безобидной она не была. Еще одна проблема – невнимание родителей огорчает детей, затем вызывает чувство вины и страха, которые трансформируются в агрессию. Конечно, агрессивное поведение может быть спровоцировано и взаимоотношениями ребенка с друзьями или другими одноклассниками.

Для выявления степени агрессивности у учащихся мы провели исследование на базе «МАОУ Панковская СОШ». В исследовании приняли участие 28 учащихся в возрасте 10-11 лет. Нами были использованы проективная методика – рисуночный тест «Несуществующее животное» и тест агрессивности опросник Л.Г. Почебут [4]. Данные тесты позволяют определить неосознаваемые личностные особенности ребенка, формирующие его отношение к миру, другим людям и себе. Материалы исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Как видно из таблицы 1, включающей в себя данные по тесту «Несуществующее животное», 18,5% школьников имеют более 2х показателей агрессивности, что говорит о наличии повышенного аффекта, связанного с такими эмоциями как злость, гнев, вербальная агрессия и немотивированная защита. Данные показатели так же связаны с некоторым эгоцентризмом респондентов и присваивания повышенного значения своей персоне. Такие дети в классе проявляют себя вербальной грубостью, они недовольны отношением к себе учителя и одноклассников, часто находятся за кругом основного общения в группе. Однако, 30% детей – участников эксперимента не отразили в своих рисунках ни одного компонента, естественной для человека и его самосохранения, агрессивности. Такие дети, как правило, не умеют отстоять свою правоту и точку зрения в споре, доказать правильность своих взглядов и поступков. Отказ от агрессии как компонента личности в целом ведет к такой же деформации целостности субъекта, как и ее переизбыток, с отсутствием навыка саморегуляции.

Таблица 1

Результаты исследования школьников с помощью теста «Несуществующее животное»

№ /показатель	Когти	Клюв	Зубы	Углы	Крупный рисунок
1.Аблгазиева Дарина	-	-	-	+	-
3.Андреева Лиза	-	-	-	-	-
4.Бадалян Анастасия	-	-	-	-	-
5.Базанов Степан	-	-	-	+	-
6.Бардин Матвей	-	-	+	+	+
7.Белова Кира	-	-	-	-	-
8.Бойков Андрей	-	-	-	+	-
9.Васинюк Яна	+	-	-	-	-
10.Григорьева Яна	-	-	-	+	+
11.Егоров Владимир	-	-	+	+	-
12.Емельянова Дарья	-	-	-	+	-
13.Ермолаева Саша	-	-	-	-	-
14.Иванов Егор	-	+	-	+	+
15.Карпов Ярослав	-	-	-	-	-
16.Кириллов Илья	+	+	-	+	-
17.Козлов Александр	-	-	-	+	-
18.Ларионов Евгений	-	+	-	+	-
19.Павлова Виктория	-	-	-	-	-
20.Пахомов Павел	-	-	-	+	-
21.Пестрякова Дарья	-	-	-	+	-
22.Попов Алексей	-	-	-	+	-
23.Таблина Евгения	-	-	-	+	-

24.Федоренко Даниил	-	-	-	-	-
25.Фролов Олег	+	-	+	+	-
26.Чайко Даниил	+	-	+	+	+
27.Шапкина София	+	+	-	-	-
28.Яковлев Вячеслав	-	-	-	-	-

Данные выводы подтверждаются с помощью теста агрессивности (Л.Г. Почебут). Обобщенные материалы, приведенные в таблице 2 выделяют в группе 23% респондентов, с доминированием в структуре субъекта физической агрессии (ФА) самоагрессии (СА). Это подтверждает предыдущие выводы о том, что практически четверть учащихся в классе не находятся в мире и согласии с самими собой, у них отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты и выражение агрессии может сопровождаться физической силой.

В целом, ситуация в классе будет благополучной при условии организации совместной деятельности педагога и педагога-психолога школы. Детям необходимо создать благоприятную воспитательную ситуацию, целью которой явилось бы сглаживание агрессивных проявлений 15% школьников – участников исследования. Грамотно спланированные действия позволят осознать и социально-приемлемым способом проявлять агрессивность, как компонент самосохранения 30% четвероклассников.

Таблица 2

Результаты исследования школьников с помощью теста агрессивности (Л.Г. Почебут)

№	ФИО ученика	ВА	ФА	ПА	ЭА	СА	Общий балл
1.	Аблгазиева Дарина	2	6	2	2	3	15
3.	Андреева Лиза	3	5	3	0	6	17
4.	Бадалян Анастасия	1	3	1	4	5	14
5.	Базанов Степан	3	6	5	5	2	21
6.	Бардин Матвей	3	5	3	4	7	22
7.	Белова Кира	1	0	2	1	4	8
8.	Бойков Андрей	2	4	4	1	5	16
9.	Васинюк Яна	2	1	2	6	7	18
10.	Григорьева Яна	5	4	3	4	5	21
11.	Егоров Владимир	1	3	1	2	3	10
12.	Емельянова Дарья	3	3	3	5	3	17
13.	Ермолаева Саша	7	3	2	4	7	23
14.	Иванов Егор	1	1	3	1	1	7
15.	Карпов Ярослав	4	4	4	5	2	19
16.	Кириллов Илья	2	1	7	5	7	22
17.	Козлов Александр	2	3	4	1	4	14
18.	Ларионов Евгений	1	1	2	5	4	13
19.	Павлова Виктория	4	5	4	7	7	27
20.	Пахомов Павел	5	3	4	3	6	21
21.	Пестрякова Дарья	3	3	6	4	6	26
22.	Попов Алексей	2	0	2	0	2	6
23.	Таблина Евгения	3	2	3	3	4	15
24.	Федоренко Даниил	3	2	5	4	5	19
25.	Фролов Олег	0	1	1	2	3	7
26.	Чайко Даниил	5	7	4	3	7	26
27.	Шапкина София	2	4	2	5	3	16
28.	Яковлев Вячеслав	0	0	3	2	4	9
Среднее значение по		2,6	3	3,2	3,2	4,6	16,7

классу						

Младшие школьники нуждаются в поддержке семьи и школы. Для становления полноценной личности ребенка необходимо постоянное участие в жизни ребёнка родителей, педагогов, психологов. Родителям следует контролировать собственные агрессивные импульсы, а также проявлять искреннюю любовь по отношению к ребёнку. Учителям, например, на уроках литературного чтения, подробнее анализировать художественные тексты, так как они несут в себе определенные нравственные установки и ценностные ориентации. Важной задачей остаётся повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

1. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с

2. Д. Майерс Социальная психология. – СПб, Питер. 2007

3.Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.

4. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учеб. Пособие. – СПб.: Речь, 2003, с. 383-385

©Колпакова А.Н., Худнева Н.А., 2016

УДК 37.042

Максимов А.Н., Плаксина Е.К.
Maksimov A.N., Plaksina E.K.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Развитие координации у детей с ОВЗ элементами игры флорбол

The amplification of coordination in children with disabilities elements of floorball games

В статье представлен опыт применения элементов игры флорбол на уроках физической культуры с детьми имеющими легкую степень умственной отсталости. В связи с специфическими особенностями детей с ОВЗ, возникает необходимость поиска доступных и эффективных средств развития координационных способностей. К сожалению, в имеющейся литературе не достаточно конкретной информации по методике использования элементов игры флорбол на уроках с детьми с ОВЗ. Что и определяет направление отраженного в статье исследования.

Ключевые слова: флорбол, координация, ограниченные возможности здоровья, физическое воспитание школьников

The article presents the experience of using elements of the game of floorball at lessons of physical training with children who have a mild degree of mental retardation. Due to the specific characteristics of children with disabilities, there is a need to find affordable and effective means of coordination abilities. Unfortunately, the literature is not enough specific information on how to use elements of floorball games in the class-

room with children with disabilities. These ideas determine the trend of the research of the article.

Keywords: floorball, coordination, disabilities, schoolchild physical culture.

На современном этапе развития специального образования первоочередной задачей становится развитие личности ребенка, вопросы адаптации и социализации. Первичные нарушения в развитии (например, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы и т.д.) приводят к «выпадению ребенка из социального пространства, нарушению связи с культурой как источником развития высших психических функций, специфически человеческих способностей. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного усвоения общественного опыта возникают вторичные отклонения в развитии, социальная некомпетентность.

Количество детей с нарушениями развития очень велико, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к его увеличению. В настоящее время около 2-х млн. детей (4,5% детей Российской федерации) относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании [5].

Понятие ОВЗ имеет широкий диапазон нарушений. В нашей работе исследуется категория детей с интеллектуальными нарушениями – легкой степенью умственной отсталости. Важное значение для социализации личности детей с умственной отсталостью имеет организация физического воспитания в педагогическом процессе специальных (коррекционных) школ, в ходе которого преимущественно осуществляется коррекция нарушений двигательной сферы, повышение физической подготовленности, уровня здоровья и функциональных возможностей детей с данной патологией.

Высокий уровень координационных способностей является определяющим условием успешной социализации, т.к. он способствует эффективному выполнению бытовых операций, развивает способность наилучшим образом в двигательном отношении реагировать на неожиданно возникшую сложную, а порой и опасную ситуацию [6]. Потому развитие координационных способностей у детей с легкой степенью умственной отсталости 10-11 лет является приоритетной задачей.

Изучением развития координационных способностей у детей с легкой степенью умственной отсталости занимались многие исследователи. Так В.Б. Болдырева [1] доказала эффективности влияния упражнений баскетбола на развитие координационных способностей у детей с нарушением интеллекта. Нарзулаев С.Б., Ревякин Ю.Т., Петухов Н.А. и Юнусов Р.И. [4] рассматривали вопросы воспитания координационных способностей, которые определяют уровень развития физического качества «ловкость» у подростков с умственной отсталостью.

Решение этой задачи с помощью традиционных средств с детьми, имеющими легкую степень умственной отсталости, сопряжено с некоторыми трудностями. Однообразные упражнения в привычных условиях и формах снижают интерес к учебе, дети становятся пассивными и не желают посещать занятия. Поэтому, необходимо найти возможность развития данного качества при одно-

временно положительной и эмоциональной атмосферах и с использованием элементов игры. Одним из возможных решений является применение элементов игры флорбол. Так как эта игра как никакая другая, подвижна, разнообразна, насыщена мелкими движениями рук и ног. Флорбол в настоящее время становится популярным видом спорта, по нему проводятся Чемпионаты России и мира. Также он популярен среди детей: на региональных уровнях проводятся чемпионаты и турниры среди юношеских команд. Сегодня каждый город России, где проходят матчи по флорболу, имеет свою локальную «федерацию флорбола». Однако, несмотря на высокий интерес к этой игре и определенную методическую разработанность применения средств флорбола в подготовке школьников [3,7] возможности применения флорбола на уроках физической культуры с детьми с легкой степенью умственной отсталости еще не изучены.

Учитывая возрастные особенности, а также исходный уровень двигательно-координационных способностей, мы составили комплекс упражнений для детей 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости с элементами игры флорбол.

Комплекс упражнений:

1. Вращательные движения лопасти клюшки с мячом (лопасть клюшки описывает восьмерку, круг, овал)
2. И.П. – стойка флорболиста, клюшка в двух руках. Ведение мяча на месте, лопасть клюшки описывает круг.
3. Бросок мяча по воротам
4. Прямой удар по мячу (лопасть клюшки под прямым углом к полу) в виде передачи или удара по воротам
5. И.П. – стойка флорболиста, клюшка в двух руках. Стоя правым боком к стене броски в стену, тоже левым боком.
6. Удар по неподвижному мячу (стоя на месте)
7. Остановка мяча лопастью клюшки
8. Обычная передача мяча в парах (по поверхности пола)
9. Обычная передача мяча в парах с последующим броском по воротам;
10. Ведение мяча подталкиванием лопастью клюшки одной стороной (по прямой линии или змейкой)
11. Ведение мяча в движении с ускорением;
12. Ведение мяча змейкой с последующим броском по воротам;
13. Ведение мяча в ограниченном коридоре, затем ведение мяча змейкой с последующим броском по воротам;
14. Игра на ограниченном пространстве площадки с различной продолжительностью времени (3х3, 4х4 + вратари);
15. Игра на полной площадке (3х3, 4х4 + вратари).

Для оценки эффективности разработанного комплекса был проведен педагогический эксперимент, который проходил в несколько этапов.

На 1этапе мы провели анализ научно-методической литературы, беседы с учителями центра адаптированного обучения о проблемах в развитии координационных способностей у детей 10-11 лет с легкой степенью умственной от-

сталости, осуществили отбор упражнений с элементами игры флорбол, провели контрольное тестирование детей.

В качестве контрольных тестов для определения уровня развития координационных способностей использовались следующие упражнения: челночный бег 3Х10 метров (сек); бег змейкой – 10 метров (сек); метание малого мяча в цель (кол-во попаданий).

Предварительное тестирование учащихся показало следующие результаты (см. табл. 1).

Несмотря на различия средних значений в тестах, расчет t-критерия Стьюдента показал, что контрольная и экспериментальная группы однородны по уровню развития координационных способностей.

На 2 этап проводился педагогический эксперимент. Базой для исследования стало Государственное областное бюджетное образовательное учреждение «Центр адаптированного обучения» (ГОБОУ «ЦАО») города Великий Новгород. В эксперименте принимали участие учащиеся 4-х классов. 4а класс – экспериментальная группа в количестве 10 человек, 4в класс – контрольная группа в количестве 10 человек.

Уроки по физической культуре в центре адаптированного обучения ведутся по программе для детей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (1–4 кл.) под редакцией В.В.Воронковой.[2].

Таблица 1

Показатели уровня координационных способностей до эксперимента

	Челночный бег 3х10 м (сек)		Бег змейкой 10 м (сек)		Метание малого мяча в цель (попадания)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	10,16	8,83	2,94	2,84	1	4
2	9,21	8,84	2,69	3,07	0	2
3	10,05	9,65	3,08	2,95	4	2
4	11,71	10,43	3,94	3,07	0	0
5	9,1	9,23	2,86	2,86	0	4
6	9,1	9,64	3,16	3,17	1	2
7	9,92	9,86	3,97	2,96	2	1
8	9,74	10,32	2,64	3,7	5	0
9	9,61	9,54	2,72	2,72	1	2
10	9,97	9,93	3,93	2,81	2	1
$\bar{X}$	9,86	9,63	3,19	3,02	1,6	1,8
δ	0,85	0,52	0,43	0,32	1,62	1,3
m	0,28	0,17	0,14	0,11	0,54	0,43
tрасч.	0,69		1		0,29	
tтабл.	2,1		2,1		2,1	

Уроки по физической культуре в четвертых классах с применением экспериментальных упражнений проводились с февраля по март 2016 года согласно расписанию центра и проходили 2 раза в неделю, т.к. в центре адаптированного обучения третий час физкультуры заменяется лечебной физической куль-

турой. У контрольной группы (4в класса) – проходили уроки по обучению элементов баскетбола, а у 4а класса (экспериментальной группы) – уроки на развитие координационных способностей с помощью элементов игры флорбол. Упражнения с элементами флорбола проводились в основной части урока.

На 3 этапе было проведено итоговое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп. Результаты тестирования представлены в таблице 2 и на рисунке 1. Была произведена математико-статистическая обработка результатов контрольных испытаний и проанализированы полученные данные.

Сравнительный анализ результатов тестирования до и после эксперимента показал увеличение времени пробегания в задании «Челночный бег 3х10м» на 0,1 секунд в контрольной группе, а экспериментальной снижение на 0,08 секунд. В задании «Бег змейкой 10 м» среднее значение в экспериментальной группе увеличилось на 0,02 секунд, а в контрольной группе увеличилось на 0,05. В задании «Метание малого мяча в цель» группы показали рост показателей в экспериментальной на 0,4, в контрольной увеличилось на 1,2.

Таблица 2

Показатели уровня развития координационных способностей после эксперимента

	Челночный бег 3х10 м (сек)		Бег змейкой 10 м (сек)		Метание малого мяча в цель (попадания)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	9,73	8,81	2,94	2,82	3	4
2	9,37	8,84	2,69	3,07	2	2
3	10,35	9,65	3,08	3,2	5	2
4	11,05	10,34	3,94	3,56	3	2
5	9,42	8,87	2,86	2,69	2	4
6	9,94	9,59	3,16	2,94	4	3
7	9,92	9,86	3,97	2,93	2	1
8	9,56	10,45	2,94	3,7	4	1
9	9,83	9,2	3,03	2,72	1	2
10	9,97	10,93	3,93	2,81	2	1
$\bar{X}$	9,91	9,65	3,25	3,04	2,8	2,2
δ	0,55	0,69	0,42	0,33	1,3	0,97
m	0,18	0,23	0,14	0,11	0,43	0,32
tрасч.	0,89		1,19		1,11	
tтабл.	2,1		2,1		2,1	

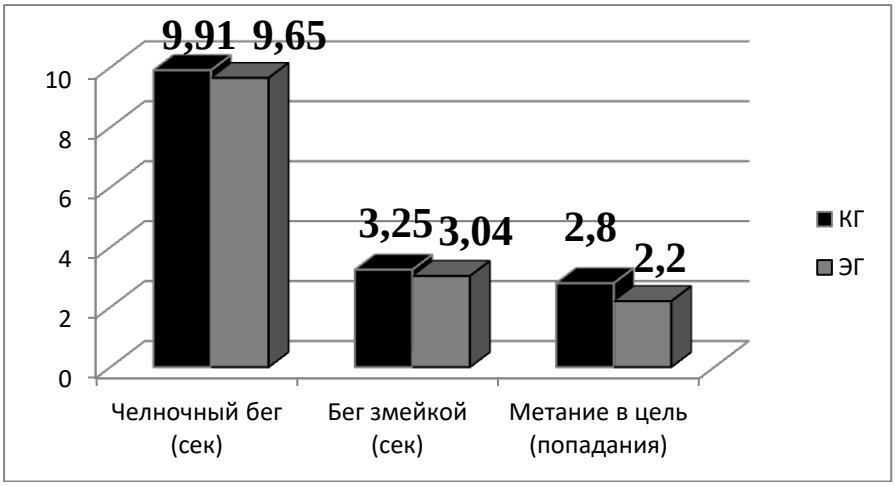


Рис. 1. Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

На основании этого можно утверждать, что применения упражнений с элементами флорбола на уроках физической культуры оказало положительное влияние на уровень развития координационных способностей у детей 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Несмотря на положительную динамику результатов у занимающихся экспериментальной группы в челночном беге и беге змейкой, расчет достоверности отличий t-критерия Стьюдента показал, что эти изменения недостоверны. На наш взгляд, это вызвано недостаточным временем проведения педагогического эксперимента и специфическими особенностями контингента занимающихся.

Проведение данного исследования позволило выявить возможности применения элементов игры флорбол в процессе развития координации у детей с легкой степенью умственной отсталости.

1. Болдырева В.Б. Развитие координационных способностей у детей с умственной отсталости на занятиях баскетболом. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-koordinatsionnyh-sposobnostey-u-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-na-zanyatiyah-basketbolom

2. Воронкова В.В. Программа для обучения детей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (1-4 кл.), Москва «Просвещение» 2009г.

3. Макаров А.В. Методическая разработка: «Программа занятий по флорболу для групп начальной подготовки» МБОУ СОШ им. В.М. Комарова г.о. Звездный городок 2013 год.

4. Нарзулаев С.Б., Ревякин Ю.Т., Петухов Н.А. и Юнусов Р.И. Влияние занятий минифутболом на развитие координационных способностей у подростков с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-zanyatiy-mini-futbolom-na-razvitie-koordinatsionnyh-sposobnostey-u-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu

5. Социальная защита детей-инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://doorinworld.ru/stati/114-soczialnaya-zashhita-detej-invalidov-v-rossijskoj-federaczii

6. Тираспольская В. А., Нарышкина Е. Ю. Комплексный подход к развитию координационных способностей учащихся коррекционной школы VIII вида // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013.

7. Флорбол. Пособие по обучению начальный уровень [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.floorball.org/Liitetiedostot /Start% 20Up%20Kits/Start-up%20kit_Russian.pdf.

©Максимов А.Н., Плаксина Е.К., 2016

УДК 376

MIZRAHI CHAIM
МИЗРАХИ ХАИМ
ИЗРАИЛЬ

WEAK CENTRAL COHERENCE THEORY IN AUTISM

АУТИЗМ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается теория слабой центральной согласованности в аутизме. Автор отмечает, что слабая центральная согласованность среди людей, страдающих от аутизма, предотвращает группировку информации в значимую единицу. Аутисты обнаруживают тенденцию к местной, индивидуальной и фрагментированной обработке информации. Иногда они проявляют навязчивый и повторяющийся интерес к деталям, не глядя на всю картину. Этот недостаток затрудняет для них поиск смысла в различных ситуациях. Ребенок-аутист будет концентрировать свое внимание на одном элементе, который не обязательно является важным и имеющим отношение к учебной ситуации. Кроме того, таким детям трудно различать основные и второстепенные детали, а также интегрировать информацию в соответствии с основной идеей. Другим отголоском этой трудности является невозможность определить соответствующее решение ситуации или определить релевантность поведения.

Ключевые слова: аутизм и расстройство коммуникации, теория слабой центральной согласованности, невербальная коммуникация, адаптивное поведение

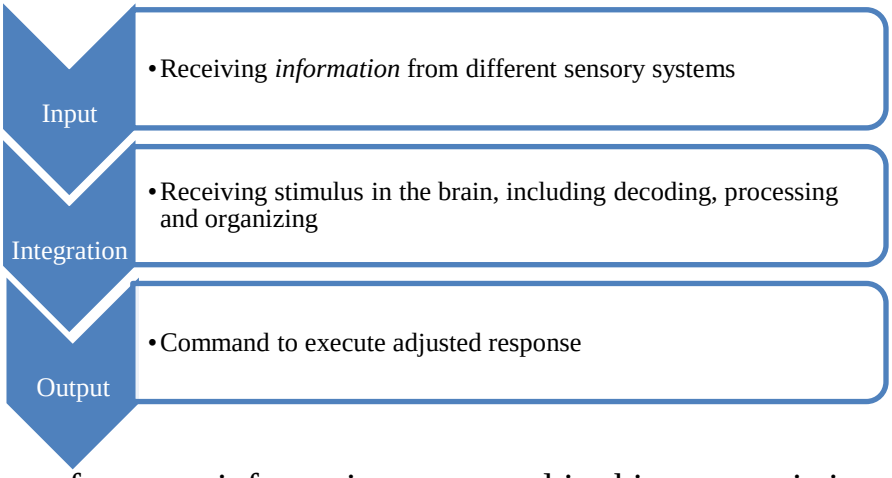
Key Words: autism and communication disorder, pervasive developmental disorder, weak central coherence theory, nonverbal communication, adaptive behavior

Autism and Pervasive Attention and Communication Disorder (PDD - Pervasive Developmental Disorder) are developmental disorders with many similar characteristics, influencing the capacity of the child to make contact, to understand a spoken language, to play and deal with others. However, the defective children are differentiated in their capacities: those who do not speak, those who have a very poor language with a limited conversation capacity, up to children who succeeded in acquiring labial skills but can deal with a small range of subjects, with a difficulty in understanding abstract subjects [9]. There are five disabilities under the classification of PDD, all of which have joint characteristics - severe and pervasive damage to three fields of development: social skills, communications skills, being formational in behavior, in fields of interest and in activity [1].

According to Central Coherence theory, most people give meaning and order to the information received through the cognitive system by perceiving the whole as having meaning, rather than something that is divided into different parts. Thus, the

fragments of information received from different channels and with varying quantity and intensity, are processed and connected to context, and acquire broader meaning. In fact, this results in organized cognitive structures that are significantly ordered and constitute mental representations that help in understanding the world and dealing with the abundance of sensory information [3].

Frith [7] emphasizes the role of central cognitive processes in this system (High-level Central Cohesive Forces), in contrast to peripheral processes: peripheral processes are responsible for input and processing sensory information received from the environment. After all, people are exposed to sensory stimuli from the environment at any given moment. The sensory systems provide the brain with information, while the brain is responsible for assigning this information meaning so that it can plan and execute responses that comply with the environment's requirements [6]. This can be described as a linear process from input, through processing to output:



The source of sensory information processed in this process is input that is received from different sensory systems simultaneously [5]:

- *In the visual system* messages are received from receptors in the retina, related to sight.
- *In the auditory system* messages are received from receptors in the inner ear. In terms of voices and speech, these allow us to perceive different voices, distinguish between them, process them, and respond to them appropriately.
- *In the oral system* messages are received through receptors on the tongue, which have the ability to perceive, differentiate, adapt and respond to messages in the mouth.
- *Olfactory system:* messages are received from receptors located in the nasal cavity, associated with the ability to perceive different smells, differentiate between them, process them and respond to them.
- *In the tactile system* messages are received from receptors on the surface of the skin regarding touch, pressure, texture, temperature, and pain.
- *In the proprioceptive system* messages are received from receptors located in the muscles and tendons about body position, weight, pressure, voltage, motion, and the position of body parts.

- *In the vestibular system* messages are received from receptors in the inner ear (organ of equilibrium) regarding changes in balance, adjusting head movements to body movements, experimental movement in space, and body position in relation to the earth and gravity.

In contrast to the peripheral processing processes in the cognitive system, Frith [7] emphasized the central cognitive roles, which allow for further interpretation of information using multiple stages for very high level processing, comparing, storing, reasoning, reinterpretation, and even initiating actions (but, as mentioned – with high specialty levels). She likened this process to little streams uniting into a rushing river. To create this process (and in contrast to the tiny streams) a strong force is needed that unites information fragments into coherent and consistent information, meaning into a high global cohesive level. This force allows a person to attain adaptive behavior, and is the basis of the human ability to generate practiced and planned behaviors.

The power of cohesion, which is the basis of adaptive behavior, actually relies on understanding meaning. This can be explained as people remembering a message as an idea and not as a sequence of words (teaching us that the conceptualization of an idea requires deeper processing). In general, a better recall ability is shown when an idea is embedded in a broader context. The discovery of the meaning of things and their structure within a context is expanding – this is how the cognitive system operates, as it seems unable to process in any other way. This system indeed develops at a young age – children generally cannot break down data into fragments, and only learn the ability to detach an idea from its context, or have some control over cohesion at a later age (although in normal people the cohesion will always be stronger than detachment) [7]

It should be noted that while adaptive behavior is a naturally evolving ability, there are some preconditions on which healthy development depends: (I) the capability and the way that a stimulus is perceived by the senses, (II) the manner in which the stimulus is perceived and organized by the brain and (III) the person's inner impulse (inner impulse is: motivation to experiment, to explore the environment and experience challenges).

Weak Central Coherence among people on the autistic spectrum prevents grouping information into a cohesive meaningful unit, that is beyond the sum of its details. They reveal a tendency for local, individual, and fragmented processing of information. It seems that there is weak or altogether lacking motivation to search for general coherence [8]. Sometimes they show an obsessive and repetitive interest in detail, without looking for the whole picture. This lack makes it difficult for them to find meaning in different situations according to their context. An individual on the autistic spectrum would focus his attention on a single item, which is not necessarily the item relevant to the learning situation. In addition, he or she will find it difficult to differentiate between major and minor details, and editing the integration of the information in accordance with its main idea. Another repercussion of this difficulty is the inability to identify the appropriate solution to the situation or identifying the relevance of a certain behavior [7].

As stated above, Frith defined the power of cohesion on a higher scale as a natural tendency (and likened it to the power drawing streams into a gushing river), as well as the normal ability achieved only at a higher developmental stage – the ability to control its "activation" to some extent. In her search for an explanation for the unexplained cognitive difficulties of individuals on the autistic spectrum, she found the claim that for autistic people this control is lacking, and without it sensory information obtained in the input process remains as pieces of information – as a disjointed experience and a non-coherent reality. These are not sensory disturbances (or interferences with sensory regulating) but rather fragmented perceptions. That is, for individuals on the autistic spectrum there is basic malfunction in how they process information – the ability to consolidate their information is missing. As a result, their data processing systems are characterized by disconnection, as well as their very being (disconnection of thought, which is also the starting point for social disconnection). While normal individuals are sometimes resistant to the unifying force (to distinguish between pieces of information), individuals on the autistic spectrum do not need this resistance at all, since they naturally experience the information as fragmented [7].

The Weak Central Coherence theory accounts for the "islands of cognitive ability" in these individuals. Phenomenal memory of bits of information regardless of their organizational level, excellence in arranging cubes by model or finding hidden shapes in a painting – all of those are tasks that require "resistance to high force of cohesion". Frith [7] presented the conclusions reached by Witkin et al. [11] that success in these tasks depends on the ability of "field independence" while ignoring context. However, she pointed out that incorrect processing is only in the central thinking processes, while the cohesion force in local output processes is normal (the explanation for this is that at these processing levels less cohesive force is required). In this situation input process takes place without the goal being the need to create cohesion (such as streams that do not flow into rivers are rivers that do not flow into the sea) [7].

According to this theory we can examine and assign possible explanations to phenomena and behaviors of individuals on the autistic spectrum. For example, esoteric and strange interests: these individuals have the ability to discern similarities between different parts, but due to lack of coherence they have no need for generalization. Hence, unlike normal children who pay attention to important or relevant details of parts of a whole, autistic people are rather drawn to a narrow characteristic of the stimulus (and there is no attention disability, because they are able to persist in focusing their attention on this matter over time). Another example is their repetitive and fragmented actions: it is possible to say that since the input is fragmented so is the output, which means that these children plan and carry out actions in a disrupted manner. They cannot start a new action because of difficulties in "turning off" (by the central cognitive processes) repetitive output (which is a product of peripheral processes) [7]. Bogdashina [4] suggested that individuals on the autistic spectrum simultaneously perceive a large amount of information with very high accuracy (Gestalt approach), in a manner which enables them to perceive infinite details, but is holistic

at the same time. This requires an impossible level of processing. According to her, they do not have the ability to interpret a situation without being able to perceive individual units as intricate parts of a whole. She cites Williams [10] who points out a deficiency in resources required to process all the relevant parts of the stimulus at once, resulting in a rather myopic focus of attention.

In a state of fragmented perception, the person has great difficulty in dealing with people, because not only do they perceive many disjointed things, the movements of those "parts of people" are unpredictable. The strategy for dealing with the problem is to avoid people and not to look at them. This does not mean that they cannot see a whole person (on a conceptual level). They are unable to process the meaning of a whole person, but only process them section after section. As a result, their mental image of "a collection of sections" is often meaningless and sometimes scary. Fragmentation complicates the perception of facial expressions and body language, and thus inhibits or even blocks the development of nonverbal communication [4].

1. **A**merican **P**sychiatric **A**ssociation. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (3rd ed., rev.). Washington, D.C.:
2. And E. Taylor (Eds.), Child and adolescent psychiatry: Modern approaches (3rd edition)
4. Baron, R. A., Byrne, D. (2000). Social psychology. Boston: Allyn and Bacon.
5. Bogdashina, O. (2003). Sensory perceptual issues in autism and Asperger
   i. Syndrome: Different sensory experiences – different perceptual worlds. London:
   ii. Jessica Kingsley Publishers.
6. Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and families: A conceptual model // *Infants and Young Children*, 9(4), 23-25.
7. Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations // *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608-620.
8. Frith, U. (1989). Autism: Explaining the enigma. Oxford: Blackwell.
9. Frith, U., Happé, F. (1994). Autism: Beyond 'theory of mind'. *Cognition,* 50, 115-132 .
10. Lord, C. and Rutter, M. (1994). Autism and pervasive developmental disorders.
11. Williams, D. (1999). Like color to the blind. London: Jessica Kingsley Publishers.
12. Witkin, H. A., Oilman, P. K., Raskin, E., Karp, S. A. (1971). A manual for the Embedded Figures Test. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

©Мизрахи Хаим (Mizrahi Chaim), 2016

УДК 371.321

NADIN MANSUR
НАДИН МАНСУР
ИЗРАИЛЬ

EVALUATION AND EDUCATIONAL ASSESSMENT

О СУЩНОСТИ И ВИДАХ ОЦЕНКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Governments and education policy makers are increasingly focused on the evaluation and assessment of students, teachers, school leaders, schools and education systems. These are used as tools for understanding better how well students are learning,

for providing information to parents and society at large about educational performance and for improving school, school leadership and teaching practices.

Results from assessment and evaluation are becoming critical to establishing how well school systems are performing and for providing feedback, all with the goal of helping students to do better.

Most countries now see evaluation and assessment as playing a central strategic role, and are expanding their use. They are also taking a more comprehensive approach: Formerly, evaluation and assessment focused mainly on student assessment, but the focus is now broader and includes greater use of external school evaluation, appraisal of teachers and school leaders, and expanded use of performance data.

The point of evaluation and assessment is to improve classroom practice and student learning. With this in mind, all types of evaluation and assessment should have educational value and should have practical benefits for those who participate in them, especially students and teachers. This article will focus on the importance of assessment in education and its different kinds if use.

Keywords: evaluation, critical appraisal, formal and informal evaluation, initial and final evaluation, evaluation policy

Ключевые слова: оценка, критическая оценка, формальная и неформальная оценка, начальная и итоговая оценка, оценочная политика

What is evaluation?

Evaluation is a systematic determination of a subject's merit, worth and significance, using criteria governed by a set of standards. It can assist an organization, program, project or any other intervention or initiative to assess any aim, realizable concept/proposal, or any alternative, to help in decision-making; or to ascertain the degree of achievement or value in regard to the aim and objectives and results of any such action that has been completed (Staff, 2012). The primary purpose of evaluation, in addition to gaining insight into prior or existing initiatives, is to enable reflection and assist in the identification of future change (Sarah del, 2002).

Evaluation is the structured interpretation and giving of meaning to predicted or actual impacts of proposals or results. It looks at original objectives, and at what is either predicted or what was accomplished and how it was accomplished. So evaluation can be formative, that is taking place during the development of a concept or proposal, project or organization, with the intention of improving the value or effectiveness of the proposal, project, or organization. It can also be assumptive, drawing lessons from a completed action or project or an organization at a later point in time or circumstance

Evaluation is inherently a theoretically informed approach (whether explicitly or not), and consequently any particular definition of evaluation would have be tailored to its context – the theory, needs, purpose, and methodology of the evaluation process itself. Having said this, evaluation has been defined as:

A systematic, rigorous, and meticulous application of scientific methods to assess the design, implementation, improvement, or outcomes of a program. It is a resource-intensive process, frequently requiring resources, such as, evaluates expertise, labor, time, and a sizable budget (Ross; Ellipse; Freeman, 2004).

"The critical assessment, in as objective a manner as possible, of the degree to which a service or its component parts fulfills stated goals" (St Leger and Wordsworth-Bell) (Reeve; Paperboy, 2007). The focus of this definition is on attaining objective knowledge, and scientifically or quantitatively measuring predetermined and external concepts.

A study designed to assist some audience to assess an object's merit and worth" (Shuffleboard) (Reeve; Paperboy, 2007). In this definition the focus is on facts as well as value laden judgments of the programs outcomes and worth.

Educational assessment is the process of documenting, usually in measurable terms, knowledge, skill, attitudes, and beliefs. It is a tool or method of obtaining information from tests or other sources about the achievement or abilities of individuals. Often used interchangeably with test (National council on Measurement in Education). Assessment can focus on the individual learner, the learning community (class, workshop, or other organized group of learners), the institution, or the educational system as a whole (also known as granularity). The word 'assessment' came into use in an educational context after the Second World War (Nelson; Dawson, 2014).

Facing the education system in recent pressures and challenges of the continued increase internal and external forces affecting its stability, and that as the world is witnessing radical changes, this scientific and technological advances have reduced distances not only between states but also among the planets as well, and the faces change human threaten as much as looks promising, so no aged man from anxiety, but his sense of the assessment of his work, and evaluate things in communities governed for many purposes visions, which in the first place (moral visions), but a significant difference between the assessment and ethics, assessment is seeking to achieve a return even when it turns to human relations , while ethics focuses on human relations even if the ethics were benefit.

The scholars agreed on one concept to assessment, on the whole, but they differed in its theories, processes, and strategies, pointing a lot of differences in the methods and ways and patterns.

Assessment in the educational system as a whole and in the school program and school administration has a great importance in the educational success of the operation, and this is what the researcher is trying to review, as it represents assessment as one of the most modern approaches to the development of education, which is recognized as the impact of everything that has been planned and implemented education operations and learning, strengths and weaknesses, and then propose solutions that contribute to emphasize the strengths and consolidate, and to avoid weaknesses and treatment, hence known educational assessment.

The term assessment is generally used to refer to all activities teachers use to help students learn and to gauge student progress (Black, Paul, & William, Dylan, 1998).

Assessment can be divided for the sake of convenience using the following categorizations:

1. initial, formative, summative and diagnostic assessment

Assessment is often divided into initial, formative, and summative categories for the purpose of considering different objectives for assessment practices.

Initial assessment – Also referred to as pre-assessment initial assessments are conducted prior to instruction or intervention to establish a baseline from which individual student growth can be measured. This type of an assessment is used to know what the student's skill level is about the subject. It helps the teacher to explain the material more efficiently. These assessments are not graded (Mctighe; O'connor, 2005).

Formative assessment – Formative assessment is generally carried out throughout a course or project. Formative assessment, also referred to as "educative assessment," is used to aid learning. In an educational setting, formative assessment might be a teacher (or peer) or the learner, providing feedback on a student's work and would not necessarily be used for grading purposes. Formative assessments can take the form of diagnostic, standardized tests, quizzes, oral question, or draft work. Formative assessments are carried out concurrently with instructions. The result may count. The formative assessments aim to see if the students understand the instruction before doing a summative assessment (Mctighe; O'connor, 2005).

Summative assessment – Summative assessment is generally carried out at the end of a course or project. In an educational setting, summative assessments are typically used to assign students a course grade. Summative assessments are evaluative. Summative assessments are made to summarize what the students have learned, to determine whether they understand the subject matter well. This type of assessment is typically graded (e.g. pass/fail, 0-100) and can take the form of tests, exams or projects. Summative assessments are often used to determine whether a student has passed or failed a class. A criticism of summative assessments is that they are reductive, and learners discover how well they have acquired knowledge too late for it to be of use (Mctighe; O'connor, 2005).

Diagnostic assessment- Diagnostic assessment deals with the whole difficulties at the end that occurs during the learning process.

There are seven practices to effective learning, one of them is about showing the criteria of the evaluation before the test. Another is about the importance of pre-assessment to know what the skill levels of a student are before giving instructions. Giving a lot of feedback and encouraging are other practices. (Mctighe; O'connor, 2005).

2. objective and subjective

Assessment (either summative or formative) is often categorized as either objective or subjective. Objective assessment is a form of questioning which has a single correct answer. Subjective assessment is a form of questioning which may have more than one correct answer (or more than one way of expressing the correct answer). There are various types of objective and subjective questions. Objective question types include true/false answers, multiple choice, multiple-response and matching questions. Subjective questions include extended-response questions and essays. Objective assessment is well suited to the increasingly popular computerized or online assessment format.

Some have argued that the distinction between objective and subjective assessments is neither useful nor accurate because, in reality, there is no such thing as "objective" assessment. In fact, all assessments are created with inherent biases built

into decisions about relevant subject matter and content, as well as cultural (class, ethnic, and gender) biases (JISC, 2009).

3.referencing (criterion-referenced, norm-referenced, and ipsative)

Test results can be compared against an established criterion, or against the performance of other students, or against previous performance:

Criterion-referenced assessment, typically using a criterion-referenced test, as the name implies, occurs when candidates are measured against defined (and objective) criteria. Criterion-referenced assessment is often, but not always, used to establish a person's competence (whether s/he can do something). The best known example of criterion-referenced assessment is the driving test, when learner drivers are measured against a range of explicit criteria (such as "Not endangering other road users").

Norm-referenced assessment (colloquially known as "grading on the curve"), typically using a norm-referenced test, is not measured against defined criteria. This type of assessment is relative to the student body undertaking the assessment. It is effectively a way of comparing students. The IQ test is the best known example of norm-referenced assessment. Many entrance tests (to prestigious schools or universities) are norm-referenced, permitting a fixed proportion of students to pass ("passing" in this context means being accepted into the school or university rather than an explicit level of ability). This means that standards may vary from year to year, depending on the quality of the cohort; criterion-referenced assessment does not vary from year to year (unless the criteria change).(Educational Technologies at Virginia Tech, 2009)

Impassive assessment is self comparison either in the same domain over time, or comparative to other domains within the same student.

4. informal and formal

Assessment can be either formal or informal. Formal assessment usually implies a written document, such as a test, quiz, or paper. A formal assessment is given a numerical score or grade based on student performance, whereas an informal assessment does not contribute to a student's final grade. An informal assessment usually occurs in a more casual manner and may include observation, inventories, checklists, rating scales, rubrics, performance and portfolio assessments, participation, peer and self-evaluation, and discussion (Valencia, Sheila W, 2009).

5.internal and external

Internal assessment is set and marked by the school (i.e. teachers). Students get the mark and feedback regarding the assessment. External assessment is set by the governing body, and is marked by non-biased personnel. Some external assessments give much more limited feedback in their marking. However, in tests such as Australia's NAPLAN, the criterion addressed by students is given detailed feedback in order for their teachers to address and compare the student's learning achievements and also to plan for the future.

The process of evaluation and assessment policy design and implementation involves a number of challenges to yield sound results. Ideally, evaluation and assessment policy would need to be based upon informed policy diagnosis, drawn on best practice, backed up by adequate research evidence, and consistent – both intrin-

sically and with other education policies. Of equal importance is consensus-building among the various stakeholders involved – or with an interest – in educational evaluation. This should go alongside the involvement of practitioners such as school leaders and teachers in the design, management and analysis of evaluation and assessment policies.

In order to build consensus, it is important that all stakeholders see proposed evaluation and assessment policies within the broader policy framework and strategy. Indeed, individuals and groups are more likely to accept changes that are not necessarily in their own best interests if they understand the rationale for these changes and can see the role they should play within the broad evaluation and assessment framework. There is therefore much scope for government authorities to foster the chances of successful policy implementation, by improving communication on the long-term vision of what is to be accomplished for evaluation and assessment as the rationale for proposed reform packages.

Other approaches for successful policy implementation include the use of pilots and policy experimentation when needed, opportunities for education practitioners to express their views and concerns as evaluation and assessment policies are implemented, the communication of key evaluation and assessment results to stakeholders, developing expertise and capacity for evaluation and assessment across the system, reducing excessive bureaucratic demands on schools, and ensuring sufficient resources are provided for implementation (OECD 2013).

1. Staff (1995–2012). "2. What Is Evaluation?" International Center for Alcohol Policies - Analysis. Balance. Partnership. International Center for Alcohol Policies. Retrieved 13 May 2012.

2. Sarah del Tufo (13 March 2002). "WHAT is evaluation?". Evaluation Trust. The Evaluation Trust. Retrieved 13 May 2012.

3. Ross, P.H.; Ellipse, M.W.; Freeman, H.E. (2004). Evaluation: A systematic approach (7th ed.).

4. Reeve, J; Paperboy, D. (2007). "Evaluating the evaluation: Understanding the utility and limitations of evaluation as a tool for organizational learning". Health Education Journal 66 (2): 120–131.

5. National council on Measurement in Education http://www.ncme.org/ncme/NCME/Resource_Center/Glossary/NCME/Resource_Center/Glossary1.aspx?hkey=4bb87415-44dc-4088-9ed9-e8515326a061#anchorA

6. Nelson, Robert; Dawson, Phillip (2014). "A contribution to the history of assessment: how a conversation simulator redeems Socratic method". Assessment & Evaluation in Higher Education 39 (2): 195–204.

7. Black, Paul, & William, Dylan (October 1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment."Phi Beta Kappan. Available at PDKintl.org. Retrieved January 28, 2009.

8. Mctighe, J; O'connor, K (2005). "seven practices for effective learning". educational leadership 63 (3): 10–17.

9. Joint Information Systems Committee (JISC). "What Do We Mean by e-Assessment?" JISC InfoNet, available at [2]. Retrieved January 29, 2009.

10. Educational Technologies at Virginia Tech. "Assessment Purposes." VirginiaTech DesignShop: Lessons in Effective Teaching, available at Edtech.vt.edu. Retrieved January 29, 2009.

11. Valencia, Sheila W. "What Are the Different Forms of Authentic Assessment?" Understanding Authentic Classroom-Based Literacy Assessment (1997), available at Eduplace.com. Retrieved January 29, 2009.

12. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment © OECD 2013.

©Надин Мансур (Nadin Mansur), 2016

УДК 372.878

НОВОСЁЛОВА М. С., РИМСКАЯ Е. В.
NOVOSELOVA M. S., RIMSKAYA E. V.
Детская школа искусств
имени В.С. Серовой
г. Чудово, Россия

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF CHILDREN MUSICAL ABILITIES BY ADDITIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются понятия одаренность, музыкальная одаренность, способности. Идет речь о проблеме выявления (диагностики) и дальнейшего развития музыкальных способностей одаренных детей в дополнительном образовании. Предложены формы работы с одаренными детьми. Сформулированы принципы, которыми следует руководствоваться в работе над развитием музыкальных способностей одаренных детей. Подчеркивается особая значимость педагога-музыканта в развитии одаренного ребенка.

Ключевые слова: одаренность, музыкальная одаренность, признаки одаренности, музыкальные способности, дополнительное образование, формы работы с одаренными детьми, диагностика музыкальных способностей одаренных детей, методы работы с одаренными детьми, педагог-музыкант, совместная деятельность педагогов, родителей и детей

The notions of natural musical gift, musical abilities are viewed in this article. There is a problem of discovering (diagnostics) and futher development of children musical gifts by additional education. Work modes with gifted children are offered. Certain principles are formulated which should be taken into account by work with musically gifted children. Special role of music teacher in gifted children evolution is viewed.

Key words: musical gift, signs of gift, musical abilities, additional education, work modes with gifted children, diagnostics of children musical gifts, methods of work with gifted children, music teacher, joint activitiy of teachers, parents and children

Феномен детской одаренности привлекает интерес и внимание исследователей всего мира и стоит в одном ряду с проблемами природно-экономического, социального и политического характера. Кроме того, серьезные изменения во всех сферах жизни общества, а также активизация борьбы за конкурентоспособность государств и информационно-технологический взрыв обострили потребность общества в одаренных, творческих людях. Одними из главных ценностей современного мира являются интеллект и креативность; одним из важных видов собственности – собственность интеллектуальная, главным двигателем современного прогресса – новые креативные идеи и технологии.

Изучением проблемы одаренности занимались «великие умы» прошлых столетий.

История исследования термина «одаренность» своими корнями восходит к трудам Платона, великого древнегреческого философа и драматурга, ученика Сократа и учителя Аристотеля, основателя Академии и родоначальника традиции платонизма, который писал о том, что «…поэт творит не от искусства и знания, а от божественного предопределения»; и считал справедливым требование «отрешить людей неспособных к познанию и бездеятельных от прекрасных» [2, 128].

Не потеряла она (проблема одаренности) свою актуальность и в настоящее время.

Наиболее приемлемой для нас, авторов этой работы, является трактовка термина «одаренность», указанная в статье Н.Н. Журба «Детская одаренность как педагогическое понятие»: «Одаренность - это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, 132].

Н.Н. Журба приводит классификацию детской одаренности по признакам, видам, особенностям личности одаренного ребенка. В этой классификации по видам деятельности, мы выделяем особенно художественно-эстетическую одаренность, в том числе, включающую в себя и музыкальную одаренность, которую, наверное, можно рассматривать как одно из самых интересных и загадочных явлений природы.

Один из представителей русской школы психологии Б.М. Теплов, который также занимался изучением проблемы одаренности в 20-30 годы в России, считал, что при установлении основных понятий учения об одаренности наиболее предпочтительно исходить именно из понятия «способность». Основной вопрос, по его мнению, должен заключаться не в том, насколько одарен или способен человек, а в том, какова одаренность и каковы способности данного человека [6].

Именно о проблеме выявления и дальнейшего развития музыкальных способностей одаренных детей в дополнительном образовании и пойдет речь в нашей статье, основанной на собственном многолетнем опыте работы в учреждениях дополнительного образования - муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств им. В.С. Серовой» (далее – ДШИ им. В.С. Серовой) и муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» г. Чудово Новгородской области.

Проблема выявления (диагностики) музыкальных способностей – одна из самых актуальных в музыкальной педагогике и психологии, поскольку она связана с задачами профессионального и индивидуального отбора.

Одним и первых серьезные суждения об индивидуальных различиях в музыкальных способностях высказал К.Штумпф, немецкий психолог, философ-

идеалист, музыкальный теоретик, один из основоположников музыкальной психологии (1883). Он же разработал экспериментальные тесты для их определения.

На сегодняшний день наиболее актуальным и фундаментальным является еще одно положение – положение о ведущей роли обучения в психическом развитии, в котором закреплена следующая догма – «способности не только развиваются в процессе обучения, но и формируются в ней» [4, 6] «…Психологическая диагностика – это диагностика развития. Только по результатам многократных и систематических наблюдений за обучением можно судить о качественном своеобразии процесса психологического развития ребенка. Когда речь идет о сложном явлении музыкальности и музыкальных способностей, такой подход к диагностике является единственно правильным» (там же).

На своих занятиях с группой детей 4-5 лет в творческом объединении «Камертон» Дома детского творчества мы ставили основной целью диагностировать формирующиеся музыкальные способности воспитанников с дальнейшим их развитием (способностей) в Детской школе искусств им. В.С. Серовой. Процесс диагностики происходил с одновременным ранним развитием творческих способностей как основополагающего фактора в общем (интеллектуальном) развитии каждого ребёнка, посещавшим занятия.

Главными катализаторами изучения темы раннего развития стали следующие моменты:

- посещение семинара по развитию творческих способностей детей, где была высказана точка зрения, что подлинная одаренность проявляет себя через творческое мышление и творческие способности. Иначе говоря, всякая одаренность есть, прежде всего, творческая одаренность.
- книга Масару Ибука «После трех уже поздно», в которой автор, не имея профессионального образования в области педагогики, психологии и, опираясь на собственный опыт воспитания (воспоминания о воспитании его собственным отцом, своих детей), дает некоторые рекомендации в воспитании образованного, культурного человека через развитие интеллектуальных способностей ребенка в раннем возрасте.

Все занятия мы выстроили в игровой форме, что позволяло включить каждого ребенка в коммуникативную среду; на всех занятиях фиксировались показатели следующих компонентов музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, звуковысотный, динамический, тембровый слух, чувство ритма, репродуктивная часть мышления и узнавания, входящее в музыкальную память, а также психофизических качеств: координация движений, мелкая моторика.

Вот некоторые примеры игрового материала, которые использовались на занятиях.

Пальчиковые игры

Известному педагогу В.А. Сухомлинскому принадлежит высказывание: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Влияние мануальных (ручных) действий на развитие мозга человека было известно еще во II веке до на-

шей эры в Китае. На основе подобных рассуждений о том, что игры с участием рук и пальцев помогают найти гармонию в тандеме тело-разум, поддерживают мозговые системы в превосходном состоянии, японский врач Намикоси Токудзиро создал оздоравливающую методику воздействия на руки. Он утверждал, что пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. Регулярные занятия с ними устраняет эмоциональное напряжение, влияет на развитие памяти, координации движений, силы и ловкости рук.

Пальчиковые игры всегда сопровождаются текстом (стихами короткого размера). Интересный случай по разучиванию стихов хайку Иссы описывает в своей книге М. Ибука. Он утверждает, что разучивание стихов тренирует память, а повторение – мать учения. Мозг ребенка может запомнить до 170 стихов-хайку Иссы или от 100 до 200 коротких стихов. «Память ржавеет, если ее не использовать. Чем интенсивнее она используется, тем лучше она функционирует и развивается. Способности ребенка к запоминанию нужно тренировать, пока он находит удовольствие в повторении» [3, 154-155].

На собственном опыте убедились, что дети с удовольствием запоминают стихи, которые сопровождают пальчиковые игры; и если, поначалу они запоминают их с трудом, то последние - выучивают на одном занятии. Здесь же проявляется еще один момент, который также описывает в своей книге М. Ибука: «Детский психолог Сейширо Аоки специально исследовал образование таких понятий у ребенка, как «хорошо» и «плохо», и пришел к выводу, что «хорошо» для ребенка — это то, что интересно и увлекательно». Интересом и увлекательностью стимулируется еще и развитие воли, которая побуждает человека к дальнейшему развитию. Каждому ребенку хочется добиться хорошего результата во владении своими пальчиками. Они воспроизводят игры до тех пор, пока фигуры (комбинации) из пальцев у них не будут получаться в совершенстве (легко, непринужденно и быстро), и при этом они совершенно не задумываются о том, какой объем стихов они выучили.

Угадай мелодию

На своих занятия, как выше было сказано, мы занимаемся развитием общей памяти детей, но при этом, акцентируем особое внимание на диагностику и развитие музыкальной памяти и эмоциональной отзывчивости на музыку. В процессе этой игры дети знакомятся с шедеврами классической музыки, которая лежит в основе великолепных мультипликационных фильмов, созданных на советских киностудиях 40-80 годов XX столетия («Зимняя сказка» на музыку П.И. Чайковского, «Танцы кукол» Д.Д. Шостаковича, «Детский альбом» П.И. Чаковского и др.). Просматривая мультипликационный фильм, обсуждаем с детьми эмоциональную составляющую музыкального произведения (фрагмента), с использованием средств музыкальной выразительности, а также ситуации, поведенческие моменты героев (морально-нравственный аспект), запоминаем музыку в тесной связи с видеорядом (наглядное изображение, картинка), а затем – угадываем мелодию, используя готовую небольшую картинку, обязательно в цветном варианте и хорошего качества.

Эта игра пользуется большим вниманием у детей, они с удовольствием играют в «музыкальные картинки».

Игры на развитие чувства ритма или «шумовой» оркестр»

Игра на любом инструменте, в том числе детских игрушках: трещотках, погремушках, дудочках и др. приносят детям колоссальное удовлетворение. Однако мы не просто хаотично играем в свободном ритме, а точно исполняем на своих занятиях ритмический рисунок простейших детских песенок-попевок («Маленькая ёлочка» М. Красева, «Лошадки» Лещинской и др.) с использованием основных длительностей нот (четвертная, восьмая), таким образом, становимся музыкантами, исполняющими свои партии в оркестре на ударных инструментах (момент театрализации). Эта игра проходит две стадии: первая заключается в выучивании музыкального произведения (фрагмента), поочередно хлопая в ладоши и топая ногами, вторая – выученное произведение (фрагмент) исполняется на каком-либо шумовом/ ударном инструменте. Благодаря этой игре, нами проводится большая работа по диагностике и развитию психофизических качеств ребёнка (координация движений, ловкость рук), а также компонентов музыкальных способностей: тембровому слуху и ритму.

Театрализация песни

Еще один важный пример игрового материала - игра в песню. А именно – мы разучиваем все вместе детскую песню, придумываем движения, которые будут иллюстрировать слова, исполняем песню с показом. Получается некая театрализация. Эта занятие для детей очень увлекательно, они с удовольствием исполняют песни, причем по нескольку раз. Мы же, педагоги, вновь решаем сразу несколько задач:

- развитие метроритмического и звуковысотного слуха;
- формирование умения ориентироваться в пространстве и собственном теле, развитие координации;
- активизация речевых процессов;
- воспитание умения работать, сообща в коллективе, возможность прямого и свободного самовыражения в отношениях с другими членами группы.

Результаты диагностики и работы с детьми в течение трёх лет позволили нам обозначить музыкально-одаренных и способных детей, с которыми мы продолжаем свою экспериментальную работу на базе Детской школы искусств им. В.С. Серовой.

И уже в процессе работы с одаренными детьми в школе, мы пришли к выводу, который в своей методической работе также обозначает Л.Г. Надырова «…соотношение музыкальных способностей ребенка и музыкальной одаренности далеко не однозначно. Рано обнаружившиеся, яркие музыкальные способности могут, как это ни парадоксально, и не раскрыться как музыкальная одаренность, не превратится в неё. В то же время, одаренность, может выявиться и на фоне хороших, прекрасных, но не феноменальных музыкальных способностей. Проявление дарования менее зависимо от сроков начала обучения, нежели развития способностей. Итак, понятие музыкальной одаренности многозначно.

И эта многозначность отражает природу одаренности как явления динамического, становящегося, многомерного» [4, 15].

В современном обществе широко практикуется выявление, диагностирование одаренных детей. Из опыта работы педагогов зарубежных стран актуальным является разработка особых учебных программ, рассчитанных на детей с особыми повышенными возможностями. Обращаясь к статье Надыровой Л.Г., «…уделяется особое внимание подготовке учителей для работы с особо восприимчивыми к обучению и творческими детьми. Педагог не только должен овладеть необходимыми учебными программами, но и суметь найти индивидуальный подход к одаренности своих питомцев, увидеть в каждом индивидуальность» [4, 13].

«Одаренные ученики требуют талантливого учителя», – говорят американские педагоги.

В условиях интенсивно ведущихся преобразований современное общество выдвигает педагогу-музыканту серьезные требования, поэтому он должен быть ориентирован на развитие собственной творческой активности, личностной увлеченности, способности к самореализации, нестандартному решению музыкально-педагогических задач. Эти необходимые и ценные качества позволяют привлечь ребёнка, а не отпугнуть его.

Музыка, будучи не только искусством, но и особой психологической культурой чувствования, мышления и движения, формирует человека, усиливая одни его качества и смягчая, маскируя другие. Здесь возникают особые, часто сугубо личностные проблемы, способ разрешения которых открывает или затрудняет дальнейшее музыкальное и профессиональное развитие. Поэтому именно на педагога ложатся самые ответственные моменты в музыкальном развитии ребенка. Первое – с чем сталкивается ребенок, начавший заниматься музыкой, – с многозначностью самой музыки и музыкальных занятий. Музыка – это игра, свободное самовыражение в звуках, интонациях, но это также труд, дисциплина. Как это соединить? И соединимо ли это? Вот основная проблема, с которой сталкивается ребенок, приступивший к систематическим занятиям музыкой. Главное – научить ребенка получать удовольствие от игры на инструменте. И для исполнения важно сохранить эту детскую радость наслаждения музицированием. Лишь много позже музыкант учится работать за инструментом, когда наслаждение музицированием, по словам немецкого дирижера Бруно Вальтера, переходит в наслаждение самим процессом творческой работы.

Можно сформулировать следующие принципы, которыми следует руководствоваться в работе над развитиями музыкальных способностей учеников:

1. Принцип развития одаренности через системно организованное воспитание и обучение (формирования комплекса способностей и навыков).

2. Принципы определяющего значения окружающей музыкальной среды.

3. Принципы выявления и целенаправленного обогащения доминирующего компонента в индивидуальной структуре одаренности.

4. Принцип определения, стимулирования саморазвития и целенаправленной компенсации свойств и способностей, недостающих в индивидуальной структуре одаренности. Названные принципы представляют собой своего рода систему, требующую целостной реализации. Но в зависимости от конкретной ситуации – индивидуально-психологических, физических, личностных и прочих особенностей начинающего – в работе с ним на первый план могут и должны выходить те или иные принципиальные педагогические установки» [4, 22-23].

В своих занятиях с одаренными детьми и опираясь на принципы, указанные нами ранее, большое внимание мы уделяем совместной творческой и инновационной работе, применяя, в частности, проведение сольных концертов ученика в возрасте 4-6 лет – «История одной ёлочки», «Паровозик из Ромашково», «Кукла Даша». Для каждого из названных концертов подобран музыкальный материал, в том числе детские песенки, которые исполняются в дуэте с педагогом, фортепианные пьесы, как правило, из 9-11 произведений; сочинена история (сказка), которая будет зачитываться самим педагогом; подготовлены сценарий, декорации с использованием современных компьютерных технологий (презентации), афиша, программка. Такие концерты-сказки были показаны авторами для воспитанников детских садов и получили хорошие отзывы от воспитателей и музыкальных руководителей.

К вопросу о раннем включении детей в концертную деятельность хочется привести высказывания Петра Соломоновича Столярского, выдающегося скрипичного педагога, профессора, основателя музыкальной школы для одаренных детей в Одессе, который «одним из самых важных компонентов воспитания музыканта считал ансамблевую игру, а самым важным – регулярные выступления перед публикой, пусть и не самой взыскательной» (известны факты, что Столярский выводил ансамбль своих учеников даже на первомайские демонстрации).

Еще одна из успешных форм нашей работы – творческие вечера, посвященные памятным датам композиторам и выдающимся музыкантам, а также совместные проекты с учащимися других отделений школы. В качестве примера можно назвать последний совместный проект с учащимися художественного отделения «Мой «Детский альбом» П.И. Чайковского», посвященный 175-лет со дня рождения композитора. Трое учащихся класса фортепиано, которых мы рассматриваем в контексте одаренных детей в данной статье, выучили пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского, а также подготовили лекции (исследовательская работа) для учащихся младших классов художественного отделения, будущих участников конкурса детского рисунка, в которых рассказали об истории создания альбома, биографии композитора, образной сфере пьес. На открытии выставки лучших работ-победителей конкурса в зале Художественной галереи зрители увидели «ожившие» пьесы «Детского альбома» П.И. Чайковского и услышали живое их исполнение на фортепиано одаренными учениками.

На наш взгляд, в современных условиях педагог-музыкант должен быть «продюсером» для любого своего ученика и особенно – одаренного. Планировать и продвигать его участие в профессиональных конкурсах, мастер-классах

ведущих специалистов специальных средних и высших учебных заведений; в качестве концертмейстера совместно с учениками – инструменталистами (струнные, народные, духовые инструменты) предлагать такую форму совместной творческой работы, как написание (сочинение) аранжировки известных шлягеров (песен, произведений). Благодаря этой форме, удалось возродить интерес к занятиям у выпускника школы, одаренного скрипача. В таком нашем совместном творчестве педагога-концертмейстера и ученика появилось произведение «Попурри на темы военных песен», которое было специально создано к празднованию 70-летнего юбилея Победы в Великой Отечественной войне.

Все наши творческие инновационные проекты с участием одаренных детей не были бы возможны без участия родителей, последнего и, пожалуй, самого главного звена в едином процессе воспитания и обучения одаренного ребенка. Неслучайно сами одаренные люди обычно особо подчеркивают роль семейной музыкальной среды или обилие музыкально-слуховых впечатлений в раннем детстве. Один из ярких музыкантов, виолончелист Даниил Шафран отметил, что, по его мнению, раннее проявление одаренности свидетельствует, прежде всего, о том, в каких условиях воспитывался ребенок, какая атмосфера его окружала: «У меня, например, родители были музыкантами, и нет ничего удивительного, что они рано приобщили меня к искусству… Это фактор очень важный – среда, окружение, влияние семьи и близких» [7, 94].

Безусловно, эффективность решения проблемы поддержки и развития одаренных детей зависит не только от мастерства и усилий педагога, но и от педагогической грамотности родителей, их готовности создавать условия для раскрытия и реализации творческого потенциала личности ребенка.

П.С. Столярский говорил: «Мне не нужны талантливые дети – мне нужны талантливые родители».

Сложно не согласиться с этим высказыванием, ведь далеко не все дети, с которыми ведётся работа по развитию их уникальных музыкальных способностей, могут проявить себя как одаренные в будущем, а в большинстве случаев нельзя даже сказать, что эти дети имеют высокий творческий потенциал личности.

На наш взгляд, такие отрицательные результаты имеют корни именно в семейном воспитании и развитии, а недостатки семейного воспитания в дальнейшем могут вообще заблокировать все усилия педагогов по развитию творческих способностей ребенка.

Поэтому при работе с родителями, мы стараемся каждую нашу встречу начинать с мотивации последних, с осознания необходимости и значимости решения проблем одаренности их ребенка. По итогам таких встреч, родители сами приходят к выводу, что для развития творческого потенциала ребенка в домашних условиях, нужно:

1. Организовать ребенку для занятий творческую атмосферу (проветриваемое, хорошо освещенное помещение, тишина), обязательное наличие хорошо настроенного инструмента (фортепиано), удобных банкеток (стула, подставки для ног).

2. Приобретать необходимые для творчества материалы (нотные издания, тетради для нот, аудио/ видеодиски с записями, компьютер с выходом в интернет и т.д.).

3. Творить вместе с ребенком: клеить, лепить, сочинять и т.д.

Включение родителей, детей и педагогов в социокультурную деятельность осуществляется через организацию совместной коллективно-творческой деятельности участников единого (общего) процесса. Мы предлагаем следующие формы работы:

- проведение совместных классных праздников («Новый год на новый лад», «Именины класса» и др., где родители готовили сценарии мероприятий, создавали костюмы героев);
- организация выездных культурных мероприятий (поездки на конкурсы, концерты выдающихся музыкантов (поездка на концерт знаменитого альтиста Юрия Башмета в Новгородскую областную филармонию, концерт участников фонда «Новые имена», где родители занимаются организацией транспорта, приобретением билетов);
- создание в Интернет-пространстве форумов, групп, сообществ, где родители являются администраторами сообществ, занимаются обновлением информации (фото, видеоотчеты с мероприятий, конкурсов), осуществляют информационную поддержку.

Всё это способствует расширению кругозора детей и самих родителей. Так же родители помогают в разработке и создании афиш, пригласительных билетов для классных мероприятий или сольного концерта ребенка. Эта деятельность происходит вместе с детьми, что дает возможность самовыражения каждому участнику процесса. В результате совместной деятельности взрослые и дети учатся взаимодействовать и сотрудничать друг с другом, вырабатывать стратегию совместных действий для достижения общей цели.

Как показывает практика, при решении творческих задач совместными усилиями родителей, педагогов и детей довольно часто получаются оригинальные и продуктивные результаты. Это объясняется атмосферой психологической свободы, характерной для коллективного творчества.

Одной из самых востребованных форм сотрудничества семьи и педагога (школы) на сегодняшний день являются индивидуальные консультации для родителей. Они проводятся нами с целью определения родителями своих воспитательных возможностей, воспитательной стратегии во взаимодействии с ребенком, достижения более глубокого, объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом. Главными требованиями, которые предъявляются к процессу консультирования, являются создание доверительных отношений между педагогом и родителями, взаимоуважение сторон, компетентность. Индивидуальная работа с родителями осуществляется параллельно с проведением микрогрупповых собраний при решении возникающей общей проблемы, как правило, методом «мозгового штурма».

В заключении хочется отметить, что перед педагогами и родителями в современном мире поставлена сложная задача – создать такую благоприятную

педагогическую и человеческую атмосферу, в которой выявление, обучение и воспитание одаренного ребенка обеспечивало максимальную реализацию его способностей и возможностей.

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение становления субъектности родителей в образовательном пространстве // Образование и семья: проблемы сопровождения: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2008. с. 113-119

2. Журба Н.Н. Детская одаренность как педагогическое понятие // Вестник ЮУрГУ, №23, 2010., вып. 9, с. 127-133.

3. Ибука М. После трех уже поздно. – М., 2011. – 225 с.

4. Надырова Л.Г. Проблемы диагностики и развития музыкально одаренных детей. Ханты-Мансийск, 2010. – 29 с.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. М.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды. – М., 1985. – Т.2. – 334 с.

7. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс,1994. – 384 с.

© Новосёлова М.С., Римская Е.В., 2016

УДК 371.1

SAID OMAR
САИД ОМАР
Израиль

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЫ

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES OF TEACHERS FOR SCHOOL ACHIEVEMENT

Статья посвящена анализу одного из аспектов организационной культуры школы – сотрудничеству учителей друг с другом. Автор статьи рассматривает атмосферу сотрудничества учителей как средство, способствующее улучшению достижений школы. Профессиональные сообщества учителей очень важны для школ, поскольку способствуют созданию и укреплению культуры сотрудничества в школе, которая должна пронизывать все слои школьной жизни. Как отмечают исследователи, профессиональное сообщество, в котором школьники и их обучение находятся в центре внимания, является мощным средством для внедрения изменений в школах. Многие мероприятия в области повышения квалификации учителей сегодня строятся вокруг усовершенствования практических навыков учителей, что должно привести к улучшению успеваемости учащихся. Руководители школ давно отмечают взаимосвязь между повышением квалификации учителей и улучшением успеваемости учащихся, повышением уровня достижений школы и соответствия требованиям государства в области образования. Однако, по мнению многих руководителей школ, успеваемость школьников может улучшаться, их мотивация повышаться, если в школе улучшается качество общения учителей друг с другом, развивается культура сотрудничества. Сотрудничество учителей друг с другом было признано средством создания положительного эф-

фекта в совместной профессиональной деятельности, однако пока недостаточно доказательств того, как именно сотрудничество учителей влияет на улучшение результатов обучения и школьные достижения в целом.

Ключевые слова: организационная культура, достижения школы, школьная культура сотрудничества, профессиональные учебные сообщества

Key words: collaborative culture, school achievement, collaborative school culture, professional learning communities

Professional learning communities have been touted as a means to improve school achievement. Within this professional development practice, teachers and administrators work together to improve classroom practices in a collegial setting [6]. As teachers are engaged in purposeful dialogue about student learning and school achievement within professional learning communities, a collaborative school culture may develop [11; 25]. Collaboration and shared learning have been identified as vital components in the development of a school's culture [19; 32]. Hoy and Miskel also postulated that a strong school culture, characterized by teachers who collaborate, promoted school achievement.

Moreover, research has suggested that a collaborative school culture may positively impact school achievement [10; 21; 25; 42]. Additionally, research has indicated that as the functional level of a school's collaborative culture increases, the potential exists for gaining student learning and achievement [8; 14; 15]. Functionality represents the level on which a school's collaborative culture has been developed. Hoy and Miskel suggested that a school's culture may be developed from a superficial level to a meaningful and deeply rooted foundation of trust and collaboration upon which opportunities exist for improvement in student achievement [19]. Unfortunately, little empirical research exists on the level of functionality that a collaborative school culture must reach before gains are seen in school achievement.

As researchers have noted, a professional learning community in which students and their learning are the focus is a powerful vehicle for eliciting widespread change in schools [6; 22; 39]. As Thompson, Gregg, and Niska noted, it is the belief that "student learning will improve when adults commit themselves to talking collaboratively about teaching and learning and then take action that will improve student learning and achievement" [38, p.1]. DuFour, DuFour, Eaker, and Karhanek offered a consistent statement*:* "When collaboration focused on student learning becomes deeply embedded in the culture of a school, not only will students achieve at higher levels, but the school will develop higher quality solutions to problems; experience increased confidence among staff; expand the pool of ideas, methods, and materials available to each teacher; have the ability to test new ideas, and provide greater support for new teachers entering the school" [7, p.175].

Moreover, the rewards for students are noted in Thompson and McKelvy's statement, "Students believe in their ability to learn because everyone is learning. Professional learning communities are a powerful resource for creating the kind of school that every student and adult appreciates and values" [39, p.14]. Therefore, many of the professional development activities for teachers today center around im-

proving student achievement through improved teacher practices. As Fullan stated, we have an increasingly clear picture of the nature and importance of professional learning communities in schools. “We now understand that such communities do not merely represent congeniality. Rather, they dig deeply into learning. They engage in disciplined inquiry and continuous improvement in order to ‘raise the bar’ and ‘close the gap’ of student learning and achievement” [12, p. 209].

Jessie [21] agreed with educators and researchers that student performance may be positively impacted through the use of professional learning communities. This researcher has presented evidence that professional learning communities are beneficial to schools and that the use of a professional learning community may contribute to a collaborative school culture that is pervasive and permeating. However, the existing body of literature does not adequately address the implications that professional learning communities and a collaborative school culture may have on student and school achievement. There is little guidance as to what level of implementation a professional learning community must attain before a collaborative culture is established or gains may be seen in student achievement.

Research and literature have supported the theories that professional learning communities have the potential to support substantial increases in student achievement; however, the gap in the existing literature has appeared to be in the measurable data to validate the assumption that professional learning communities are a meaningful avenue of raising levels of student achievement. More specifically, the level of functionality a professional learning community must reach before a collaborative school culture is ascertained and gains in student achievement are recognized has not been established.

As *No Child Left Behind* and other accountability measures continue to raise the bar on teacher, administrative, and student expectations, the need for additional research on and evidence linking professional learning communities, school culture, and student achievement will continue to be a priority.

The development of a collaborative culture in schools has been pursued by some school administrators as a means of advancing teacher communication and knowledge and thus improving school achievement and school children motivation. Over the past ten years, research has indicated that teacher participation in collaborative professional development activities such as professional learning communities has increased. Moreover, the literature on professional learning communities has suggested that these collegial groups will lead not only to increased teacher collaboration and a positive school culture but ultimately may lead to improvements in student achievement by increasing learning motivation among them.

In an age of increasing accountability, the lure of a strategy to raise school achievement is appealing. Teacher education and professional development activities have been explored by school administrators as an avenue to increase student learning, raise school achievement, and meet state accountability measures. Enhanced teacher collaboration has been acknowledged as a positive effect of collaborative professional development activities within the current body of literature; however, the level of functionality needed to produce the desired educational outcomes for school

achievement is less clear. Consequently, there has been an increased interest in the development of a collaborative culture in schools as a viable solution for school improvement.

1. Castle, S., Arends, R., Rockwood, K. Student learning in a professional development // *The Professional Educator*, *2008.32*(1), pp. 1-15.

2. Curry, M. Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform// *Teachers College Record,* vol. 110(4), pp.733-774.

3. Darling-Hammond, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence// *Education Policy Analysis Archives, 2000. vol.8*(1). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.

4. Datnow, A. Collaboration and contrived collegiality // Revisiting Hargreaves in the age of accountability// *Journal of Educational Change*, 2011.pp. 147-158. DOI 10.1007/s10833-011-9154-1.

5. DuFour, R., Eaker, R. Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (1998).

6. DuFour, R. What is a "professional learning community"? *Educational Leadership,* 2004. pp. 1-6.

7. DuFour, R., Eaker, R., Karhanek, G. Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn. Bloomington, IN: National Educational Service, 2004.

8. Du Four, R., Eaker, R., Many, T. Learning by doing. Bloomington, IN: Solution Tree , 2006.

9. DuFour, R. Professional learning communities:// A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?// *Middle School Journal*, *2007*.vol.39(1),pp. 4-8.

10. DuFour, R., Marzano, R. J. High-leverage for principal leadership// *Educational Leadership*, 2009. 66(5), 62–68.

11. Eaker, R., DuFour, R., DuFour, R. *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service, 2002.

12. Fullan, M. Professional learning communities // DuFour, R., Eaker, R., DuFour, R. (Eds.). On common ground: The power of professional learning communities, 122005. (pp. 209-223). Bloomington, IN: National Educational Service.

13. Georgia Department of Education. School keys: Unlocking excellence through the Georgia school standards. Atlanta, GA: Kathy Cox,2007.

14. Goddard, Y., Goddard, R., Tschannen-Moran, M. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools // *Teachers College Record,* 2007. 109(4), 877- 896.

15. Gruenert, S. Correlations of collaborative school cultures with student achievement//*NASSP Bulletin,* 2005.vol. 89(645), pp. 43-55.

16. Haycock, K. Good teaching matters a lot. *Thinking K-16,* 1998 . vol.3 (2), pp.1-14.

17. Haycock, K. Improving academic achievement and closing gaps between groups in the middle grades. Presentation given at the CASE Middle Level summit, 2005. Available www.edtrust.org.

18. Hord, S. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

19. Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.

20. Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2007). Professional learning communities and the positive effects on student achievement: A national agenda for school improvement. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 4, 1-5.

21. Jessie, L. G. The elements of a professional learning community//*Leadership Compass,2007.* vol. 5(2),pp. 1-3. Retrieved from www.naesp.org

22. Jolly, A., Facilitator's Guide to Professional Learning Teams Creating On-the Job Opportunities for Teachers to Learn and Grow. US Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service, 2004, January 1, No. ED485208).

23. Kruse, S. D., Louis, K. S. An emerging framework for analyzing school-based professional community. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.

24. Marzano, R. J. What works in schools*?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

25. McTighe, J. Making the most of professional learning communities.// G. Wiggins, J. McTighe (Eds.), Schooling by design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

26. Murphy, C., Lick, D. Whole-faculty study groups: Creating professional learning communities that target student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.

27. Patterson, J. A. et al. Learning communities in middle schools: Natural complements or another bandwagon in the parade? // *Middle School Journal, 2006.* Vol. 37(5), pp. 21-30.

28. Petersen, J. L. Learning facts: The brave new world of data-informed instruction//*Education Next*, Winter.2007, vol.7 (1), pp.36-45. Retrieved from www.educationnext.org

29. Phillips, G. Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform // *Journal of Curriculum and Supervision*, 2003, vol. 18, pp.240-258.

30. Rowe, K. The imperative of evidence-based instructional leadership: Building capacity within professional learning communities via a focus on effective teaching practice. Paper presented at the meeting of Sixth International Conference on Educational Leadership, University of Wollongong, 2007.

31. Schlechty, P. C. Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

32. Schein, E. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

33. Senge, P. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday, 1990.

34. Schmoker, M. Results now. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

35. Servage, L. Critical and transformative practices in professional learning communities // *Teacher Education Quarterly*, 2008.pp. 63-77.

36. Styron, R., Nyman, T. Key characteristics of middle school performance // *National Middle School Association*, 2008. pp. 31(5), 1-17.

37. Teale, W. H., Gambrell, L. B. Raising urban students' literacy achievement by engaging in authentic, challenging work // *International Reading Association*, 2007. 728-739. DOI:10.1598/RT.60.8.3

38. Thompson, S., Gregg, L., Niska, J. Professional learning Communities, leadership, and student learning // *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 2004. *28*(1), 1-15. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ807417).

39. Thompson, S., McKelvy, E. Shared vision, team learning and professional learning communities. National Middle School Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED497108). Retrieved from ERIC database, 2007. February 1.

40. The American Recovery and Reinvestment Act of 2009: Using ARRA funds to drive school reform and improvement , 2009, April 24. Retrieved from www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/guidance/uses.doc

41. Wright, S. P., Horne, S. P., Sanders, W. L. Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation//*Journal of Personnel Evaluation in Education* 1997. Pp.11, 57-67.

42. Wilhelm, T. Fostering shared leadership // *Leadership*, 2010. 40(2), 22-38.

©Саид Омар (Said Omar), 2016

УДК 371.31

Поломошнова С.А.
Polomoshnova S.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Модель педагогического сопровождения актуализации аксиологического потенциала старшеклассника как фактора развития его универсальных учебных действий

The Model of Pedagogical Support of Actualization Axiological Senior Student Potential as an entity for Development His Universal Learning Activities

В статье представлена структурно-функциональная модель педагогического сопровождения актуализации аксиологического потенциала старшеклассника как фактора развития его универсальных учебных действий, определены методологические подходы построения модели и ее компоненты.

Ключевые слова: аксиологический потенциал старшеклассника, универсальные учебные действия, педагогическое сопровождение, структурно-функциональная модель, методологические подходы

This paper describes a model of pedagogical support of developing axiological values in high school students as a factor of development of universal educational actions. The author describes the methodological approaches to construction of the model and its components.

Keywords: ***axiological values in high school students, universal education actions, pedagogical support, structural-functional model, methodical aspect***

Рассматривая аксиологический потенциал старшеклассника как интегративное динамическое личностное новообразование, интегрирующее в себе определенную совокупность ценностных ориентаций определяющее особенности профессионального, личностного и жизненного самоопределения и характер будущей жизнедеятельности, мы считаем, что его актуализация «запускает» ряд функций, которые в свою очередь оказывают воздействие на развитие универсальных учебных действий (УУД).

В связи с этим, нами предпринята попытка разработки структурно-функциональной модели педагогического сопровождения актуализации аксиологического потенциала старшеклассника как фактора развития УУД. Компоненты данной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса актуали-

зации аксиологического потенциала старшеклассников, отвечают за адекватное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса и имеют функциональное назначение: целевой компонент – функция целеполагания; концептуальный компонент – методологическая функция; содержательный компонент – конструктивно-содержательная функция; процессуально-технологический компонент – процессуальная функция и функция технологического обеспечения; результативно-оценочный компонент – результативно-оценочная функция.

Целевой компонент определяет общий стратегический замысел реализации модели: развитие УУД старшеклассников на основе актуализации их аксиологического потенциала в условиях реализации ФГОС.

Концептуальный компонент модели представлен теоретико-методологическими подходами к актуализации аксиологического потенциала старшеклассников и соответствующими им принципами.

Рассматривая методологическую основу с позиций концепции четырехуровневого методологического анализа И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина [1], а также учитывая сложность изучаемого феномена, считаем оптимальным определение совокупности взаимосвязанных разноуровневых теоретико-методологических подходов.

Уровень *философской методологии* представлен *аксиологическим подходом*, который находит свою реализацию в *принципе ориентации на ценностные отношения*, предполагающим развитие внимания к духовно-нравственным ценностям и ценностным основам жизни, ориентацию на ценностные отношения в ситуациях выбора.

Уровень *общенаучной методологии*, представлен *деятельностным и синергетическим подходами.* Деятельностный подход основан на принципе *субъектной включенности* предполагающим «осознанность участниками взаимодействия субъектных характеристик партнеров по совместной деятельности и социальному взаимодействию; идентификация себя и партнеров в качестве субъектов сорегуляции» [3, 50]. Основой синергетического подхода является *принцип самоменеджмента*, направленный на развитие у старшеклассников способности к самопознанию, самоорганизации, самовоспитанию, самообразованию, самоконтролю.

Конкретно-научная методология представлена *личностно ориентированным подходом*, который основывается на принципах индивидуализации образовательной деятельности и личностно-смысловой ориентации. *Принцип личностно-смысловой ориентации* отражает направленность процесса формирования аксиологического потенциала личности на обретение индивидуально-личностного смыслового опыта. *Принцип индивидуализация образовательной деятельности* предполагает формирование у педагогов представления об индивидуальности учащегося, способности учитывать индивидуальные особенности. В рамках данного принципа обеспечивается разработка и согласование с учащимися индивидуальных траекторий развития.

Уровень технологической методологии обеспечивает *рефлексивный подход*, который мы рассматриваем как технологию, направленную на осмысление и осознание ценностно-смысловой личностной позиции обучающегося в образовательной деятельности, целью и результатом которой является овладение обучающимися способами рефлексивного мышления. Основой рефлексивного подхода в нашем исследовании является принцип *рефлексивного самоопределения* направленный на обучение школьников рефлексивным способам оценки проблемно-ценностных ситуаций, учебной деятельности, осмысление собственного «Я», анализ индивидуальных предпочтений.

Содержательный компонент структурно-функциональной модели определяет содержание процесса актуализации аксиологического потенциала старшеклассника и включает в себя ценностно-ориентационный блок, блок самоменеджмента и проекционно-деятельностный блок.

Выделение *ценностно-ориентационного блока* создает основу для становления у обучающихся индивидуально-личностного смыслового опыта (субъективной установки, ценности, взгляда, убеждения, собственного вывода) опосредуемого содержанием образования.

Блок самоменеджмента подразумевает освоение школьниками способов перехода к системе самоуправления и саморазвития, т.е. самоорганизующейся системе.

Проекционно-деятельностный блок проявляет себя в актуализации установки, соответствующей нравственно-акцентированным актам деятельности, ориентацию на жизнедеятельность в соответствии с нравственно-ценностными запросами общества и личностными смыслами и ценностями, проекцию профессионального самоопределения на ценностно-смысловой основе.

Процессуально-технологический компонент модели педагогического сопровождения отражает логику и этапы актуализации аксиологического потенциала старшеклассника, раскрывает стратегические направления и педагогические технологии актуализации аксиологического потенциала старшеклассников.

Основываясь на теории ориентации личности в мире ценностей А.В.Кирьяковой, мы считаем, что актуализация аксиологического потенциала старшеклассника включает в себя три синхронные фазы. *1 фаза – присвоение личностью ценностей общества.* На этой фазе происходит формирование целостного «Образа мира», связанного с эмоционально-мотивационными аспектами жизнедеятельности. *2 фаза – преобразование личности,* связана с формированием «Образа Я». *3 фаза – проектирование личностью своего будущего* состоит в постановке временной перспективы включающей готовность к профессиональному самоопределению, на данной фазе происходит формирование «Образа будущего» [2].

Механизмом актуализации аксиологического потенциала является последовательная цепочка операций: поиск, оценка, выбор, проекция [2]. Данные операции взаимосвязаны друг с другом. Потребность, побуждающая поиск при встрече с объектом поиска, дополняется необходимостью оценки, а при положительном результате следует выбор, сопровождающийся проекцией.

На основе выделенных фаз и механизма актуализации аксиологического потенциала старшеклассника были избраны стратегии его педагогического сопровождения.

Стратегия проблематизации и рефлексии преимущественно связана с первой фазой процесса актуализации - *присвоение личностью ценностей общества* и ориентирована на формирование у обучающихся «Образа мира». Данная синтезированная стратегия, построена на разрешающей возможности противоречий педагогического процесса (разрешение коллизий) с последующей рефлексией и обновлением педагогической реальности. Она обеспечивает преобразование содержания образования (изучаемая наука рассматривается в связи с духовными, нравственными, экологическими проблемами, которые порождены современной цивилизацией), изменение форм и методов педагогического процесса. Применение данной стратегии возможно в рамках диалоговых, рефлексивных, проектных, игровых технологий, технологий развивающего, проблемного, интегрированного обучения, ИКТ-технологии, кейс-технологий.

Стратегия актуализации связана со второй фазой процесса актуализации аксиологического потенциала старшеклассников – *преобразование личности* и направлена на развитие у старшеклассников адекватного «Образа Я» и ориентацию на установку контроля за событиями своей жизни, обеспечивает «переход» личностных свойств из потенциального поля в актуальное. Затрагивая личностную сферу старшеклассника, данная стратегия развивает способности к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации, самореализации, самоопределению и т.д. «Запускающим механизмом» реализации данных процессов является самопознание. Осуществляется данная стратегия через диалоговые, тренинговые, проектные, рефлексивные, самоменеджмента, игровые технологии.

Стратегия ориентирования связана с третьей фазой процесса актуализации аксиологического потенциала - *проектирование личностью своего будущего* и предполагает реализацию комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, призванных помочь старшеклассникам избрать направление становления, придать ему ценностный смысл, сформировать «Образ будущего».

Педагогическое сопровождение реализации указанных стратегий осуществляется в ряд последовательных этапов: организационно-подготовительный этап; диагностико-проектировочный этап; деятельностный этап; аналитико-коррекционный этап.

Завершает процесс разработки структурно-функциональной модели педагогического сопровождения *результативно-оценочный компонент*, который включает *критерии,* соответствующие им показатели и уровни исследуемых характеристик позволяющие выявлять эффективность влияния актуализации аксиологического потенциала старшеклассника на развитие его УУД.

В соответствии с логикой работы нам необходимо оценить два исследуемых параметра: 1) степень актуализации аксиологического потенциала старшеклассника; 2) уровень развития универсальных учебных действий.

Интегральным критерием эффективности актуализации аксиологического потенциала старшеклассника в исследовании, рассматриваются изменения, которые происходят в ценностно-смысловых представлениях, и проявляют себя как активность субъекта по осмыслению ценности и воплощению ее в жизнь, принятие на себя ответственности за реализацию соответствующего поведения. К частным критериям актуализации аксиологического потенциала старшеклассника мы относим ценностно-смысловой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-практический, рефлексивно-оценочный.

С целью изучения состояния и развития характеристик, исследуемых вышеописанными критериями, были разработаны показатели и уровни развития аксиологического потенциала старшеклассников, отражающие закон возвышения потребностей: адаптивный уровень; репродуктивный уровень, поисковый (ориентационный) уровень, личностно-значимый уровень.

Оценка уровня развития УУД старшеклассников осуществляется в соответствии с видами универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Мы выделяем низкий, средний и высокий уровень развития УУД.

Наличие связи между уровнем аксиологического потенциала старшеклассников и УУД исследуется при помощи корреляционного анализа.

Результатом реализации модели является повышение уровня аксиологического потенциала старшеклассников, а *ожидаемым эффектом* – повышение уровня развития УУД.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что разработанная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения актуализации аксиологического потенциала старшеклассника как фактора развития его УУД позволяет обеспечить целостность и системность образовательной деятельности, согласованность действий всех субъектов, участвующих в процессе сопровождения. Реализация предложенной модели в практике поможет старшеклассникам лучше понимать себя, окружающий мир, расширит представления о своем будущем, создаст предпосылки для осуществления самостоятельного ценностно-смыслового профессионального выбора.

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

2. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В.Кирьякова. 2-е изд., перераб. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с.

3. Федотова, Г.А. Актуализация интеллектуально-творческого потенциала будущих специалистов в области управления персоналом организации / Г.А.Федотова// Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. С. 47-51.

©Поломошнова С.А., 2016

УДК 373

Поровская Г.А.
Porovskaya G.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
Г. Великий Новгород, Россия

К вопросу о преподавании изобразительного искусства в контексте требований ФГОС

On Problem of Arts Teaching in Context of Requirements of Federal State Education Standard

В статье рассматриваются вопросы состояния преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе и предлагаются пути повышения качества художественно-эстетического образования и воспитания средствами искусства.

Ключевые слова: изобразительное искусство, базовые компетенции, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт

The article discusses the status of teaching art in secondary school and suggest ways to improve the quality of art and aesthetic education and upbringing by means of art.

Keywords: fine art, core competencies, professional standards for teacher, Federal state educational standard

Основным нормативным документом, определяющим деятельность учителя изобразительного искусства, является ФГОС ООО. Поставленные в государственном стандарте цели и задачи художественно-эстетического образования и воспитания учащихся, требуют не только владения учителем предметом преподавания, но и знания того результата, к которому может привести обучение.

В Примерной основной образовательной программе Основного общего образования, утвержденной Федеральным УМО по общему образованию в 2015 году, включены требования к преподаванию изобразительного искусства, как предмета, входящего в перечень Базового учебного плана. Особенностью этой программы является ее направленность на формирование необходимых базовых компетенций обучающихся в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства, достижение запланированных результатов (личностных, метапредметных, предметных), а также предоставление возможности более углубленного изучения опорного материала для мотивированных и способных обучающихся. Содержание учебного материала и планируемые компетенции прописаны в двух блоках «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться».

Оценка достижения планируемых результатов первого блока ведется с помощью заданий базового уровня и на уровне действий, составляющих зону ближайшего развития большинства обучающихся. Уровень достижений, соот-

ветствующий планируемым результатам второго блока, могут продемонстрировать отдельные мотивированные и способные обучающиеся.

Анализ содержания учебного материала базового, а тем более повышенного уровня Примерной образовательной программы, говорит о том, что поставленные государством цели и задачи в области обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе могут решать только специалисты, имеющие высшее художественно-педагогическое образование, необходимое учебно-методическое и материально-техническое обеспечение. На это нацелен и Профессиональный стандарт школьного педагога.

Рассмотрим, какие условия складываются в Новгородском регионе для выполнения поставленных задач учителями изобразительного искусства.

Сегодня учителя-специалисты в Новгородской области часто не имеют возможности реализовать стандарт по причине отсутствия в школах кабинетов изобразительного искусства. А ведь практически каждый урок изобразительного искусства должен начинаться с восприятия детьми произведений мастеров живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, с диалога о творчестве художников, работающих в различных жанрах, с формирования понятий и представлений о средствах художественной выразительности. Учитель изобразительного искусства, не имеющий возможности для показа работ мастеров с использованием проектора, хранения наглядных пособий, методического фонда работ, вынужденный ходить по кабинетам, не может организовать полноценное общение детей с подлинным искусством. Нарушается одно из главных требований ФГОС и Примерной образовательной программы, отраженное в перечне произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, обязательных для изучения в общеобразовательной школе.

В базовой части примерной образовательной программы в уверенной рубрике «Выпускник научится» обществу дается гарантия качества обучения по разделам содержания уроков изобразительного искусства, требующим от учителя владения необходимыми компетенциями в области истории, теории и методики преподавания предмета. Однако небольшое количество часов, которых зачастую не хватает на ставку, а соответственно и не влияет на стаж педагогической работы, приводит к тому, что часы изобразительного искусства отдаются в школе в качестве догрузки лицам, не имеющим соответствующего образования, любому предметнику, который за это берется. Естественно, что для неспециалиста совершенно не играет роли результат, качество обучения и его оценка, «лишь бы не бегали».

Из более, чем 30 образовательных учреждений Великого Новгорода изобразительное искусство в школах преподают специалисты в гимназиях №1, 2, 3,4, «Исток», «Квант», колледжах, Детской художественной школе и Школе искусств, примерно 10%. Это картина «городская», ещё печальнее обстоит дело со специалистами по искусству в сельских школах.

В то же время, вакансии в школах города и области специалистам-выпускникам кафедры изобразительного искусства НовГУ работодатели не предлагают, предпочитая «догружать» штатных педагогов «необязательным»

предметом, отдавая уроки изобразительного искусства, например, учителям начальных классов, которые не изучают изобразительное искусство в необходимом объеме и соответственно не имеют специальных компетенций.

В связи с этим происходит отток подготовленных и опытнейших специалистов по предметам искусства, которые и так практически отсутствуют в школе, в другие сферы деятельности. Не секрет, что специалисты - учителя изобразительного искусства, имеющие художественную подготовку, находят работу вне школы, в оформительской деятельности, рекламе, дизайне.

Таким образом, наблюдается формирование у учителей других предметов, классных руководителей, родителей и самих учащихся отношения к предметам искусства, как ненужным, необязательным в общеобразовательной школе.

Добавим к этому низкую заработную плату и социальный статус начинающего педагога. Свою лепту в художественно-эстетическое образование и воспитание детей вносят ДХШ, эстетические центры, художественные студии. Начали более активно сотрудничать со школами художественные музеи, но федеральная программа требует всеобщего художественно-эстетического образования и воспитания.

Отсутствие единой системы художественно-эстетического воспитания, заложенной в ФГОС и Примерной основной образовательной программе ведет к снижению компетентности выпускников общеобразовательных школ в художественно-эстетической области. Многие забывают, что изобразительная деятельность - не просто рисование, это обязательно всегда и труд, ручной физический труд, развитие зрения, чуткости пальцев, поскольку без развитого зрения художественная работа просто немыслима, это формирование образного мышления, способности идти к гармоничному решению интуитивно. С помощью искусства в общеобразовательной школе можно развить образное, пространственное, колористическое и фактурное мышление, что просто необходимо для современного человека, постоянно осваивающего новые технологии.

По мнению психологов и художников-педагогов, духовно неразвитый, эстетически неграмотный человек без разбора потребляет всякого рода художественные суррогаты, какими бы путями они к нему не попадали. Мощная атака на молодое поколение бесконечных хит-парадов, «реалити-шоу», поток американских, западных фильмов, несущий с собой насилие, убийства, пошлость, ложь, агрессию ит.п., ведет к упадку общей (не только художественной) культуры нескольких поколений россиян. Самый реальный путь противостоять этому влиянию – успеть воспитать невосприимчивость к нему, привить сознательный иммунитет, выработать вкус, понимание и жажду общения с подлинным искусством, высокую эстетическую взыскательность и самостоятельность суждений (2, 22).

Проблема повышения качества художественно-эстетического образования и воспитания на уроках изобразительного искусства и в дополнительном образовании может быть решена, т.к. сегодня в Новгородском регионе имеются хорошие возможности для реализации требований ФГОС.

В НовГУ более 20 лет работает кафедра изобразительных искусств и методики преподавания, выпускающая специалистов - учителей изобразительного искусства, владеющих необходимыми общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями в области преподавания изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Реализация требований ФГОС и Примерной основной образовательной программы на уроках изобразительного искусства и в дополнительном образовании по художественно-эстетическому образованию и воспитанию возможна при следующих условиях:

Уроки изобразительного искусства и внеурочную деятельность художественно-эстетического направления должны вести учителя, имеющие художественно-педагогическое образование, владеющие соответствующими компетенциями в области рисунка, живописи, декоративно-прикладного искусства и методики их преподавания, учителя, способные осуществлять эмоциональное, духовно-нравственное, патриотическое воспитание школьников. В современной полной средней школе вполне достаточно возможностей для полной нагрузки учителей изобразительного искусства в урочной и внеурочной деятельности.

Отсутствие материальной базы для полноценной художественной деятельности учителя изобразительного искусства и учащихся сегодня далеко не способствует достижению концептуальных целей российского художественного образования, в т.ч. по воспитанию гармоничной, инициативной, творческой личности. Создание кабинетов искусства как центров художественного образования и эстетического воспитания в школах позволило бы создать необходимые условия для реализации требований ФГОС, как и возрождение Учебно-методического объединения учителей изобразительного искусства и педагогов дополнительного образования в Новгороде и Новгородской области.

Внедрение современных Учебно-методических комплексов, в частности УМК под руководством профессора Т.Я. Шпикаловой, имеющих большие возможности для включения регионального компонента, электронные приложения, творческие тетради и комплекты тестов по всем разделам программы позволило бы учителю активнее применять новые технологии обучения и воспитания.

Также при аттестации учителей изобразительного искусства необходимо учитывать не только педагогическую, методическую, но и творческую работу, участие в выставках, художественных конкурсах, что способствовало бы творческому росту художника-педагога.

Подготовка специалистов в НовГУ постоянно совершенствуется. Кафедра ИЗИ и МП является методическим центром инновационной деятельности в области художественного образования, формирования содержания регионального компонента, базой повышения квалификации учителей изобразительного искусства художественного труда, педагогов дополнительного образования Великого Новгорода и Новгородской области.

На смену четырехлетнему бакалавриату открыт пятилетний бакалавриат с двумя профилями «Изобразительное искусство и дополнительное образование: декоративно-прикладное искусство». Цель – подготовка учителей изобрази-

тельного искусства и педагогов дополнительного образования с общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями в соответствии с новым ФГОС ВО, учителей способных выполнить требования ФГОС как социальный заказ общества.

1 Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. [Электронный ресурс]. - URL: http://standart.edu.ru

2 Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя /. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1987. - 255 с.

3 Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007.

©Поровская Г.А., 2016

УДК 371.11

RABAH NAZEER
РАБА НАЗИР
ИЗРАИЛЬ

PRINCIPAL ROLES AND CHALLENGES IN THE AGE OF GLOBALIZATION

РОЛЬ И ЗАДАЧИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

School management is a complex mission combining the number of functions. On one hand the principal serves as a team leader that operates the teaching staff, and on the other he serves as CEO formulating and implementing the school policy. He has to be a talented merchant to bargain with the suppliers as well as psychologist to disclose sensitivity and empathy towards the students and their problems; he has to lead the educational staff and maintain the clear educational line. It seems that like a circus performer he should juggle many tasks showing multi-talents, improvisation ability, management vision and sensitivity to needs. It seems that no manager can meet these objectives were he is not driven by a great sense of importance of his mission, great love for his role and vision that combines his management skills with the principals of education.

Key words: principal, school leadership, technology acceptance, pedagogical vision, teaching staff

Статья посвящена служебным обязанностям директора школы, данная работа рассматривается автором как сложная миссия, содержащая в себе несколько функций. С одной стороны, директор школы служит лидером коллектива учителей, с другой, он формулирует и внедряет в жизнь школьную политику. Директор должен иметь компетенции бизнес-менеджера, чтобы проводить переговоры с поставщиками, также он должен быть психологом, готовым выслушать и понять проблемы учеников и учителей. Директор должен управлять педагогическим персоналом и поддерживать чёткую линию образовательной политики. Автор статьи считает, что директор школы сможет выполнить все задачи, если он осознает важность своей миссии, проникнется большой любовью к своей работе и будет обладать видением, позволяющим комбинировать руководство школой с учетом основополагающих принципов образования.

Ключевые слова: директор школы, управление школой, принятие технологий, педагогическое видение, преподавательский персонал

The principal is the man whose job is leading the school organization. He is the promoter of the school leadership. Principal's attitude towards the school events is in fact the most important and decisive factor. It is important how the principal motivates his teaching staff, a valuable human resource at his disposal, what is the general attitude of the principal towards the staff and its educational work. Even more important how the organization actually works and what is principal position in it.

Principal as a school leader should strive to implement a change in taking the school to the new levels of success. What are the main acts principal as a school leader take? Since 1983, all schools in Israel have focused on their administration, content delivery, and leadership to cultivate internationally competitive students [8]. Previous research identified a reciprocal relationship between being a teacher and being a leader in higher education [8]. Numerous educational institutions are seeking teachers with leadership skills and specific interests in teaching, research, and service. Leadership is necessary in numerous aspects of a society, including business and higher education [8]. "Leadership is a universal human phenomenon" [1]. Previous studies defined leadership in numerous ways in the past 60 years. Leadership is "a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal" [5, p.6]. Studies on leadership style began at Ohio State University in 1940 [5]. Trait theories of leadership are "theories that consider personal qualities and characteristics that differentiate leaders from non-leaders" [7, p. 4].

Leadership can be transformational or transactional. Transformational and transactional leadership are both based on human morals and ethics [2]. Transformational leadership is the process of inspiring change and empowering people to improve themselves and their organization. It encourages people to accept responsibility and accountability for themselves. Bass [1] identified the following four characteristics of transformational leadership: (a) charisma; (b) inspiration; (c) intellectual stimulation; and (d) individualized consideration. Transformational leadership theories provide an understanding of how leaders manage organizational knowledge [1]. Transformational leadership is based on improving the performance of an organization, relationships between organizational groups, and instigating positive changes within an organization [4]. Transformational leadership improves a group's awareness of the significance of values and organizational rewards, thereby encouraging people to look beyond their self-interests for the benefit of the team and the organization. They convey a sense of urgency to their managers. Transformational leaders are committed to greatness, adopting a long-term perspective, and building trust [4]. Transactional leaders have the following three primary characteristics: (a) They work with their team members and try to get a reward for their goal; (b) they exchange rewards and promises of reward for work effort; and (c) they are responsive to the immediate self-interests of workers.

As a pedagogical leader, the principal paints the picture of the school's future and leads the school community - teachers, students and parents - to design a com-

mon vision for school. The most important chapter in this vision is setting goals for teaching and learning. Being an educational leader, the principal translates the vision to reorientation of teaching and learning conditions, reorganizes the dimensions of time and space in school. The school led by the principal makes the environment supportive for achieving educational objectives as formulated in common vision of the school. He cares about the organization of appropriate teaching and learning processes and creating clear and distinct signs expressing the teaching and learning objectives. Pedagogical leader does not only design the school vision and implements it. He is present at the lessons and other school activities to show his interest in the learning process and guide it [6].

School leader recognizes the crucial importance of school staff developing, through recognition and understanding that without personal and professional development of school teachers one should not expect the development of pupils and achieving the educational goals. He produces frameworks to enable the teachers to become educational leaders by themselves [6]. Educational leader understands that teacher recruitment and support are the most important matter. Thus, he creates a permanent mechanism for controlled recruitment of teachers. Pedagogical leader encourages pedagogical discourse in school. Teachers are intensively discussing issues relating to teaching and learning in the teachers' meetings and school corridors. They learn from their experience through feedback and from experience of others through observation and conversation. Instructional leadership cares to create conditions giving rise to such a dialogue [6].

Even though unity and harmony exist in the school, educational leader creates climate of focusing in person. The sense of belonging, competence, trust and confidence of every student in the school is the focus of his attention. He makes sure that all teachers know that without this sense there is actually no learning. Motivating students for learning requires addressing students as a whole - both their minds and emotions. Similarly, motivating good teaching requires attention to the teacher as a whole [6].

The school leader knows that students, teachers and parents look at him all the time. He must be an exemplar of all the values he seeks to educate them [6]. Thus, pedagogical leader permanently develops both as a person and as a professional. Education is a field in which a person may develop infinitely. The pedagogical leader responds to this challenge and does not cease to grow both as a person and as a leader of the school and all of its associated community.

In this context, it is important to emphasize the difference which is perceived to exist between the role of the principal and the role of vice-principal [5]. Some researches revealed the stories of women's careers as vice-principals, who definitely did not want to advance to the position of principal, because there is, to their point of view, a clear distinction between the two positions. Principal's position is seen at the present era of competition, marketing and providing management reports as a role, which focuses mostly on administrative aspects of a school's management instead of challenging them with development issues, such as the growth of students and teaching classes. However, the position of vice-principal is perceived as an interesting role,

challenging and satisfactory, which helps to develop emotional relationships with teachers and students, and maintain high autonomy [1].

In the US, it seems that teachers also prefer to remain teachers and not to advance to the positions of administrative management. There is a research describing a phenomenon that teachers, who are the main school management reserve, refuse to perform the administrative tasks involved in their job [5]. In US, the position of the school principal is seen as a very complicated as quite heavy pressure is imposed on him to show school high achievements. In addition, the remuneration he receives is not perceived as adequate. 80% of the teachers or administrators, who have the required certification or license to be engaged in the management, preferred to remain teachers. According to the concept of the research participants, the principal is a "workhorse" who needs to juggle the demands - often contradictory - of his superiors, faces the bureaucracy and deals with various groups involved in school life with conflicting interests [5]. The study further emphasizes that switching to administrative management at school was mainly for reasons of values: "make a change for students" or influence the direction in which will aim the school. There were those who wanted a new challenge and to expand horizons, and felt that they were ready to take more responsibility. Another reason is a will to have the opportunity to implement original ideas that teachers could not perform [5].

The study also found that if principals receive high wages it may be an incentive to switch to the principal position, especially for women who see this as an opportunity to achieve economic and professional independence [4]. Also the study has found that as the years of experience in teaching increase, the willingness to turn to management decrease, and on the other hand, with the increase in the level of education, the willingness to turn to management increases.

1. Bass, B.M. (1985), Leadership and Performance beyond Expectations, Free Press, New York, NY.

2. Burn, J. M. (1978). Liedership. New York: Harper & Row.

3. Davis, F. D., Bagozzi, R. P., Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology a comparison of two theoretical models. Management Science, 35 (8), 982-1003.

4. Dubrin, A. J. (2004). Liedership: research findings, practice, and skills. MA: Houghton Mifflin Company.

5. Northouse, P. G. (2007). Liedership theory and practice (4th ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.

6. Piccoli, G, Ahmad, R. & Ives, B., (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training // *MIS Quarten*, 25(4), 401-426.

7. Robbins, S. P., Judge, T. A. (2006). Organizational Behaviour (12th Edition). NJ: Prentice Hall.

8. Victor, C. X. W. & Jim, B. (2010). Critical analysis of Liedership needed in highe education // International Forum of Teaching and Studies, 6(2), 3-12.

©Раба Назир (Rabah Nazeer), 2016

УДК 376

SIROTA JULIA, BHOTI SAKHER
СИРОТА ЮЛИЯ, САКХЕР БХОТИ
Израиль

BEHAVIOR DISORDERS IN SCHOOL CHILDREN

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА У ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме поведенческих расстройств у детей и подростков. Данная проблема часто встречается у подрастающего поколения Израиля и сильно усложняет работу учителей и директоров школ. Авторы статьи приводят три возможных варианта развития данной проблемы в зависимости от возраста ребенка, выделяя связь между возникновением поведенческого расстройства у детей и стилем поведения, а также психическим здоровьем их родителей. Психологический климат в школе может, как усугубить поведенческое расстройство, так и наоборот, помочь ребенку от него избавиться. Существуют свидетельства того, что раннее вмешательство, включающее в себя сотрудничество между школой и родителями детей, страдающих расстройствами поведения, способно значительно улучшить качество жизни и помочь ученикам в обучении. Авторы статьи проводят обзор расстройств поведения и их возможного лечения.

Ключевые слова: образовательный процесс, поведенческие расстройства, стиль поведения родителей, раннее вмешательство, подростковый возраст, раннее диагностирование поведенческих расстройств

Key Words: educational process, behavior disorders, parental style, early intervention, adolescence, early diagnosis of behavior disorders

The climate of cooperation and learning between the pupils and between the pupils and the teachers is highly important for supplying the strong educational process. The children, who fail to function within the expected framework of behavior, who do not honor the rules and limitations, damage the educational process badly, both for themselves and their peers. If not treated and helped, these children could deteriorate to dropping from the educational system and criminal behavior. Dealing with the behavior disorders takes lots of resources, both financial and human, of teachers and principals. There are evidences that the early treatment including the cooperation between the school and the parents of children suffering from the behavior problems could significantly improve their life quality and help all the pupils to achieve more during their studies [4].

Behavioral Disorders is a phenomenon of disagreeing to obey, not accepting authority, uncontrollable anger attacks, aggressiveness, disrupting the order and laws. Unfortunately, the phenomenon is quite frequent: about 2%-16% of the children today suffer from behavioral disorders, which is the main reason of directing them to psychologists. In Israel, in 2012, about 3.3% of the pre-school children and 9.6% of the early school children were officially diagnosed as suffering from this kind of disorder [2].

Researches of the field identified three possible paths of behavioral disorders development, depending on different characteristics of the disorder and its outburst

timing. There is a basic division between outburst in childhood and the one in adolescence. The childhood outburst can belong to one of the two main paths: the noticed numbness and insensibility path and a deficit of self regulation path. If the outburst happens before the age of 10, the prognosis is worse than the adolescence outburst, and it is connected to the anti-social disorder, criminality and psychopathy. Home surroundings of a child could be a very important background factor of the disorder outburst. Especially, there is a connection between parenting styles, especially the authoritarian one and the inconsistent one, and the disorders outbursts. Besides, a mental disease of a parent could predict behavior disorder of a child. The answer to the important question "How much will the child suffer from the disorder?" depends on the complicated interaction of the family conditions, parenting styles, and physical characteristics of the child. The school climate factors could be a stimulant of the disorder outburst, to contribute to its proceeding or moderate and prevent it. The degree of safety and protection at school is important, the relationships with the staff are important, the peers and family-school interactions are very important. The educational system could protect children with a potential of developing a behavioral disorder by supporting them and their families from the early age [4].

According to Bukobza [1], who collected the longitudinal researches' outputs, there is a high frequency of behavioral disorders in children, and this is the main reason to psychological interference. The exact percentage of the children suffering from these disorders is not known, there are researches mentioning from 5% to 15 % of the population. It is highly probably that many are not diagnosed.

There are three major paths of behavioral disorder development, of which two begin in childhood and the third one in the adolescence:

1. Catatonia and insensitivity: a child suffering from this problem is insensitive, does not feel guilt, does not care about others' feelings, usually behaves aggressively, does not react to punishment, is low in fear and anxiousness but is high in looking for sensations, moral development is low hurting the health conscience's growth.

2. Autoregulation disorder: usually is accompanied by high impulsiveness, verbal intelligence problems, difficulty in understanding social situations, the aggressiveness comes as a reaction to a real or imaginary aggression. The misinterpretation of social situation could lead to uncontrolled behavior.

3. Adolescence outburst: in this case, the problems are usually limited and connected to a specific surrounding domain and are not part of the whole human's life. The aggressiveness is rarer and is not as severe as the previous ones, and sometimes the source of the disorder is a social pressure and the need to belong.

The exact diagnosis of behavioral disorders is complicated since some of rebellious behaviors are accepted as normal at a certain age, so that there is a difficulty to decide whether the diagnosis in really required. However, the early diagnosis is highly important: the outburst of the disorder before the age of 10 could bring to deterioration in the future, and the symptoms are more severe and harder to overcome. Early intervention could be very useful if the symptoms are decreasing, therefore improving the total prognosis for the future. Some interventions begin in an early age of

children and involve the parents, and the earliest are usually the most fruitful ones, especially where changes are made in the patterns of parents' behaviors. The key component of a good intervention is a right management of a child's feelings and his\her behavior correspondence, combining this management with the family surroundings. The right intervention process takes the authority from a child's hands and brings it back to the parents and teachers, in a wise way, using the correct pedagogic skills and their main concepts. The parents and teachers get back the power in a sensitive and gradual way, which gives the ability and knowledge to regulate a child's behavior. The intervention process strives to empower the child with the abilities to manage the anger and other feelings, deal with social stress. [3]

Intervention with parents is found to be the most useful one in preventing and treating behavior disorders. The intervention objectives include: decreasing the family stress, broadening the knowledge and parenting skills sources, improving the dialog between a parent and a child, decreasing the use of big punishments, strengthening the attachment etc. There is a big variability in specific techniques in working with parents. They consist of working on the parent's identity, requiring relaxing and conscience practices, directing in building the daily timetable, preventing the unhealthy way of thinking, dealing with stresses in an unaggressive way, empowering the positive communication circles and so on. "When the parents direct themselves to communication with their children, interpret them right and react in a way suitable to the child's needs, there is a bigger chance that a child will react is a synchronized way, demonstrate a positive communication and a behavioral and emotional correspondence during their lives" [5, p.356].

The transformation model by Prochaska and DiClemente [6], in our opinion, is a good idea for an effective kind of intervention with parents and includes the following stages:

- Pre-reflection: in this stage, the parents usually do not perceive themselves as a reason for the child's behavioral disorder. The therapist tries to question the situation, to put it in a different framework and cause the parents to see the need for change.
- Reflection: the parents realize that their behavior is an important factor, but do not know what are the mistakes and errors they make. They are open to talk about advantages and disadvantages of behavior changes, they might decide to change for their own sake.
- Preparation: the parents think of making the changes. They should be asked about the possible tries made in the past and make sure the changes are for the good.
- Action: The parents are ready now to get support and guidance.
- Maintaining: after the behavior of a parent has changed in the right direction, the success should be maintained and supported and possible problems in the future should be solved.
- Defining the operative objectives that could be measured like presence at school, less violence behavior incidents, emotional state stabilization, less smoking, less conflicts and so on.

- Controlling the interfering variables that could increase the problem, supporting the protection factors.
- Limitations awareness: not everything could be changed, there are social norms, social-economic situations and other limits that could not be changed.

Other possible interventions are the one with the child directly and with the educational system [1]. The results demonstrate that there are kinds of treatments which could be very effective, and the sooner they are used the better the outcomes could be. For example, it was found that managing the class by a teacher in a certain way could reduce the disorders symptoms and disruptive behaviors. In addition, private interaction with a child was found useful [3].

1. Bukobza, G. (2009). Relations between rebelliousness, risk-taking behavior, and identity status during emerging adulthood // *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(2). Pp.159-177.

2. Bukobza, G. (2012). Rebelliousness // Encyclopedia of Adolescent Psychology.

3. Eyberg, S.M., Nelson, M.M., Boggs, S.R. (2008). Evidence-Based Psychological Treatment for Children and Adolescents With Disruptive Behavior // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(1),215-237.doi:10.1080/15374410701820117.

4. http://education.academy.ac.il/hebrew BackgroundMaterialsList.aspx

5. Olds D.L., Sadler L, Kitzman H. J. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: recent evidence from randomized trials // Child Psychiatry. Mar-Apr; 48(3-4): pp. 355-91.

6. Prochaska J.O., DiClemente C.C., Norcross J.C. (1992). In search of how people change. Applications to addictive behaviours // American Psychology 47: 1102.

©Юлия Сирота, Сакхер Бхоти (Julia Sirota, Sakher Bhoti), 2016

УДК 37.07

САЛХА ЭДРЕСС
SALHA EDRESS
Израиль

РЕФОРМЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ

EDUCATION REFORMS AS AN ENTITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PEDAGOGICAL STAFF AT SCHOOL

В статье рассматриваются основные реформы образовательной политики в Израиле, которые обуславливают деятельность современной школы и выступают в качестве фактора профессионального развития ее педагогического персонала. Благодаря внедрению реформ создаются условия для мотивации персонала что, в свою очередь, не сможет не отразиться положительно на успеваемости и прилежании учащихся.

Ключевые слова: реформы в сфере образования, педагогический персонал школы, профессиональное развитие персонала, взаимодействие, сотрудничество

The article is devoted to the main education policy reforms in Israel, that cause the activity of the modern school and act as a professional development factor of its teaching staff. Thanks to the reforms introduction, conditions for the motivation are created and affect positively on the academic progress and diligence of students.

Keywords: educational reform, teaching staff, professional staff development, collaboration, cooperation

Общеизвестно, реформы образования связаны с коренными изменениями в обществе, что, в свою очередь, находит выражение в ломке имеющихся представлений о системе образования, в апеллировании и подвергании сомнению существующих норм. Демократичные реформы связаны с выявлением актуальных потребностей целевых групп, всесторонней дискуссии на тему ценностей, в обзоре альтернатив, в создании основы для внедрения приоритетных направлений, в привлечении к конструктивному диалогу заинтересованных сторон, в способности успешно справиться с целым рядом возражений и противодействий, в разработке стратегического плана действий на перспективу и т.д. Профессор Цви Ламм в своей книге «Напряженность и противостояние в сфере просвещения» указывает на тот факт, что в XX веке практически во всех государствах западного мира были введены многочисленные реформы в системах образования. Эти шаги были предприняты вследствие повсеместно звучавших в то время ожиданий хотя бы минимального социального равенства, требований, касавшихся изменения содержания учебных материалов и изменения методов преподавания. При этом, по мнению ученого, чем ниже уровень эффективности образовательной деятельности в обществе, тем ярче и громче звучит призыв к реформированию [1, 24]. Системе образования требовались полностью обновлённые нормативные и учебно-методические документы, новые методики и приёмы обучения и передачи знаний чтобы всецело соответствовать запросам и потребностям новых поколений обучающихся.

Согласно точке зрения профессора Ами Валенски, имели место три основные волны, повлёкшие за собой существенные изменения в образовательной области, как во всём мире, в общем, так и в Израиле, в частности [2].

Первая образовательная волна (Education), произошедшая и в значительной мере оказавшая эффект на просветительскую мысль в XX веке, сложившуюся под влиянием работ Л.С.Выготского и Ж.Пиаже, поставила во главу угла ребёнка и призвала принять во внимание когнитивные и общественные процессы его развития.

В Западных странах, в США и Израиле были созданы системы образования, в которых акцент делался на учебных программах, составленных на основе изучения потребностей учащихся.

Вторая волна (характеризовавшаяся восприятием рационального – essential или соблюдением стандартов в системе образования) предполагает совершенно обратное. «Нас нисколько не заботит внутренний мир учащегося, а исключительно то, что он обязан изучать» (уровень знаний учащихся должен измеряться и оцениваться в соответствии с установленными стандартами). Вопрос стандартизации довольно активно обсуждался мировой общественностью

в 80-е годы. Стандарты были призваны служить критериями контроля качества, - практически так же, как это происходит на производстве. Помимо этого, предназначение стандартов сводилось к тому, чтобы помочь учителям и ученикам изначально усвоить, что от них ожидается, и заранее подготовиться к конечному результату их деятельности [3, 1].

Вторая волна была особо эффективной в странах, в которых менталитет общества принимал принципы иерархии. Она обладала безграничными преимуществами, к примеру, для стран Юго-Восточной Азии, система образования которых выстраивались по принципу безоговорочного подчинения. В образовательном процессе азиатских стран особое место отводилось результативности международных тестов, составленных по строгим канонам стандартизации. Иерархичность общественного уклада этих государств во многом облегчает процедуру подготовки учащихся к международным тестам и экзаменам, поскольку стандарты уже изначально являются неотъемлемой составляющей социального порядка и образа жизни. Отсюда следует высокий показатель академической успеваемости.

Сущность *третьей волны* естественным образом вытекает из глобальной экономической действительности, - переменной величины, отвечающей за направление развития системы образования по отношению к парадигматическому преобразованию мирового порядка: Paradigm shift or New Progressivism: (дословно с англ. – парадигматический сдвиг или новый прогрессивизм). Новая просветительская философия основывается на идеологических постулатах и подразумевает децентрализацию и передачу полномочий отдельно взятым школам, превращая их в самостоятельные учебные заведения, действующие по более гибкой схеме. Педагоги получают свободу действий, а учащийся вновь оказывается в центре внимания общественности.

В Израиле действует Закон об обязательном среднем образовании, принятый и ратифицированный одновременно с провозглашением Государства Израиль в 1948 г. Основным компонентом данного законодательного акта является бесплатное среднее образование для учащихся в возрасте от 5-ти до 14-ти лет. Закон обладает одинаковой юридической силой как для еврейского, так и для арабского секторов, и определяет, что все дети обязаны получить хотя бы базовое начальное образование.

Первая реформа в израильской сфере просвещения увидела свет в 1968г., по итогам рекомендаций отчёта Комиссии Кнессета под председательством Элимелеха-Шимона Рималта, согласно которым отдельно от начальных учебных заведений были созданы средние общеобразовательные школы, в которых обучались дети в возрасте 13-15 лет.

Второй реформой, получившей известность как законопроект Комиссии Кнессета под председательством министра образования Шуламит Алони, стала реформа образования, принятая в 1992 г. Её основополагающим механизмом стала передача полномочий администрации школ. В рамках данной реформы, школы переводились на рельсы самоуправления. Именно школы считались ответственными за показатели академической успеваемости [4].

Ещё одна реформа была принята в 2002 г. и касалась она непосредственно обучения чтению. В октябре 2000 г. была созвана Комиссия Кнессета под председательством Шапира, целью которой было исследование методологических подходов к обучению правилам чтения. По итогам отчёта Комиссии было решено незамедлительно, коренным образом реформировать методику преподавания чтения в Израиле, причём, начиная с начальной, и заканчивая старшими классами средней общеобразовательной школы [5].

В 2003 г. свет увидела новая реформа "Дифференцированный стандарт", послужившая толчком к воссозданию партнёрства между школами и общественностью, - партнёрства, символизирующего общественное равноправие и солидарность. Реформа предполагала вовлечение в образовательный процесс разных слоёв населения на равных правах, задействование материальных и духовных ресурсов, таких как: знания, навыки, умения, обязательства, вера в ученика и в его способности. В рамках реформы было принято решение внимательнее изучить личностные и ценностные характеристики, определяющие выбор профессии учителя [4].

Реформа, именуемая "Офек хадаш" (дословно с иврита: новый горизонт), а также реформа, названная «Оз ле-тмура» (дословно с иврита: сила, равная вкладу), были приняты в Израиле в 2008 г. Обе эти реформы представляют собой неотъемлемую составляющую системы образования и занимают отдельную графу государственного бюджетного планирования. Обе они связаны с различными формами обучения (фронтальное объяснение учебного материала в классе, индивидуальные занятия учителя-предметника с учащимся, преподавание в небольших группах и подгруппах) и направлены на достижение общеобразовательных и педагогических целей [6].

Очень значимая образовательная реформа получила своё выражение в Министерстве просвещения в 2014 г. Её основная цель заключается в изменении самого процесса обучения в классе: взамен зазубривания, интегрирование более позитивных и творческих методов учёбы. Главное средство достижения поставленных целей отдано в руки директоров школ, в меньшей мере – учительскому коллективу, для формирования "значимого образования", управления бюджетом и даже составления учебных планов и программ. Она, в основном, сфокусирована вокруг перспективного видения директора школы и коллектива преподавателей, направлена на привлечение к работе профессиональных педагогов и повышение их квалификации. Реформа предполагает взаимную поддержку, взаимодействие и сотрудничество учителей и школьной администрации.

Опыт других стран, в частности таких как Финляндия и Сингапур показывает, что реформы имеют успех, если школьная администрация выполняет главенствующую роль в претворении в жизнь нововведений и в управлении педагогическими коллективами. При этом, директор школы не должен быть авторитарной фигурой, а, наоборот, принимать активное участие в профессиональном дискурсе, принимать решения, поручать своим подчинённым заниматься теми или иными изменениями, но ни в коем случае не отдавать распоряжения и

не навязывать свою волю нижестоящим работникам [7]. Лишь таким образом вырастет сознательная приверженность педагогов своему делу, а также мотивация и желание выполнять поставленные перед ними задания, что, в свою очередь, не сможет не отразиться положительно на успеваемости и прилежании учащихся.

Теория организационного развития позволяет рассмотреть развитие как процесс, ориентированный на проблемы организации, требующий краткосрочного и долгосрочного планирования, формирования готовности персонала к преобразованиям и ориентирующийся на достижение конкретных результатов, процесс движения к качественно новому состоянию, требующему нового типа управления. Успешность школы в таком случае связана с обеспечением эффективного партнерского взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, при этом успешность можно рассматривать как функцию многочисленных и разнообразных внутренних факторов: профессионализма ее педагогического персонала, эффективности коммуникаций, системы принятия управленческих решений, оснащенности современными техническими средствами [8].

Не секрет, что успешность школы проявляется в уровне ее внешних и внутренних возможностей и зависит от степени удовлетворения общественной потребности в предлагаемых ею образовательных услугах, в том числе и потребностей ее педагогического персонала [9].

Таким образом, профессиональное развитие педагогического персонала школы должно быть направлено на становление единой команды педагогов и формирование ее ценностных ориентиров, направленных на: преодоление противоречий между профессиональными ценностями и личными смыслами путем предъявления им определенных ценностей и создания условий для их свободного выбора и «проживания», а также придания личностно-смысловой направленности содержанию их деятельности; учет индивидуальных траекторий аксиологического развития педагогического персонала и соответствующее планирование индивидуально-дифференцированных методов управления, в том числе и системы мотивации; использование индивидуального опыта персонала при организации процесса освоения ими профессиональных ценностей, связанных с реализацией профессиональной деятельности и целей профессионального самосовершенствования.

1. Цви Ламм Напряженность и противостояние в сфере просвещения. – Тель-Авив: Сифрият поэлим, 2000.

2. Валенски А. Тенденции к изменению в мире просвещения – где в этом списке Израиль? - Тель-Авив: Образование в Израиле, 2011.

4. Амит, В. Стандарты в сфере образования. – Тель-Авив.:Матнасим, 2010.

5. Видиславский М. Кувшин и его содержимое. Школьный план действий как инструмент педагогического управления. – Иерусалим: Издательство Министерства образования, культуры и спорта. 2004.

6. Зоар А. Оценки – это ещё далеко не всё. – Тель-Авив: Ха-кибуц ха-мэухад, 2013.

7. Адлер Х. Преобразование и совершенствование систем образования. - Иерусалим: Издательство Института Бранко Вайс и Института «Авнэй рааша», 2010.

8. Авидов А. Усиление роли учителей. Мощь и примеры. – Израиль: Издательство Национального научно-исследовательского института по изучению поведенческих инстинктов, 2011.

9. Донина И.А. Маркетинг в школе: современный контекст проблемы. Фундаментальные исследования. – 2013. – № 9-10. – С. 2040-2044.

10. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 4. – С. 76-79.

© Салха Эдресс (Salha Edress), 2016

УДК 376.42

СТЕПАНОВА Т. Н.
STEPANOVA T.N.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES MONOLOGUE SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

В статье описываются особенности монологической речи старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости. В данной работе выявлено, что умственно отсталые дошкольники вследствие своего интеллектуального нарушения запаздывают в речевом развитии в отличие от их нормативно развивающихся сверстников.

Ключевые слова: монологическая речь, умственная отсталость, рассказ, связное высказывание.

The article describes the features of monologic speech of the senior preschool children with mild mental retardation. In this work it is revealed that the mentally retarded children because of their intellectual disability delayed speech development in contrast to their normative developing peers.

Keywords: monologue speech, mental retardation, short story, a coherent statement.

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение интеллектуального развития, которое связано с повреждением мозга. При этом страдает вся познавательная деятельность детей, несовершенны все психические процессы. Как отмечает С.Д. Забрамная, старшие дошкольники с легкой степенью умственной отсталости отличаются от своих нормативно развивающихся сверстников, прежде всего, в развитии речи. Становление речи умственно отсталых детей осуществляется своеобразно и с большим опозданием [1].

Главной задачей при обучении детей старшего дошкольного возраста является развитие монологической речи. Под монологической речью понимается речь одного лица, которое грамотно и развёрнуто выражает свои мысли. Таким

образом, монологическая речь представляет для детей один из сложнейших видов речевой деятельности, так как при этом требуется участие всех психических процессов (внимание, память, мышление, восприятие и другие). Такой вид речевой деятельности как монологическая речь для детей старшего дошкольного возраста без нарушения интеллекта даётся нелегко, а для дошкольников с умственной отсталостью лёгкой степени ещё сложнее [5].

Вопросами развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста занимались такие ученые как В.Г. Петрова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, В.А. Ястребова и многие другие. Связная речь умственно отсталых старших дошкольников заметно отличается от нормативно развивающихся детей, прежде всего, тем, что их высказывания нелогичны, непоследовательны, не представляющие единое целое. По мнению исследователей В.Г. Петровой, И.В. Беляковой, такая несформированность монологической речи обусловлена следующими причинами: незрелость психических процессов, невозможность планировать собственные высказывания, неумение следовать уже составленному плану. Без специального обучения монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости не будет развиваться. Необходимо помнить, что развитие связной речи тесно связано со всеми сторонами речевой деятельности: фонетики, фонематики, лексики, грамматики [3]. Как мы уже отмечали выше, у умственно отсталых дошкольников речь развивается не так как у детей без нарушения интеллекта, поэтому, говоря о сформированности монологической речи, мы выделяем у таких дошкольников некоторые своеобразные особенности связной речи.

Монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости несовершенна, чаще всего она заменяется диалогической речью. Высказывания таких детей характеризуются стереотипностью оформления, бедностью лексических средств, непоследовательностью, нелогичностью, неадекватностью подбора нужных слов. Как отмечает Ю. В. Саенко, умственно отсталые дошкольники в своей речи используют, как правило, простые нераспространённые предложения, при этом не всегда правильно построенные. При составлении рассказов по картинкам дети с нарушением интеллекта, в отличие от своих нормативно развивающихся сверстников, не могут определить главный замысел происходящего, при этом долго рассматривая картины, они не могут связать их в единое целое, ограничиваются только простым перечислением увиденных предметов. Таким образом, составленные рассказы старших дошкольников с умственной отсталостью представляют собой неправильно оформленные, несвязанные между собой предложения, которые непоследовательные и незаконченные, с многочисленными аграмматизмами [4].

У детей с умственной отсталостью затруднено речевое общение, они с трудом участвуют в беседе, а еще сложнее составлять связный рассказ. Старшие дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости излагают события происходящего неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Предложения часто неправильно построены и логически не завершены. По

данным В.И. Липаковой, умственно отсталый ребенок испытывает затруднения не только в создании собственного высказывания, но и в понимании обращенной речи, все это обусловлено тем, что лексический словарь (пассивный и активный) крайне беден. Также умственно отсталые дети не понимают логики событий, нарушают временные связи, «соскальзывают» с темы, повторяют одно и то же. Как отмечают многие исследователи, некоторые умственно отсталые старшие дошкольники самостоятельно не могут построить своё высказывание, их речь представляет собой вопросно-ответную форму [2].

Развитие монологической речи детей с лёгкой степенью умственной отсталости имеет свои специфические особенности. Незрелость познавательной деятельности таких детей, запоздание появления речи, бедность словаря, нарушение произношения, недоразвитие фонематического слуха, несовершенство грамматического словаря, а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы – всё это отрицательно влияет на формирование навыков связной речи. Главными причинами такого развития речи является слабость замыкательной функции коры головного мозга, запоздалая выработка новых условных связей во всех анализаторах, а также, что немало важно – нарушение динамики нервных процессов, которое затрудняют установление связей между анализаторами. Так, переход от диалогической речи к монологической у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости происходит очень трудно и во многих случаях иногда до старших классов специального обучения. Как отмечает С.Д. Забрамная, в процессе создания собственного текста детям с нарушением интеллекта постоянно нужно оказывать стимулирующую помощь, которая проявляется в виде уточняющих или наводящих вопросов, использование наглядных средств обучения (иллюстрации, картинки, схемы, пиктограммы и другие). Дети старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью довольно часто не понимают необходимости ясно и чётко передавать содержание какого-либо события, если оно не направлено на собеседника. Тем самым можно утверждать, что контекстная речь у таких дошкольников развивается намного хуже, чем ситуативная. Многие дети не могут определить главный замысел рассказа, сюжет, изображённый на иллюстрациях, они перечисляют маловажные детали, а основное упускают. Одной из причин таких нарушений монологической речи является то, что речевая активность дошкольников с нарушением интеллектуального развития очень слаба и часто истощается. При составлении рассказов у таких детей мы отмечаем отсутствие стимуляции извне и конкретизации. Особую роль при развитии связной речи играет эмоционально-волевая сфера. Ведь в тех случаях, когда у дошкольников появляется интерес к рассказу, сразу же меняется и характер связных высказываний, они становятся более логичными, развернутыми, связными, а также увеличивается количество слов в предложениях. Можно сказать, что при формировании навыков монологической речи умственно отсталых дошкольников большое значение имеет также и мотивация [1].

Таким образом, из выше сказанного нами можно сделать такой вывод, что старшие дошкольники с лёгкой формой умственной отсталости имеют своеобразные особенности монологической речи вследствие своего интеллектуально-

го недоразвития, носящее системный характер. Их высказывания стереотипны, бедны лексическими средствами, непоследовательны, нелогичны. Причинами таких трудностей, прежде всего, является нарушение операций и уровней понимания и порождения речевого высказывания.

1. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная: М.., 2006.

2. Липакова, В. И. К вопросу о нарушениях связной речи детей с умственной отсталостью [Текст] / В. И. Липакова: 2005. - №1. - С. 41.

3. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова: М. - 2002.

4. Саенко, Ю. В. Специальная психология [Текст] / Ю. В. Саенко: Москва, 2006. - 182 с.

5. Степанова Т. Н., Федина С. В. Исследование особенностей монологической речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости / Т. Н. Степанова, С. В. Федина // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект. – Чебоксары, 2016. – С.71-74.

©Степанова Т.Н., 2016

УДК 372.874

Терентьева А. М.
Terenteva A.M.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Изучение народных художественных традиций родного края на уроках изобразительного искусства

Studying of National Artistic Traditions of Russia on the Art Lessons

В статье анализируется система изучения учащимися традиций народного искусства родного края на уроках изобразительного искусства на примере обучения окуловской росписи в МАОУ СОШ п. Угловка Окуловского района.

Ключевые слова: традиции, окуловская роспись, прялка, народное искусство, этнохудожественное образование

The author analyzes the system of teaching of school children to traditions of folk arts of their native land. As an example lessons of Okulovskaya wood painting at school in Uglovka, Okulovsky District is taken.

Keywords: tradition, okulovskiy painting, distaff, folk art, ethnoart education

В настоящее время народное искусство приобретает всё большее значение, т.к. происходит возрождение духовной культуры России, наблюдается рост интереса к народному искусству, традициям, обычаям и истории. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос освоения учащимися общеобразова-

тельных школ традиций народного искусства и особенно художественных традиций родного края.

Современная школа, где обучение изобразительному искусству ведется по нескольким образовательным программам, в том числе по программе «Изобразительное искусство» (1-4, 5-8 классы) авторского коллектива Т.Я. Шпикаловой, в которой изобразительное и народное искусство являются равноправными компонентами этнохудожественного образования, предусматривают знакомство учащихся с культурой родного края. Поэтому учителя Новгородской области включают в свои программы изучение традиций крестецкой строчки, солецкой глиняной игрушки, новгородской глиняной игрушки, новгородского костюма, берестоплетения, валдайской и окуловской росписей и др.

Одним из интереснейших видов декоративно-прикладного искусства является роспись по дереву. На сегодняшний день существует определённый опыт по развитию практических умений учащихся в данном виде деятельности на примере хорошо изученных городецкой, хохломской и полхово-майданской росписей.

Согласно ФГОС второго поколения, основным подходом в современном образовании является деятельностный подход реализовать, который позволяет проектная деятельность. В то же время через проектную деятельность формируются абсолютно все универсальные учебные действия, прописанные в ФГОС основного школьного образования.

К важным положительным факторам проектной деятельности относятся:

- повышение мотивации учащихся при решении задач;
- развитие творческих способностей;
- смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому;
- формирование чувства ответственности;
- создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся.

Такой проектной деятельностью и занимаются учащиеся средней общеобразовательной школы п. Угловка Окуловского района. Учителем изобразительного искусства Константиновой Еленой Анатольевной разработан целый блок уроков в авторской общеобразовательной программе творческого объединения «Город мастеров» по изучению особенностей росписи Новгородской области на примере изучения прялочных росписей Окуловского края. Учащиеся не просто изучают готовый материал, но и занимаются исследовательской деятельностью и только затем обучаются искусству данной росписи.

Елена Анатольевна отмечает, что «крайне важно сделать занятия наглядными, окружить ребенка различными предметами народного быта. Это не только позволит детям непосредственно прикоснуться к живому источнику родной культуры, но и сделать занятия более доступными и интересными. Материал должен излагаться по принципу: «От простого к сложному». Именно здесь важно проявление простых, общечеловеческих ценностей – доброжелательные, искренние отношения между педагогом и детьми, обычная улыбка, помощь,

поддержка друг друга, доверие ребенку при выполнении сложных заданий, способность сопереживать и радости и неудачи ближнего».

Поселок Угловка расположен в 15 км от границы с Валдайским районом, поэтому большое влияние на развитие Окуловской прялочной росписи оказала Валдайская роспись. Центр её находился на территории Валдайского района в селе Сухая Нива в первой половине XIX начале XX века.

Современная молодёжь вряд ли вдумывается в смысл пушкинских строк: «Три девицы под окном пряли поздно вечерком», – а ведь ещё не так давно девушки и женщины наших деревень постоянно пряли. Трудно представить, какое количество пряжи надо было наготовить, чтобы одеть всю крестьянскую семью. Потому и были красивы прялки, что с ними не расставались с осени до весны. По воспоминаниям старожилов такой же росписью были украшены и возки, служившие в то время основным видом транспорта. Но, к сожалению, до наших дней они не сохранились.

Не исключено, что обе росписи (Окуловская и Валдайская) развивались одновременно, взаимно дополняя и обогащая друг друга. И все же, несмотря на их схожесть, существуют определенные различия.

Окуловскую прялку отличает неповторимая стройность и изящество. В донце вставлен столбик-стоячок, сплошь покрытый резными полосками-ободками, который венчает небольшая лопаска с упрощенными стилизованными «башенками» сверху и «серьгами» снизу.

В школьном музее находятся прялки местных мастеров, поэтому учащиеся имеют возможность их увидеть. На прялках четко рассматриваются особенности местной росписи. Основу ее составляет букет, состоящий из хорошо знакомых нам цветов.

Но чтобы правильно изобразить эти цветы необходимо владение основными навыками народной росписи и знание ее основных элементов.

После изучения истории и традиций окуловской росписи дети выполняют свои композиции и эскизы оформления росписью изделий, а затем и сами изделия.

Замечательными и выразительными сувенирами смотрятся небольшие магниты с окуловской росписью, изготовленные учащимися.

Кабинет изобразительного искусства в этой школе оформлен изделиями учащихся, в методическом фонде хранится подборка эскизов, по которым ясно прослеживается индивидуальная динамика развития в творческих работах школьника.

Елена Анатольевна формирует у учащихся культуру умственного труда, приучая детей к исследовательской деятельности, к самостоятельной осознанной работе над проектом.

Результативность обучения подтверждается выставками, результатами участия в различных конкурсах школьного, районного или областного масштабов. И, конечно же, постоянно ведется индивидуальное отслеживание динамики творческого роста воспитанников.

Заинтересованность детей росписью, интересные исследовательские проекты, необыкновенно творческие детские работы подтверждают ожидаемый ре-

зультат этих уроков – знание учащимися особенностей прялочных росписей Окуловского края, умение разрабатывать свои варианты на основе местной росписи.

Собранный и систематизированный материал по обучению детей окуловской росписи можно использовать на уроках изобразительного искусства и в дополнительном образовании в школах всей Новгородской области.

Одной из главных задач художественного образования в школе является подготовка целостной, духовно-нравственной, мыслящей, деятельностной личности, исполненной ответственности за сохранение национальной культуры, за судьбу страны – человека-патриота, стремящегося реализовать себя в изменяющихся условиях социальных и творческих отношений.

©Терентьева А.М., 2016

УДК 371

Углова Т.В.
Uglova T.V.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Росиия

Проблема толерантности в инклюзивном образовании

The Problem of Tolerance in Inclusive Education

Необходимым условием инклюзивного обучения является толерантное отношение всех участников этого процесса друг к другу. В статье представлены результаты эмпирического исследования разных видов толерантности двух групп школьников, которые учатся в одной школе, одни совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья, другие – нет.

Ключевые слова: толерантность, толерантность по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение

A prerequisite of inclusive education is tolerance of all participants in this process to each other. This article presents the results of an empirical study of different types of tolerance of two groups of students who study in the same school, students of one group study with children with disabilities, students of another group do not study with children with disabilities.

Keywords: tolerance, tolerance towards children with disabilities, inclusive education

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В основе такого подхода лежит принцип равенства прав детей – все дети могут полноценно учиться, а их отличительные особенности достойны уважения. Исключается любая дискриминация учеников, но в то же время создаются специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Реализация такого подхода к обучению на организационно-административном, методическом, материально-техническом уровнях недостаточна. Необходимым условием осуществления данного процесса,

является толерантность всех его участников друг к другу. Без этого условия, цели инклюзивного образования нереализуемы. Проявление нетерпимости или отвержения, по отношению к детям с особенностями здоровья, со стороны их одноклассников, только обострят и усугубят проблемы их настоящей и дальнейшей социальной адаптации.

На данный момент в психологической литературе нет единого представления о толерантности. Толерантность рассматривается как индивидуально-психологическая характеристика, особенность поведения, специфика диспозиций личности и т.д. Мы, в своей работе, будем отталкиваться от определения С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, которые определяют толерантность как «…способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов» [1, 5].

В феврале-марте 2016 г. на базе одной из муниципальных общеобразовательных школ Великого Новгорода проводилось эмпирическое исследование толерантности школьников, обучающихся в классе совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В данном исследовании принимали участие сорок учащихся пятых классов в возрасте десяти-двенадцати лет. Двадцать школьников учатся в одном классе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и двадцать из класса, где таких детей нет.

Первоначально, мы соотнесли показатели личностной толерантности испытуемых с конкретным видом их социальной толерантности (направленной на определённую социальную группу, а именно дети с нарушениями здоровья), используя модифицированный вариант экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой. У школьников из классов инклюзии в среднем терпимость к детям с ОВЗ чуть ниже, чем свойственно им обычно в социуме. И в сравнении с контрольной группой также все показатели ниже. В контрольной группе ситуация обратная, школьники, не имеющие опыта обучения в одном классе, настроены по отношению к таким детям более позитивно. В среднем по группе выраженность личностной толерантности чуть ниже, чем к детям с ОВЗ. Но данные различия между группами незначимы, что подтвердила статистическая обработка данных, с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1.

Результаты по методике изучения толерантности детей (Доминик Де Сент Марс)

Виды толерантности	Дети, обучающиеся в одном классе с детьми с ОВЗ (X ср)	Дети, не обучающиеся сдетьмис ОВЗ (X ср)	Значение критерия U Манна-Уитни
«Толерантность и окружающий мир»	5,55	5,25	161
«Толерантность у себя дома»	5,10	5,55	167
«Толерантность в кругу друзей»	5,60	5,80	181
«Толерантность по отношению к детям с ОВЗ»	4,85	5,70	132*

* – значимость на уровне $p \leq 0,05$

Для сравнения толерантности детей в разных сферах их жизни, использовалась модифицированная методика Доминик Де Сент Марс. В авторском варианте, она представляет собой незаконченные предложения по темам: «Толерантность и окружающий мир», «Толерантность у себя дома», «Толерантность в кругу друзей». И нами была добавлена серия предложений «Толерантность по отношению к детям с ОВЗ».

Как видно из таблицы 1, выраженность всех видов толерантности, связанных с разными сферами жизни детей, в двух группах примерно одинакова, и только по одной шкале в группе школьников из класса инклюзии среднее значение заметно ниже, это «Толерантность к детям с ОВЗ». Математическая обработка данных показала, что именно по данному показателю между двумя группами учащихся есть статистически значимые различия ($p \leq 0,05$).

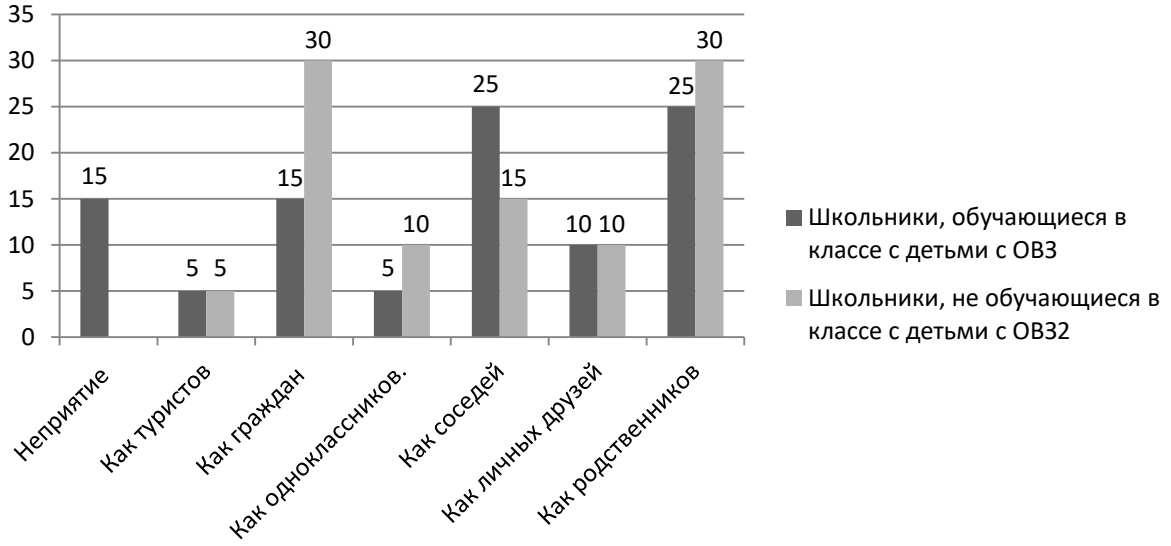


Рис. 1. Результаты по модифицированной методике «Шкала социальной дистанции» (в процентах)

Далее, с помощью шкалы Богардуса, измерялась социальная дистанция между детьми, которая отражает степень социально-психологического принятия одним человеком, другого или какой-либо социальной группы, связанной с расовой или национальной принадлежностью, религией, полом, и т.п. В нашем случае это школьники с ограниченными возможностями здоровья. Испытуемым предлагалось оценить степень принятия ими детей с особенностями по следующим позициям: как близких родственников, как личных друзей, как соседей, проживающих на одной с ними улице, как одноклассников, как граждан своей страны, как туристов или они предпочли бы вовсе не видеть их в своей стране.

Полученные результаты по двум группам школьников представлены на рисунке 1. В целом, больше принимают детей с ОВЗ (как граждан своей страны, одноклассников и, даже, как своих родственников) школьники из контрольной группы, то есть те, кто не учиться с ними совместно. 15% школьников, среди тех, кто обучается в классах вместе с детьми, имеющими проблемы

со здоровьем, предпочли бы даже не видеть их в своей стране. Во второй группе такую позицию не выбрал никто.

Обобщая результаты исследования, можно сказать следующее. Мы предполагали, что между двумя группами школьников одного возраста, которые обучаются в одной школе, живут в одном городе, не должно быть никаких различий по показателям толерантности кроме одного аспекта. У одной группы школьников есть длительный опыт почти ежедневного взаимодействия в учебном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, следовательно, и толерантность к детям с ОВЗ в этой группе будет выше. По результатам эмпирического исследования выявлена обратная тенденция. Школьники, не имеющие опыта совместного обучения с такими детьми, теоретически больше готовы взаимодействовать с ними, чем школьники, имеющие такой пятилетний опыт. Возможно, в какой-то степени именно этот опыт и является фактором, снижающим толерантность учащихся, тем более что их личностная толерантность, как показало тестирование, остаётся достаточно высокой. Причин этому может быть множество. Немаловажной проблемой в инклюзивных группах остается совмещение интересов детей здоровых и с особенностями развития. Это непростой процесс, который требует специальных знаний и дополнительных усилий от педагогов. Педагог не может обладать всей совокупностью знаний о нарушениях здоровья и психики конкретного ребёнка. Мы видим выход из этой ситуации в привлечении в классы инклюзии специалистов-тьюторов.

Инклюзивное образование призвано обеспечить интеграцию особых детей в социум, но формальное соединение их со здоровыми детьми, может привести к снижению толерантности всех участников этого процесса друг к другу, что в свою очередь лишь усугубит существующие проблемы. В нашем случае эта тенденция не является критической и совместными усилиями специалистов педагогов и психологов может быть преодолена.

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). Москва – Воронеж, 2003. 238 с.

©Углова Т.В., 2016

УДК 371.1

FAISAL TAHA
ФАЙСАЛ ТАХА
Израиль

INNOVATIVE MANAGEMENT OF EDUCATION SYSTEMS AND INSTITUTIONS

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматриваются основные функциональные обязанности руководства школы с точки зрения инновационного образовательного менеджмента. Руководитель школы несет полную и основную ответственность за успехи учащих-

ся, за качество преподавания и обучения. Он должен сочетать ежедневное управление и руководство с педагогическим видением перспектив развития школы, уделять внимание моральным ценностям, следованию целям, внедрению инноваций и мотивации сотрудников. Образовательный менеджмент является основной задачей успешного руководителя, который нацеливает коллектив школы на инновации и постоянные изменения в преподавании; создает здоровую организационную культуру школы и оптимальный психологический климат в школе, в котором поддерживается и поощряется постоянное обучение, вера в успех и развитие молодежи. Индивидуальная работа с учителями сочетается с воспитанием в коллективе профессиональных отношений, основанных на общих ценностях.

Директор школы должен знать обо всем происходящем в школе и быть в состоянии справиться с решением различных задач в области педагогики, науки и техники, работы с персоналом и т.д. Он должен верить в изменения и искать способы удовлетворять потребности учащихся и общества во всех областях. Руководитель отвечает в своем учреждении за образовательную политику, учебные программы, методы обучения, методы оценки, эффективную работу организационных механизмов и структур, за организацию времени и пространства, поиск и объединение ресурсов, т.е. за все изменения и инновации в школьной культуре. Инновационный менеджмент школы требует от руководителя умения принимать решения, развитой способности к коммуникации, уверенного управления персоналом, внутреннего контроля, веры в свои способности. Руководителю необходим оптимизм, эмпатия, настойчивость, терпение, гибкость мышления, открытость, доступность, честность, последовательность, решительность, способность к творческому подходу в управлении.

Ключевые слова: лидерство в образовании, инновационное управление, обучающее руководство, улучшение преподавания, повышения достижений учащихся, культура школы, школьное сообщество

Key words: educational leadership, innovative management, instructional leadership, improvement of teaching, raising students' achievements, school culture, school community

The role of school manager is a role of crucial importance to the school's success [19]; the success of schools involves formation and realization of educational goals [14]; since the middle of the 20th century school's goal was focused in the success of all its students – their education, learning and achievements [10], therefore, the school manager has primary responsibility to all students' success and it is important to nurture his commitment to it. The manager has an important role in improving teaching and raising students' achievements [13]. School manager's role is busy and complex role and it includes diverse tasks. One of its main reasons is that schools and their managers work in a changing, uncertain and instable reality [17].

Manager's duties include organizational development of school, managing decision making processes, systematic and systemic planning, designing safe climate and environment, managing curriculum array, designing the schedule, professional development of teaching staff, budgeting and financing school's activities, formatting educational vision and its realization, workers recruitment and managing the human resource, managing communications with school's community, developing learning communities, evaluating teacher's performance, and finally – improving all student's achievements. The school's manager duties combine administrative and leadership

aspects. Conceptually it is two different dimensions [14]: the administrative aspect includes preservation, daily arranging and operation of school, in contrast, the leadership aspect emphasizes aspects as values, moral, inspiration, goals design, innovation, and mainly motivating people to common and agreed goal [19].

Manager's role combines administration and leadership; it involves vision design and making changes along with effective ongoing maintenance [6], educational leadership, innovation and change. School manager has to lead, manage and weigh school's system's components. Recognizing the connection between leader's actions and the culture of the organization he works in, there is a lot of interest in the model of designing or transformational leadership [1]. These models emphasize the manager's role as culture designer. These models are focused on the leader's impact on people – their tendency, attitudes and faiths and designing optimal connections within the members of the organization [18]. The designing leadership model indicates terms like realization of ideals, developing team based on inspiration, considering the individual and intellectual stimulation [2]. The special importance of designing leadership is its emphasis of the need in creating healthy school culture [4]. School culture is based on the system of norms, attitudes, faith, behavior, values, ceremonies, traditions and myths inherent in the institution's core. Designing leadership is necessary issue, but alone it is not sufficient to lead into ongoing school improvement [12].

Instructional leadership is one of the characteristics of the successful manager's duties: leadership that emphasizes teacher's behavior and its direct goal is influencing students' growth, leadership that defines school's pedagogic goal, manages teaching and learning and creates supportive school climate, leadership that directs and guides teaching improvement [10], leadership that designs educational-study vision and realizes it by cooperating with school team and community [7], i.e. based on teacher – student – study material interaction. The manager's support is in creating good work conditions to the staff, motivating it by giving a sense of a common goal, possibilities to independent action and nurturing professional fraternity causing development of strong professional culture based on mutual working values [20].

Based models of instructional leadership notes the effectiveness of actions by defining school's pedagogic destination and formulating its goals; managing the teaching and learning array, guidance and evaluation of teaching and diversifying teaching methods; leading and involvement in determining study programs in order to make it meaningful to the students and it will develop their thinking; identifying the progress of all students' learning and following it up based on data; nurturing positive learning climate emphasizing adjusted teaching time allocation and developing the organizational structure to learning needs; managing the professional development of school staff with a link to teaching, therefore, the main role of school manager according to the updated professional literature is constant improvement in teaching and learning [9; 15; 22].

Effective educational leadership literature especially emphasizes the formulation of school vision and its realization, leading the team and its professional training and managing the connections between school and community. The vision is an expression of school's outlook and the main cause of its existence, it is the "glue" that

connects people to each other and to the organization, creates sense of mission and hope and bases the daily activity on moral attitudes [21], the vision's realization involves a process of change and it is a complex issue, especially if it is aimed to the act of teaching and learning [7].

The process of change involves various areas and components that depend on each other, for example, educational perceptions, curriculums, teaching methods, evaluation ways, organizational mechanisms and procedures, work frames of professional teams, defining dividing and performing tasks, organizing time and space, detecting and pooling resources, dealing with resistance, dealing with components out of comprehensive vision of the system. In brief, change school culture. Literature that deals with school change provides some important insights: teachers must have opportunities to learn about the change and be main partners in planning the change and leading it many arenas and opportunities to cooperation, professional conversations have to be designed [8]. The manager has to spend considerable time in guiding and advising the teachers; he has also to enter classes, watch lessons and give teachers feedback. Instructional leadership convene the decentralization of managing tasks – distributed leadership, because there are many management tasks and it is unlikely that one person, however talented he is, will do by himself, and the teachers must be main partners in leading the school improvement processes. In this context the manager has two main duties: one – creating collegial and solidary work environment that learn of doing – community of practice; the second – managing the teaching staff and organizing the professional development processes of teachers.

The professional literature that deals with the manager as an instructional leader emphasizes his commitment to each student's academic success. The intention is to the school manager's responsibility to the perception that the student is a whole person that someone has to take care of him, nurture him and educate him properly. Therefore, school manager's role is to get the school staff present, attentive and relevant to all students' life experience including students in distress. He has to create frames that can respond, as well as possible, their needs, aspirations and desires.

School managers manage the staff that is the human resource and professional asset school relay on. Nurturing and investing in this important resource largely guarantee the realization of school's targets and achievements [16], therefore the manager has to cooperate with the educational staff members, create high expectations of the staff and the students, motivate to professional learning and build a system of resources allocation suitable to his perceptions and targets [3]. He has to deal simultaneously with goals and targets of different areas: pedagogic targets, valuable targets, physical targets, science and technology targets and human targets [5]. In the research literature focuses in characteristics and skills that are important to leadership including skills of making decisions, evaluation, communication and personal administration ability [11]; self-confidence characterized in internal control center, low level of anxiety, faith in general self-capability and ability to communicate [14]. Researchers that tested common grounds of successful managers found that their personal characteristics are persistence, empathy, patience, flexible thinking, creativity, openness, accessibility, compassion, honesty, transparency, integrity, consistency,

decisivenesstaking risks, concern for others and their status [23]. In addition, it was found that the successful managers are motivated by personal, moral and educational values.

1. Avolio, B. J., Bass B. M. (1990). The full range of leadership program: Basic and advanced manual. New York: Bass, Avolio & Associates.

2. Avolio, B.J., Waldman, D. A., Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership // Journal of European Industrial Training, 15(4), 9-16 .

3. Barnes, L., Smith, P. (2007). Leading curriculum innovation: learning from research. Nottingham, England: National College for School Leadership.

4. Barth, R. S. (2002). The culture builder. // *Educational Leadership*, 59(8), 6-11

5. Ben-Dror, G. (2012). Empowering the performance and position of school manager. It is all education, the movement for promoting education in Israel http://www.hakoled.org.il/?p=266

6. Bennis, W., Nanus, B. (1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Row

7. Cohen, D. K., Ball, D. L. (1998). Instruction, capacity, and improvement (CPRE research report series RR-42). Philadelphia: University of Pennsylvania, CPRE

8. Cohen, D. K., Hill, H. (2001). Learning policy: When state education reform works. New York & London: Yale University Press

9. Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Albany: State University of New York Press

10. Elmore, F. R. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice and performance. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

11. Friedman, Y. (2000). Training curriculum for school administration: principals, subjects and processes. Jerusalem: Ministry of Education, the Administration of Teachers' Training

12. Hopkins, D. (2001). School improvement for real. London: Routledge

13. Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement Nottingham, England: National College for School Leadership.

14. Inbar, D. (2000). Managing difference: the educational challenge.

15. Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. // *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443

16. Levi, A. (2009). Pedagogic leadership – analyses, definition, areas of action and key for application. HedHa'Hinich, 4, pp. 70-71.

17. Leithwood, K., Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Report prepared for AERA (The American Educational Research Association).

18. Murphy, J. (1991). Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena. New York: Teachers College Press

19. Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., Porter, A. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. New York, Report for the Wallace Foundation.

20. Sergiovanni, T. (2007). Rethinking leadership. California: Sage Publications.

21. Sergiovanni, TG (2002). School management: theoretical and practical aspects. Tel-Aviv: The Open University

22. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. // *Educational Research*, 15(2), 4-14

23. Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L., Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty school: Successful principals in USA, England and Australia. // *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361-381.

© Файсал Taxa (Faisal Taha), 2016

УДК 371

FARHAN HBOS
ФАРХАН Х БОС
Carmel College, Israil
Израиль

SCHOOL CLIMATE AS A BASIC TOOL TO PREVENT VIOLENCE

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам оптимального психологического климата в школе, который может стать базисной основой для преодоления насилия в школе, позволит обеспечить физическую защиту, душевное здоровье, духовное развитие подрастающего поколения, позволит учащимся приобрести навыки поведения, необходимые гражданам в демократическом государстве. Автор статьи останавливается на различных подходах к определению термина «образовательный климат». Сочетание этих подходов характеризует образовательный климат как качественный аспект школьной среды, объединяющий чувства и ощущения учащихся, учителей и родителей. Автор статьи выделяет подходы к формированию здорового психологического климата, который может уменьшить проявление насилия в школе, в частности, взаимодействие школы с родителями и социальными партнерами, внедрение специальных образовательных программ по обучению учащихся необходимым навыкам межличностного общения, которые помогут избежать насилия при решении конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: образовательный климат, факторы влияния, способы создания оптимального климата, социальные партнеры школы, проявление насилия в школе, физическое и моральное здоровье учащихся

Key words: educational climate, influence factors, ways of creating optimal climate, school partners, violence at school, physical and mental health of students

Creating safe climate in school is a mission common to all members of school community and members of the community in which school is built. It is essential to create cooperation between all relevant agents: the educational staff, the administrative staff, the assisting staff, the students, the student's parents and local and town communities. The more students and their parents will experience their partnership in processes of creating optimal educational climate and acknowledge their mutual responsibility, the more they will be willing to participate in this process.

The first researchers of the climate in an organization were psychologists, therefore they related to climate as the “personality” of the organization. The climate term was shaped in school context later. The most comprehensive definition of school climate was given by Tagiuri and Litvine [8]: the quality of the organization's internal environment as experienced by the organization's members. One of the most accepted definitions is that of the American Center of School Climate and the Center of Study and Citizenship of the USA's Education Committee: “School climate refers to the quality and character of school life. It is based on patterns of school life experiences

and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching, learning and leadership practices, and organizational structures" [6, p.5].

Developing an optimal school climate is the basis of educational, social and value action in school. Optimal educational climate in school is the condition to learning and development of all school partners (students, teachers and parents). School is responsible for the personal, cognitive, emotional, social and moral development of its students. The educational staff has the ability and the commitment to promote educational climate. Improvement of students' academic achievements is related and even dependent on optimal climate. School climate, in general, connects to the way students percept their school, their behavior in class and how the refer to learning and school activities [3]. Erhard [2] says that the research findings show a connection between students' perceptions and feelings about school climate and formation of negative or pathologic behavior. In addition Erhard says [2] that since students' feelings are guided mostly by fulfilling their basic and optimal needs, it is important to fulfil those needs in school [2]. Optimal educational climate is "an educational climate that allows the student to have proper academic achievements while considering his emotional and social needs and responding it" [2].

According to Moos [5], the influence factors may be sorted to categories:

- *Physical factors:* school's architectonic shape, size and accessibility of sources influences the feelings, functioning and productivity of the staff and the students, its size influences the variety of study domains and social involvement.
- *Management style* influences the school atmosphere. Manager's leadership style influences school norms. Some managers encourage achievements and evaluate teachers according to academic achievements. However, some managers emphasizes processes not less than the products, they pay attention also to their students' welfare and to social goals.
- *Social norms:* the behavior norms of staff and students are the result of visible and hidden pressures of the management.
- *Children's socio-economic status* influences, among other things, their perception of independence and freedom of choice. Students' expectations may change along the years of study, but it is influenced by the primary norms.
- *Teacher's behavior* in class and teacher's interaction with the students, sense of involvement, sense of belonging and teacher's support also influence the school climate to a large extent.
- *External environment:* students' parents/the parents' representatives work to change subjects they consider important in school life and school - community relations.

Many findings show that optimal climate contribute to student's positive self-esteem. It gives confidence, releases and nurtures personal responsibility, willingness to be involved and influences academic achievements. School climate contributes to fulfil a main goal of education and school [4].

As for the influence of optimal climate on violence, the 2009 CEO's circular say that optimal educational climate allows physical protection, mental health, moral development, academic functioning and acquirement of skills and values of citizens in democratic state [4]. Educational processes that promote mental well-being may

prevent violence and reduce the need of punishment. At the basis of educational process of creating safe climate there is the creation of life style basis: routine life, rules and daily foretold procedures should be enforced constantly and steadily. This educational foundation is the basis of building procedures to reduce violence and to ensure significant reactions to violent actions [4].

Researches showed that the desirable educational climate for proper learning and teaching and for student's integration in class's social life has to be supportive, equitable, and democratic, organized by foretold rules [1]. Peterson and Skiba [7] focused in their research in five main approaches to school climate improvements aimed to prevent violence:

- *Involvement of parents and community* – parents' involvement may assist in improving communication between home and school and make schools more attentive and safe.
- *Character education* – programs of character building emphasize values of integrity, loyalty, respect, responsibility, decency, care and citizenship. Increase of violence and behavior problems at home and in the community causes the undermining of these values.
- *Study plans of violence prevention and conflict resolution* – these programs focus on understanding the conflicts and teach students the ways of reaction based on negotiation skills.
- *Peer mediation* – this strategy gives students the alternative set of skills they may implement in a situation of conflict. It is better to combine these programs in wider program of life skills to increase their effectiveness.
- *Prevention of bullying* – effective programs may include awareness and involvement of parents and teachers and create warm and supporting atmosphere.

In the research literature there are various approaches to define the term ‘educational climate’. A combination of these approaches characterizes educational climate as a quality aspect of school environment as experienced by the students, the teachers and the parents. Therefore, school climate seems to be the combination of feelings and internal thoughts in class and at school as described by teachers and students.

School declares itself an educational institute that strives for excellence in academic achievements and considers nurturing the student's learning and life skills as an important value. It emphasizes giving students “warm home” and at the same time demands that they will respect and follow the rules. A culture that respects the students and the teachers allows the existence of significant educational processes, which probably will not leave the student when he ends his studies, but stays with him. Therefore, the standards for culture and school climate reflects the social expectations from schools to create safe, supporting, equitable and esthetic academic and social environment that allows development of personal and social values.

1. Denice, M. (2002).Class navigation.// *Behavior in practice*, 143-154.

2. Erhard, R. (2001). Optimal educational climate. Jerusalem: Ministry of Education, Psychologic Consulting Service

3. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1991).Cooperative learning and classroom and school climate. // J.F. Barry and H.J. Walberg (Eds.) Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences. New York: Pergamon Press.

4. Ministry of Education's CEO's Circular September, 2009.

5. Moos, R.H. (1979) Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications. San Francisco: Jossey-Bass.

6. National School Climate Council (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines, and teacher education policy.

7. Peterson, Reece L., Skiba, Russell Creating School Climates That Prevent School Violence // *Social Studies*, Vol.92, Issue 4, July/August 2001.

8. Tagiuri, R., Litvin, G (1968) Organizational Climate. Cambridge: Harward University.

© Фархан Дхбос (Farhan Dhbos), 2016

УДК 37.032

Хильдебрандт Э., С. Кампана Шлёйзенер
Hildeabrandt E., Campana Schleusener S.
Pedagogical University FHNW
Windisch, Switzerland
Швейцария

Партиципация как важный элемент педагогики мира

Partizipation als wichtiges Element der Friedenspädagogik

В статье авторы представляют размышления о том, что такое партиципация, обосновывают актуальность формирования данного качества личности и, опираясь на современные эмпирические исследования, анализируют особенности развития партиципации у учащихся в современной школе.

Ключевые слова: партиципация, мир, педагогика мира, категорический императив

In diesem Artikel stellen die Autoren ihre Überlegungen was ist Frieden vor, klären den Begriff „Partizipation“, Begründen Aktualität der Entwicklung von Partizipation und aufgrund moderner empirischer Forschung zur Partizipation analysieren die Besonderheiten der Entwicklung von Partizipation bei den Schülern.

Keywords: Partizipation, Frieden, Friedenspädagogik, kategorischer Imperativ

Во время написания данной статьи во всем мире люди вспоминали окончание Второй Мировой войны и праздновали семидесятилетие со дня ее завершения. Для многих стран это время без войны стало самым продолжительным мирным временем, какое только было в истории.

Основу для такой продолжительной мирной фазы мы видим, в частности, в том, что ответственные за военные действия были призваны к ответу за содеянное в рамках Нюрнбергского процесса, а в науке и образовании на протяжении десятилетий происходило интенсивное изучение причин и фактов Второй Мировой войны. Для Германии, как страны, начавшей и проигравшей войну, это был особенно болезненный процесс, поскольку она находилась в

роли проигравшего и должна была взять на себя ответственность за содеянное, будучи зачинщиком и главным виновником. В отношении не подвергавшихся преследованию немцев второго и третьего послевоенного поколения Б. Берензен пишет: «Четкое определение виновников и жертв национал-социализма, а также выделение различных исторических сред (пространств) позволяет провести поколению детей, внуков и правнуков осознанную рефлексию своей позиции» [2, 11]. При этом не следует направлять свой взгляд в прошлое. Более того, «принятие ответственности за национал-социалистическое прошлое поколениями детей и внуков происходит более успешно, если оно направлено в будущее и способствует их собственной политической активности. Требование о принятии на себя ответственности за прошлое, которое считается «негативным багажом» [Там же, 124], может само по себе побуждать к действию. В тоже время принятие ответственности блокируется, если внимание главным образом сосредотачивается не на лично пережитом прошлом» [Там же, 10]. Таким образом, необходимо извлекать уроки критически изучая прошлое и на этой основе строить демократическое и мирное будущее, ведь в войнах практически все проигрывают и лишь небольшое количество людей получают дивиденды. Так, в прошедшие десятилетия появилось осознание, что примирение является важным шагом на пути к миру, при этом также важны личные встречи и дружба. Помимо этого, во многих странах Европы все больше развивается демократия, причем после насильственных переворотов (например, Французская революция 1789 - 1799, Февральская революция 1917), благодаря мирно настроенным гражданам отмечается все больше случаев осознанно ненасильственных переходов на демократические рельсы, имеющих устойчивый результат (например, польское Движение за мир 1980 и Мирная революция в ГДР в 1989). В настоящее время, когда мирное сосуществование находится под угрозой, это придает смелости не ждать, что прикажут власть имущие, а самим активно выстраивать мирное взаимодействие.

Исходя из анализа понятия мир и лежащих в его основе ценностей, а также вопроса о том, почему вообще необходимо воспитание в духе мира и что это означает, нами будет ситуативно определено понятие партиципация. Затем на примерах данных эмпирических исследований будут представлены возможности и способы развития партиципации в школе в целом и на уроке в частности.

Что такое мир?

Что такое, собственно, педагогика мира? Для того, чтобы дать ответ на этот вопрос необходимо определить, что понимается под термином «мир».

В наши дни больше говорят о безопасности, чем о мире. Ну а что же такое мир? Отсутствие войны? Нет, это слишком мало! Такое узкое понимание мира отражает только негативную интерпретацию данного понятия. Подавление конфликтов? Нет, как раз это ведет в какой-то момент к их эскалации. Что же тогда есть мир? Согласно Гальтунг, норвежского исследователя вопросов войны и мира, позитивная интерпретация понятия «мир» в противоположность к

отрицательной означает не только отсутствие войны или насильственных конфликтов, а процесс, целью которого является восстановление равенства и справедливости, а также интенсивное развитие [11]. Вследствие этого достижение мира значительно отодвигается во времени и пространстве, поэтому эксперты склоняются к более узкому пониманию мира как «отсутствию войны», чтобы дать шанс наступлению мира.

Мы постараемся дать собственное определение, которое будет учитывать обе обозначенных выше точки зрения, и которое должно показать, что мир не является недостижимым состоянием, он должен проживаться людьми и тогда, когда он недостижим, поскольку мы перманентно находимся в ситуации несправедливости:

Мир – это подтверждаемая действиями идея, которая может быть реализована, если ориентирующиеся на общечеловеческие ценности индивиды, сообщества, государства, которые будут блюсти свои интересы, учитывая интересы других, вести переговоры ориентируясь на решение конкретных проблем без применения силовых методов.

Это касается как малого, так и большого: Все начинается *во* мне и *с* меня как индивидуума, не в зависимости от того, как я отношусь к себе, какие ценности я отстаиваю и как живу.

Взгляд в историю культуры: Категорический императив и Золотое правило

Основополагающим для развития мира было и есть знаменитое требование Эммануила Канта: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом» [17, 421].

Этот, так называемый категорический императив лежал в основе его труда «К вечному миру», на который ссылаются в свою очередь Объединенные нации. Еще одним сравнимым по своему посылу предложением, которое на протяжении многих столетий существует в разных регионах, является «золотое правило», которое гласит: «Относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе».

Оно встречается два раза в Новом Завете в качестве слов, сказанных Христом. Причем интересно то, в каких контекстах оно приводится. Золотое правило упоминается в Евангелие от Луки (Ев. от Луки 6,31) сразу после заповеди о любви к врагу своему. Далее оно применяется также по отношению к тем, кто ненавидит. Любовь в своему врагу рассматривается как противоположность любви к ближнему и требует отказа от взаимности. В любви к ближнему нет ничего особенного, в данной ситуации речь идет о том, чтобы отплатить той же монетой и искать новые пути.

Второй раз Золотое правило упоминается в последней части Нагорной проповеди (Ев. от Матфея 7,12). Оно следует за заповедью «не судите, да не судимы будете», в которой идет речь о том, что сначала необходимо подходить критично к самому себе и лишь потом критиковать других. Такой образ мыслей и действий может предотвратить даже агрессивное поведение. Правило не предусматривает соответственно взаимности и ответной реакции. Более того, внимательная и упреждающая любовь к ближнему должна удивить и

способствовать преодолению вражды. Поэтому те церкви, которые благословляют на применение оружия или встают на сторону агрессии, действуют против важнейших истин, которым учит Христос.

Сказанное выше позволяет увидеть, что, во-первых, как в европейской, так и мировой истории культуры существуют идеи о том, как каждый человек может сделать вклад в мирное сосуществование. Во-вторых, все это показывает, что содержательно понятие «мир» имеет свои корни в иудаизме, заложено в гуманистическом, религиозном, в том числе христианском мировоззрении, и является важной основой для документов ООН, которые нацелены на мирное сосуществование всех людей.

Педагогика мира – актуальна ли эта тема для школы?

Учитывая, данное нами выше, определение понятия «мир», можно предположить, что каждый индивид должен действовать согласно Золотому правилу и Категорическому императиву, что требует принятия других точек зрения. Этому можно научиться, в частности, на примере взрослых или при соответствующем воспитании.

Но нужна ли для этого новая педагогика или образование, как, например, экологическое образование и обучение безопасности дорожного движения? Стоит ли вводить такие важные социальные проблемы как мир и справедливость в сферу школы и семьи вместо того, чтобы решать их на политическом уровне?

Нет, такого смешения допустить нельзя, политика и экономика должны активно заниматься актуальными проблемами и искать решения путем переговоров с учетом интересов всех сторон. Чем демократичнее общество, тем быстрее это происходит. Так, Харальд Мюллер [22, 1] утверждает: «Демократии не ведут войны друг против друга или, во всяком случае, «почти» не ведут. Эти статистические данные являются довольно устойчивыми к изменениям в определениях «демократии» и «войны»». Но должны вырасти люди, которые будут в состоянии в будущем ответственно и демократично заниматься общественными вопросами в политике и экономике, а это означает – с учетом перспектив других людей. И для этого нужна соответствующая педагогика, которая даст ученикам возможность освоить необходимые компетенции. Но что же такое педагогика мира или воспитание в духе мира? «Ядром такой педагогики является вклад в преодоление войны и насилия и развитие культуры мира посредством воспитания и образования. Это происходит путем инициирования, поддержки и сопровождения социальных и политических процессов обучения с точки зрения развития просоциального поведения и способности к участию в политической жизни» [13, 64].

Если это происходит в школе, то каждая школа должна задать себе вопрос, насколько её практика учитывает интересы всех участников (смотреть выше рабочее определение мира) и ориентируется на права человека. Так, следует отметить, что общественные конфликты проявляются в школе и даже усиливаются, обостряются школьной системой. Пример из Германии: учителя начальной школы отказывали в рекомендации для дальнейшего обучения в гим-

назии детям с турецкими корнями, несмотря на равные способности и успеваемость [20]. Кроме того, объективно в Германии накапливаются случаи ущемления детей и молодежи с миграционным фоном на протяжении школьных лет [3]. Но несправедливое ущемление групп населения внутри одной страны приводит к неудовлетворенности, и даже к агрессии. Такие «скрытые» учебные планы являются весьма эффективными. В связи с этим, только справедливость с соответствующей прозрачностью является важным условием для сохранения мира в учреждении или стране, или его восстановления.

Люди должны иметь возможность практиковать такую справедливость. Поэтому имеет смысл уже в начальной школе начинать развитие основ для мира и справедливости. При этом, по мнению Гугеля [13], речь идет не только о развитии просоциального поведения, но и о способности к политическому участию, т.е. к партиципации.

Определение понятия «партиципации»

Партиципация в качестве обыденного понятия означает в первую очередь просто «участие». При этом имеется в виду право участвовать в дискуссиях и принятии решений, касающихся собственной и коллективной жизни, как свободный и равноправный субъект [27; 28]. Тем не менее, этот термин по-разному используется в различных науках, таких как политология, экономика, педагогика или психология. Существенно, что в демократических государствах партиципация не дозволяется, а понимается как «право», которое является условием и основой демократической деятельности. Это право вытекает из всеобщей Декларации прав человека, которая основывается на признании достоинства и равенства всех людей.

Партиципация как право детей

Это право распространяется и на детей. По крайней мере, во всех государствах, подписавших Конвенцию ООН «О правах ребенка». А это все государства, кроме США и Сомали. В ней говорится: «Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка» (ООН, 1989, ст. 12).

Участие детей, таким образом, не демократическая детская площадка, а обязательство для подписавших государств. Как граждане демократического государства дети обладают также и общими гражданскими правами – несмотря на то, что правовые нормы, дифференцирующие и гарантирующие права детей и подростков на участие, до сих пор в основном отсутствуют.

В Конвенции лишь предусматривается, что ребенок на основании своего уровня развития в состоянии иметь собственное мнение. Отсутствующие предпосылки для составления обоснованного собственного мнения и оценки последствий принимаемых решений - это частые аргументы для того, чтобы детей фактически не вовлекать в процесс принятия решений. С точки зрения психологии развития, однако, данные предположения необходимо отвергнуть.

«По степени понимания на соответствующем уровне развития дети, по крайней мере, с трех лет могут участвовать в разговоре и принятии решений. В шесть-семь лет они становятся партнёрами, которых нужно принимать всерьёз. С этого момента нет больше оправданий не позволять им принимать участие в решениях, касающихся их самих. Напротив, как правило детское мнение должно играть решающую роль, при условии, что ребенок имеет в своём распоряжении необходимую информацию» [10].

Способность к партиципации, таким образом, невозможно свести к какому-то определённому возрасту или «статусу зрелости». «Ребенок не становится человеком, он уже им является», – сказал педагог Януш Корчак в начале XX века [19]. Речь идет, следовательно, не о том *нужно ли,* а о том, *как* вовлечь детей. Партиципация будет успешной только в том случае, если рамочные условия и методы будут адаптированы к конкретной ситуации и конкретным детям. Если ребенок рассматривается как имеющий право на партиципацию и способный к партиципации, то тем самым инициируется перемена антропологического взгляда на ребенка: он больше не рассматривается как незаконченное существо, за которого взрослые принимают решения до тех пор, пока он не станет компетентным настолько, чтобы взять ответственность на себя, а считается субъектом, которому уже на ранних стадиях развития приписывается способность самому выражать желания. Через восприятие этого умения, а также через переживание самоэффективности ребенок со временем развивает способность к полноценной общественной и политической партиципации.

Партиципация в учебном процессе

Попытки развития партиципации и продвижения партиципации в области педагогики не новы. Джон Дьюи уже в конце XIX века призывал учителей создавать «демократические обучающиеся сообщества». Он был представителем педагогической философии, которая последовательно ориентируется на ребенка и поощряет сотрудничество с другими. Многие педагоги-реформаторы, в том числе и в Советском Союзе, подхватили идеи Дьюи. Прежде всего, нужно отметить таких педагогов как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Макаренко ставил акцент на ресоциализацию беспризорных подростков. В организованной им колонии воспитатели и подростки жили как управляемое самими подростками сообщество. Авторитет воспитателя не должен был основываться на иерархии, а должен был вытекать из его уважения к воспитаннику. Сухомлинский акцентировал внимание на уникальности индивидуума. Его целью было сделать из каждого ребенка самостоятельно думающего и действующего члена общества, человека, который может оптимально развивать свои способности. Он подчеркивал, что человека невозможно нормировать, вместо этого каждый посредством своего уникального взгляда на мир обогащает жизнь других. Другие авторы, которые основывали «молодежные республики» (Jugendrepubliken) и поддерживали самореализацию подростков - К.Н. Вентцель («Дом свободного ребенка») и С.Т. Шацкий (колония «Бодрая жизнь»).

Рис. 1. Возможности продвижения партиципации в учебном процессе в школе

Продвижение партиципации в школе и на уроке может осуществляться разными способами (см. рис. 1)

На уроке, например, на таких предметах, как история, обществоведение или география, предоставляется возможность накопить знания о партиципации и разбудить интерес к политическим вопросам. Непосредственно воплотить в жизнь и испытать на собственном опыте партиципацию можно в организованных коллективных органах, таких как школьный парламент или классный совет, в общественно-политическом смысле.

Продвижение партиципации может в такой же степени происходить и в повседневных ситуациях на уроке, когда учителя ставят это целью и используют соответствующие возможности, оказывая с одной стороны детям поддержку в осознании, выражении и отстаивании собственных интересов, с другой стороны учреждая культуру уважения к интересам других и интеграции этих интересов.

Именно через повседневную тренировку способностей к партиципации можно заложить основу для последующего участия в общественной жизни. Важность таких форм интегрированного продвижения партиципации, в особенности, что касается первых лет обучения, подчеркивается многими современными авторами.

Индивиды, способные к партиципации, прошли через процессы обучения, которые Гроссманн описывает следующим образом:

1) осознанание собственных потребностей;
2) восприятие потребностей других;
3) признание наличия различных потребностей;
4) принятие, что не всегда возможно выполнить собственное желание,;
5) научение достижению взаимопонимания касательно различных ожиданий [12].

Чтобы сделать эти процессы обучения возможными на уроке, необходимы учителя, которые реализуют партиципацию как принцип проведения урока, с одной стороны, содействуя развитию у детей самоуверенности и самокомпетентности, а также способности к кооперации и решению конфликтов. Содействовать этому можно посредством методами индивидуализированного урока кооперативного обучения. При этом существенно и содействие процессам автономии, которые допускают развитие мнений, отличных от мнений группы.

Сложности при реализации партиципации

Безусловно, необходимо учесть, что партиципация в педагогическом контексте влечет за собой по крайней мере три фундаментальные проблемы. Во-первых, отношение между взрослыми и детьми характеризуется асимметричностью, которой невозможно избежать даже при партиципативных структурах. В школе это означает, что учителя осознанно отказываются от части своей власти или используют свою власть таким образом, который соответствует их ответственности за детей. Во-вторых, партиципация в таких учреждениях как школа всегда ограничена внешними предписаниями. В данном случае следует пользоваться существующими свободами и креативно развивать возможность партиципации. И, в-третьих, при продвижении партиципации проявляется классическая педагогическая дилемма: с одной стороны дети должны еще только научиться партиципации, с другой стороны понятно, что желаемый статус субъекта невозможно достичь под диктатом. Чтобы быть в состоянии встать на путь обучения, детям приписывается зрелость, которую сначала необходимо достигнуть. Данные противоречия необходимо перетерпеть и выдержать. Важно отдавать себе в этом отчёт, чтобы усилия в области партиципации не закончились псевдо-партиципацией или дети использовались в интересах взрослых.

Эмпирические исследования партиципации в школе

Эмпирические исследования показали, что продвижение партиципации в школьной среде может также дать новые направления развития. Так, дети учатся разбираться с вопросами и конфликтами совместной жизни, выявлять противоречия, разрабатывать демократические решения проблем и стратегии преодоления конфликт [18]. Другие результаты исследований показывают, что выраженная партиципация школьников в классах сопровождается повышенной мотивацией к учению, позитивным трудовым поведением и большей уверенностью в себе [14]. Развивается способность участников брать ответственность на себя как за себя, так и за других и за общее дело, и усиливается переживание самоэффективности [9]. На теоретическом уровне может быть обоснована необходимость переживания партиципации через теорию самоопределения мотивации [7]. Соответственно, три основных потребности, которые способствуют обучению и действиям каждого человека: стремление к автономии, потребность в социальном признании и включенности, и побуждение к деятельности. Партиципация в школе может

удовлетворить все эти три основные потребности и тем самым образует фундамент внутренней мотивации и обучения в целом.

Что касается вопроса, приводит ли развитие партиципации в школе к более активному участию в демократических процессах в обществе, то результаты исследований не являются полностью однородными. Во всех исследованиях ясно показано, что для отношения к участию в демократических процессах большое значение, наряду со школой, имеют беседы с родителями и особенно со сверстниками [15]. Таким образом, школа как место культуры сверстников может оказывать и непрямое влияние. Противоречивые результаты можно смело частично объяснить тем фактом, что установки не обязательно определяют действия. Так, например, в исследовании молодежи выявлена некоторая усталость молодых людей в отношении участия в политической деятельности. Эти молодые люди считают участие, в принципе, важным, но они не хотели бы участвовать в традиционной системе, так как им это кажется малоэффективным [16]. Исследования показали, что для готовности к сотрудничеству важно, чтобы возможность сотрудничества относилась к собственной жизненной среде, и чтобы дети и подростки могли почувствовать себя полезными. Тогда они очень заинтересованы в процессах принятия политических решений [4].

Если рассматривать фактическую партиципацию в школах, весьма вероятно, что необходимое участие детей пока еще не широко представлено в учреждениях. В частности, если опросить детей о наблюдаемой возможности партиципации, то оказывается, что у учеников редко есть ощущение, что они имеют право голоса в школе и на уроке. Исследование, проведенное в университете Цюриха в группе 8-17летних, показало, что возможности партиципации в школе находятся на довольно низком уровне и очевидно отстают от наблюдаемой партиципации в родительском доме. Удивительно, что масштаб партиципации остается стабильным во всех классах. Старшие школьники не получают больше партиципации, чем младшие. Интенсивность партиципации различается в зависимости от сферы. В цюрихском исследовании участие вполне допускалось в таких сферах, как формирование пространства (оборудование, порядок размещения учащихся в классе) или школьные поводы (спортивные дни, школьные праздники). В других областях, таких как оценивание или выбор тем, у детей практически не сложилось впечатления, что они могут участвовать в этом**Ошибка! Закладка не определена.**, причем эти сферы больше всего определяют ежедневную деятельность детей на уроке. Озер опросил 2146 швейцарских школьников с похожими результатами [23]. Новое исследование по заказу ЮНИСЕФ подтверждает эти данные, даже, несмотря на общее увеличение возможностей партиципации [25]. Результаты подтверждаются и исследованием Бахер, Винкльхофер, Тойбнер [1] в возрастной группе 9-10летних детей, и исследованием Майер и др. [21] в группе будущих первоклассников. Исследования, проведенные за границами немецкоязычного пространства, (в Англии [6], Ирландии [8] и Канаде [24]) показывают, что возможности партиципации детей в школе очень ограничены. Эмпирических исследований

партиципации на уроке в восточноевропейском пространстве нами не обнаружено.

Выводы

В заключении следует сказать, что открытие возможностей для партиципации и развитие способностей к партиципации должны быть целью и обязанностью учителей согласно Конвенции прав ребенка. Тем не менее, многие дети воспринимают свои возможности эффективного взаимодействия как весьма ограниченные. Для этого существуют три объяснения:

1. Актуальные требования политики в области образования до сих пор слишком мало признают право на партиципацию или признают его только «на словах».

2. Учителя фактически не внедряют на практике требование партиципации, либо делают это маргинально.

3. Фактическую реализацию партиципации ученики не рассматривают как таковую, потому как не учитывается ядро школы - ежедневный урок.

Необходимо было бы рассмотреть, насколько реализация партиципации востребована в школьных законах и учебных планах. В отношении учителей следует задать вопрос, как они понимают партиципацию и способствуют ли они ей, исходя из своего понимания? Каким образом? Какие методы преподавания они применяют, учитывая развитие партиципации? С точки зрения детей можно спросить, как они переживают партиципацию на ежедневных уроках.

С точки зрения педагогики мира следовало бы также обратить внимание на то, какие ценностные представления определяют развитие партиципации, и имеют ли значение для учителей и школьников такие ценности как Категорический императив и Золотое правило, или скорее иные ценности, показывающие, например, более высокую ориентацию на эго. При этом следует помнить, что с морально-психологической точки зрения развитие ценностей является очень сложным.

В рамках ежедневных уроков речь идет не об участии в политических решениях. Скорее всего, речь может идти, в основном, только о развитии и тренировке способностей к партиципации. Но было бы достигнуто больше, если бы учителя рассматривали свои уроки как пространство, которое формируют и за которое отвечают учащиеся. При этом с учителями и учениками встречаются люди, которые приносят с собой различные ценностные представления. В конце концов, также будет иметь большое значение, станут ли важными такие ценности, как Категорический императив и/или Золотое правило при помощи ежедневных уроков и включенной партиципации. Тогда был бы создан хороший фундамент для того, чтобы взять на себя ответственность не только за собственные интересы, но и в политическом контексте.

1. Bacher, J.; Winklhofer, U.; Teubner, M. Partizipation von Kindern in der Grundschule [Text]. In Chr. Alt (Hrsg.), Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – C. 271–299.

2. Behrensen, B. Die nationalsozialistische Vergangenheit im Gepäck [Text] // psychosozial

111. 2008. – C. 7-12.

3. Beicht, U.; Granato, M. Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB REPORT 15/10. Bielefeld [Электронный ресурс] / Beicht, U.; Granato, M. - http://www.bibb.de/de/56246.htm

4. Bukow, W.-D. Die Demokratie entdeckt ihre Kinder: politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen[Text]. Opladen: Leske und Budrich. 2000.

5. Daase, Chr. Der erweiterte Sicherheitsbegriff. Working Paper 1. [Электронный ресурс] / Daase, Chr. - http://www.sicherheitskultur.org/fileadmin/files/WorkingPapers/01-Daase.pdf

6. Davies, L. Researching democratic understanding in primary school [Text] // Research in Education, 61, 2000. – C. 39–48.

7. Deci, E. L.; Ryan, R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. [Text] // Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993 - c. 223–238.

8. Devine, D. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school [Text] // Childhood, 9, 2002. – C. 303–320.

9. Edelstein, W.; Fauser, P. „Demokratie lernen und leben". Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK [Text]. Bonn: BLK. 2001.

10. Frädrich, J.; Jerger-Bachmann, I. Kinder bestimmen mit: Kinderrechte und Kinderpolitik [Text] / J. Frädrich; I. Jerger- Bachmann München: Beck. 1995.

11. Galtung, J. Theories of peace - A Synthetic Approach to Peace Thinking [Электронный ресурс] / J. Galtung - https://www.transcend.org/files/Galtung_Book_unpub_Theories_of_Peace_-_A_Synthetic_Approach_to_Peace_Thinking_1967.pdf (06.05.2015)

12. Grossmann, H. Partizipationsförderung im Kindergarten. In Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter [Text] / H. Grossmann München: Ernst Reinhardt, 2003. - c. 184–223.

13. Gugel, G. Was ist Friedenserziehung? [Text] / Renate Grasse, Bettina Gruber, Günther Gugel. Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt, 2008. – C. 61–82.

14. Holtappels, H. G. (). Beteiligung von Kindern in der Schule [Text] / Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Kinderreport Deutschland: Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaedverlaggmbh, 2004. – C. 259–275.

15. Hoskins, B.; Janmaat, J. G.; Villalba, E. Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship [Text] / B. Hoskins.; J. G. Janmaat; E. Villalba // British Educational Research Journal, 38(3), 2012. – C. 419–446.

16. Hurrelmann, K.; Albert, M. & TNS Infratest Sozialforschung [Text] / K. Hurrelmann, M. Albert 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag. 2006.

17. Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. http://www.korpora.org/Kant/aa04/Inhalt4.html (06.05.2015)

18. Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafeneger, M. M. Jansen, & T. Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen: Leske und Budrich, S. 63–94.

19. Korczak, J. (1967). Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, S. XXIII

20. Lehmann, R. H.; Peek, R.; Gänsfuss, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung - LAU 5. Hamburg: http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf (9.5.2015)

21. Meier, C.; Höfert, W.; Paul, S.; Hermann, U; Rost, P.; Rothe, M. (2011). Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Vehlefanz: IFK.

http://www.partizipationsnetzwerk.de/download/Wiss.-Abschlussbericht_Partizipation-leben-in-Kita-und-GS.pdf (16.05.2015)

22. Müller, H. (2008): Der "demokratische Frieden" und seine außenpolitischen Konsequenzen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. http://www.bpb.de/apuz/30908/der-demokratische-frieden-und-seine-aussenpolitischen-konsequenzen?p=all (15.05.2015)

23. Oser, F.; Biedermann, H. (2006). Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Fritz Oser & Carsten Quesel (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 17–37). Zürich: Rueeger Verlag.

24. Raby, R. (2008). Frustrated, Resigned, Outspoken: Students' Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. The International Journal of Children'sRights, 16(1), S. 77–98.

25. Rieker, P. (2014): Von der Stimme zur Wirkung. Eine Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz im Auftrag von UNICEF. Erste Resultate. https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachments/unicef_pb_kinderundjugendreport-ersteresultate.pdf (17.05.2015)

26. Sahm, A.; Sapper, M.; Weichsel, V. (Hrsg.) (2002). Die Zukunft des Friedens. Eine Bilanz der Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

27. Sturzbecher, D.; Waltz, Chr. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In Dietmar Sturzbecher & Christine Waltz (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter: Grundlagen. (S. 13–44). München: Ernst Reinhardt.

28. Sturzenhecker, B. (2005). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation - auch für Ganztagesschule. Jugendhilfe aktuell, 2, 30–34.

29. United Nations (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (14.05.2015)

30. United Nations (1989). Kinderrechtskonvention. http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/ (10.05.2015)

31. Wentzel, K. N. (1923). Befreiung des Kindes /Венцель К.Н. Освобождение ребенка / И.К. Венцель. изд. 3-е, испр. и доп.М.: Земля и фабрика.

© Хильдебрандт Эльке (Hildeabrandt E.), Кампана Шлёйзенер С. (Campana Schleusener S.)

УДК 372.879.6

Чистякова Е.Г., Арсеньева А.А.
Chistyakova E.G., Arseneva A.A.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Эстафеты как средство развития ловкости младших школьников

Relay as a means of junior students' agility

Целью исследования явилось повышение уровня развития ловкости младших школьников. Особое внимание уделено определению содержания эстафет на основе характеристик составных частей ловкости. Результаты педагогического эксперимента отражены в данной статье.

Ключевые слова: ловкость и ее проявления, младшие школьники, организация и содержание эстафет

The aim of the research is to increase the level of agility of junior students. Special attention is paid to defining of the contents of relay based on the characteristics of the component parts of agility. The results of a pedagogical experiment are reflected in this article.

Keywords: agility and its manifestations, junior schoolchildren, organization and contents of relays

Младший школьный возраст является наиболее ответственным и благоприятным периодом в формировании двигательных способностей ребенка. В этом возрасте закладываются основы культуры движений, рациональное восприятие ведущих параметров физических упражнений, успешно осваиваются новые, ранее неизвестные упражнения. По мере накопления двигательного опыта, совершенствования морфофункциональных свойств детского организма, создаются благоприятные предпосылки для развития всех физических качеств.

Среди физических качеств младших школьников особое место занимает ловкость, которая отвечает за точность, ритмичность и согласованность отдельных движений, формирование ориентировки в пространстве, равновесия, умения согласовывать свои действия с изменениями обстановки.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее противоречивой и наименее изученной в теории и методике физического воспитания является проблема воспитания ловкости. Одни учёные (Е.П. Ильин, В.И. Лях и др.) рассматривают ловкость в составе координационных способностей. Другие – выделяют ее как самостоятельное качество (Н.А. Бернштейн, В.М. Зациорский, В.С. Фарфель и др.). Третьи (Ю.Ф. Змановский, В. Гаврийски и др.) отрицают понятие «ловкость» [1].

В научных исследованиях «ловкость» определяется как:

- способность человека быстро, оперативно, целесообразно и рационально, осваивать новые двигательные действия, успешно решать двигательные задачи в изменяющихся условиях (Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., Лях В.И.);
- определенные творческие способности человека незамедлительно формировать двигательное поведение в новых, необычных условиях (Солодков А.С., Сологуб Е.Б.)
- двигательное качество, характеризующееся умением управлять силовыми, временными, пространственными параметрами движений (Коц Я.М.) [2].

При этом все исследователи сходятся во мнении, что ловкость - это сложное комплексное двигательное качество, уровень развития которого определяется многими факторами. Бернштейн Н.А. отмечает, что ловкость универсальнее других качеств, она поддается упражнению, качественна и неповторима [3].

Воспитанию ловкости у детей посвящены исследования Буйловой Л. А. (2004); Лаврова Ю. Н. (2004); Семеновой Т.А. (2007); Семкиной О. А. (1997); Шурпач М. В. (2012); Фуниной Е. Е. (2008); и др. Авторы отмечают, что ловкость воспитывается в тесной взаимосвязи с общим развитием ребёнка и благодаря специальному обучению, а особое место в развитии ловкости младших

школьников принадлежит подвижным играм и игровым действиям. При умелом и систематическом использовании они дают высокий результат.

Подвижная игра – сознательная и активная деятельность детей, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Быстрая смена обстановки в процессе игры приучает детей использовать известные им движения в соответствии с той или иной ситуацией.

В классификации подвижных игр (по И.М. Короткову, В.Г. Яковлеву) особое место занимают игровые эстафеты, где действия каждого участника имеют одинаковую направленность, связаны с перемещением на площадке, производятся в порядке очередности и по возможности с наибольшим мастерством (точностью и быстротой). Особое значение имеет то, что игровые действия в эстафетах осуществляются в неожиданно меняющихся внешних условиях, требуют согласованности движений, выполняемых различными частями тела во времени и в пространстве, сохранения динамического равновесия, точности движений, с заданным направлением, амплитудой и скоростью.

В научно-методической литературе представлены большое разнообразие эстафет для развития ловкости. При этом содержание эстафет остается несистематизированным, что, в свою очередь, затрудняет их подбор.

В рамках нашего исследования, мы предположили, что развитие ловкости младших школьников будет более эффективным, если отбор содержания эстафет производить в зависимости от составных частей ловкости и их характеристик.

Экспериментальная работа проводилось на базе МАОУ «Гимназия «Исток» Великого Новгорода. В эксперименте приняли участие учащиеся третьих классов. Были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы по 15 человек, стабильно посещающих уроки физической культуры.

На констатирующем этапе эксперимента изучалось состояние исследуемой проблемы в практике работы образовательной организации, определен уровень физической подготовленности детей, осуществлен отбор содержания эстафет в зависимости от составных частей ловкости.

Для выявления уровня развития ловкости младших школьников применялись тестовые упражнения: «Челночный бег 3х10 м» (сек); «Метание теннисного мяча на точность попадания» (балл); «Стойка на одной ноге» (сек). Выбор был обусловлен тем, что выполнение самих тестовых упражнений требуют преимущественного проявления следующих составных частей ловкости: согласованности действий; дифференцирования пространственных, временных и силовых параметров движений; двигательной точности; пространственного ориентирования; способности сохранять равновесие и прогнозирования положения движущегося предмета. Результаты тестирования показали однородность групп по уровню развития ловкости.

На формирующем этапе педагогического эксперимента уроки по физической культуре проводились три раза в неделю. Уроки проходили в сходных условиях (время проведения, количество). Основным различием в образовательном процессе являлся объем использования и содержание эстафет. В уроках 1-

ой группы (КГ) применялись несистематизированные эстафеты, без учета направленного развития тех или иных физических качеств. Отбор эстафет осуществлялся на основании существующей классификации: по характеру перемещений (бег, прыжки); с использованием предметов и без; простые – комбинированные. Для учащихся 2-ой группы (ЭГ) мы включили эстафеты для целенаправленного развития ловкости, которые отобрали в соответствии с характеристиками составных частей данного физического качества:

- на перестроение и/или переключение движений: «Эстафета с передачей мяча», «Вернись», «Передал – садись», «Мяч навстречу», «Эстафета с ведением мяча по периметру»;
- на двигательную точность: «Слалом», «Челночный бег», «Быстро и точно», «Бег с препятствиями», «Большая эстафета», «Кто первый»;
- на согласованность движений: «Внезапная остановка»; «С прыжками в высоту», «Веревочка под ногами», «Перебежки в парах», «Со скакалкой парами», «Бег в парах»;
- на дифференцирование пространственных, временных и силовых параметров движений: «Эстафета с прыжками», «Прыжки по кочкам»; «Кузнечики», «Обойди препятствие», «Бег с обручем», «Ловкие белки», «Самый ловкий»;
- на пространственное ориентирование: «С футбольным мячом», «С ведением баскетбольного мяча», «Мышеловка», «Прыг-скок», «Паутина»;
- на способность сохранить равновесие: «Полоса препятствий» с различными вариантами проведения, «Сохрани равновесие»; «Не урони»;
- на прогнозирование положения движущегося предмета: «Попади в мяч», «Мяч водящему», «Передача мяча», «Порази крайнюю цель», «Снайперы», «Передай предмет», «Поймай от пола».

Эстафеты мы проводили в основной части урока. При планировании мы учитывали:

необходимость умений детей правильно выполнять элементы техники движений, включенных в задание;

очередность эстафет – в конец перечня ставили наиболее сложные и увлекательные комбинированные эстафеты;

необходимость своевременной и хорошо продуманной подготовки мест проведения эстафет (разметка, ориентиры и ограничители, инвентарь и т.п.)

По окончании эксперимента было проведено итоговое тестирование испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Для определения достоверности, была произведена математико-статистическая обработка результатов.

Анализируя разницу исследуемых показателей к концу эксперимента между группами, следует отметить значительные изменения в пользу ЭГ (рис. 1, 2).

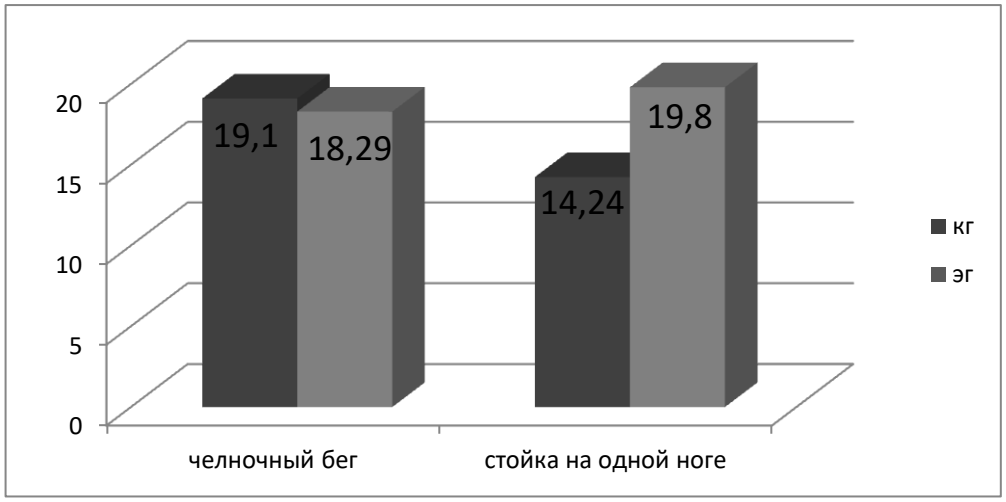


Рис.1 Результаты тестирования «Челночный бег» и «Стойка на одной ноге» после эксперимента

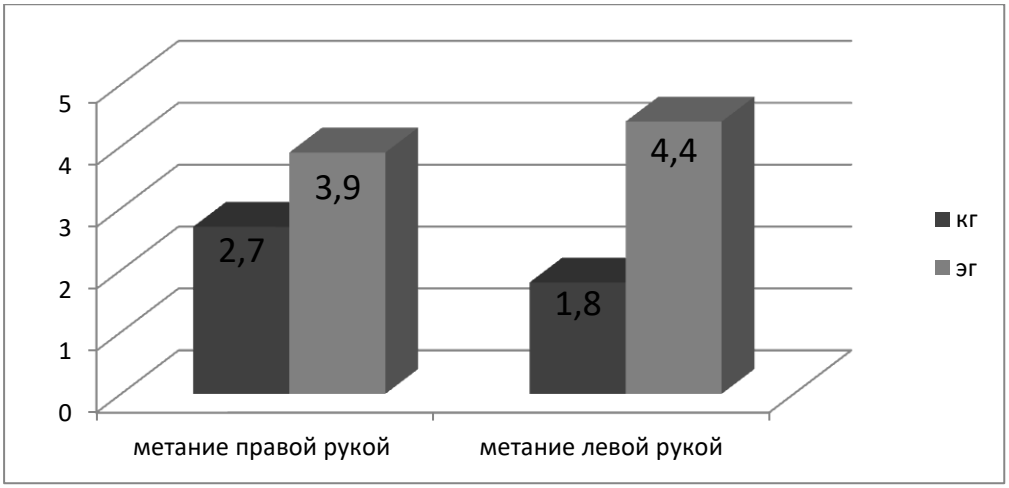


Рис.2 Результаты тестирования «Метание правой и левой рукой» после эксперимента

Выявлена положительная динамика у испытуемых ЭГ: в упражнениях «Челночный бег 3х10» среднее значение ($\bar{x}$) уменьшилось на 1,12; «Метание теннисного мяча на точность» – $\bar{x}$ увеличилось на 0,97 и 0,87 (правая и левая рука соответственно); «Стойка на одной ноге» – $\bar{x}$ увеличилось на 5,19.

По результатам экспериментального исследования можно сделать вывод, что отбор содержания эстафет в зависимости от составных частей ловкости способствует повышению уровня развития ловкости младших школьников.

В заключение отметим, что эстафеты с направленным развитием ловкости у младших школьников необходимо регулярно включать в уроки физической культуры. Правильный подбор эстафет и их умелая организация будут способствовать быстрому и рациональному освоению новых двигательных действий, расширению двигательных возможностей младших школьников.

1. Семёнова Т.А. Воспитание ловкости у детей шестого года жизни в подвижных играх // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – №1. – С.53-57

2. Чистякова Е.Г., Арсеньева А.А. Применение эстафет для развития ловкости младших школьников//Проблемы современного образования: педагогический и психологический аспекты: сб. статей / сост. С.М. Ёлкин; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2016. – С.76-80

3. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / И.М. Фейгенберг – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

©Чистякова Е.Г., Арсеньева А.А., 2016

УДК 371.38

Шмелева А.С., Беляева М. И.
Shmeleva A.S., Belyaeva M.I.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ФОАМИРАНА

THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN CREATIVE ABILITIES IN THE COURSE OF MANUFACTURING PRODUCTS FROM FOAMIRAN

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей учащихся на уроках технологии. Декоративно-прикладное творчество рассмотрено как область, способствующая развитию творческих способностей школьников. Показано, что для решения обозначенной проблемы возможно использование технологии изготовления изделий из фоамирана. Предложены способы создания инклюзивной среды в классе.

Ключевые слова: Развитие творческих способностей, декоративно-прикладное творчество, изготовление изделий из фоамирана, инклюзивная среда, уроки технологии

The article covers the problem of development of creative abilities of pupils in technology lessons. Arts and crafts are considered as the area contributing to the development of creative abilities of students. It is shown that for the solution of the indicated problem it is possible to use technology of manufacturing products from tameran. The proposed ways of creating an inclusive environment in the classroom.

Key words: development of creative abilities, decorative and applied arts, manufacturing products from foamiran, inclusive environment, technology lessons

Одной из наиболее значимых целей современной школы является гармоничное физическое, духовное и творческое развитие. Поэтому формирование способностей детей к творчеству, как залог успешности их жизненной самореализации, является в настоящее время немаловажной и чрезвычайно актуальной проблемой.

Школа XXI века стратегически направлена на подготовку учащегося, обладающего опытом творческой деятельности, а также способностью продуктивно и творчески реализовать знания в практике. Одна из областей, где учащиеся активно развивают свои творческие способности – это различные виды декоративно-прикладного творчества, изучаемые на занятиях по технологии. Занятия декоративно-прикладным творчеством способствуют эстетическому развитию личности, ведут к накоплению практических умений, развивают то, что заложено в ребенке от природы, а также создают условия для активной и творческой деятельности учащихся, тем самым удовлетворяя их стремление к самореализации и проявлению личностных качеств. В процессе преподавания декоративно-прикладного творчества уделяется внимание не только изучению необходимых теоретических сведений и получению практических умений по изготовлению изделий, но и духовно-нравственной стороне в воспитании детей. Декоративно-прикладное творчество обогащает творческие стремления учащихся, позволяет преобразовывать мир вокруг себя, развивает нестандартность мышления и индивидуальность, умение наблюдать и видеть в реальных предметах элементы искусства.

Одно из условий успешного полноценного развития творческих способностей заключается во включении детей в разные виды творческой деятельности, в их умении работать с различными материалами и соответствующими инструментами. Чередование занятий по изучению нескольких видов рукоделия дает возможность школьникам найти себя в одном из видов творчества и наиболее полно реализовать в нем свои способности.

Особое место в развитии творческих способностей принадлежит техникам, которым присущи элементы формирования идей, приобретения опыта творчества. Несмотря на существование множества применяемых в школах техник, направленных на развитие творческих способностей школьников, следует обращать внимание и на новые техники. В последние годы набирает популярность новое, интересное направление декоративно-прикладного творчества – изготовление изделий из фоамирана – технология, которую возможно применять на уроках технологии [1; 4].

Фоамиран (фоам) – уникальный по своим свойствам материал, это пористая, вспененная резина. Название происходит от иранской компании «Foam Iran Company», которая является мировым лидером по его производству. Этот материал для творчества с успехом используется для создания разнообразного объемного декора, такого как цветы, куклы и аксессуары к ним, элементы подарочной упаковки, объемные аппликации и открытки. Из фоама изготавливают даже развивающие игрушки для детей, так как материал абсолютно не токсичен. Фоамиран мягкий, нежный и эластичный, его можно красить акриловыми красками или пастелью. Материал легко режется ножницами, вырубается большинством фигурных дыроколов. Растягиваясь или сминаясь под воздействием пальцев или нагревательного прибора, пористая резина легко приобретает новую форму и сохраняет ее надолго. Готовые изделия не боятся перепадов температур, влаги, сжатия и на них не оседает пыль [6].

Ввиду того, что работа с этим материалом является достаточно сложной и при работе необходимо использовать нагревательные приборы, эту технику лучше осваивать с учащимися 6-7 классов. Из этого материала преимущественно создаются коллективные работы, так как можно распределять обязанности между школьниками и работа будет не так сложна. Примерами таких работ могут быть разнообразные цветочные панно, корзины с цветами для украшения кабинета технологии, оформление фоамираном классного стенда и другие творческие работы. Создание творческих изделий из данного материала будет одинаково интересно всем учащимся. В ходе таких занятий будет происходить повышение творческой активности, создаваться атмосфера единения и дружбы. Это поможет учителю не только в развитии творческих способностей учащихся, но и в их воспитании, создании благоприятных условий для разностороннего развития личностей детей [3].

Одна из задач учителя - создание таких условий, в которых каждый ребенок, независимо от уровня интеллекта и физического состояния, мог бы развивать способности данные ему от природы. Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в творческую деятельность позволяет эффективно решать проблемы укрепления их физического и психического здоровья, преодоления комплекса неполноценности, улучшения психоэмоционального состояния и развития [2]. На таких занятиях, при выполнении совместной работы по изготовлению творческих изделий из фоамирана, дети с ОВЗ будут осваивать определенные роли, соответствующие выполняемым операциям. Благодаря этому они обретут способность согласовывать свои действия, брать на себя различные обязанности и выполнять их. В то же время, эти учащиеся будут получать поддержку не только со стороны учителя, но и со стороны одноклассников, которая необходима для того, чтобы они чувствовали себя неотъемлемой частью коллектива, развивалось их самосознание, стимулировались успехи во всех видах дальнейшей деятельности. При этом школьники научатся правильно воспринимать оценку результатов своего труда и других детей. Таким образом, у них будет формироваться правильная самооценка, которая в дальнейшем окажет влияние на процесс приобретения социального опыта.

Работа с фоамираном будет способствовать также воспитанию эстетической культуры и трудолюбия, развитию способности учащихся чувствовать прекрасное. Именно эта художественно-эстетическая направленность будет иметь большое значение для раскрытия творческого потенциала каждого учащегося [5]. Вместе с этим, в процессе работы у учащихся также будут воспитываться такие качества как потребность доводить работу до конца, аккуратность, проявление сосредоточенности при изготовлении изделия, а также трудовые привычки содержать рабочее место в чистоте и порядке, соблюдение всех правил техники безопасности и умение пользоваться инструментами. Кроме этого, изготовленные декоративно-прикладные изделия будут приносить и практическую пользу. Они могут быть представлены на конкурсах и выставках.

Изготовление красивых и необычных изделий из фоамирана несомненно вызовет у учащихся повышенный интерес к творческой деятельности, принесет

удовлетворение результатами труда, сформирует у школьников эстетическое отношение к труду. Учащиеся научатся ценить красоту, а это, в свою очередь, является показателем развития творческих способностей, которые в будущем позволят им стать всесторонне развитыми личностями.

1. Байбородова, Л.В. Обучение технологии в средней школе. Методическое пособие / Л.В. Байбородова. - М. Гуманитарный издательский центр ВЛАДОСС, 2003.

2. Грудникова Е.А. Развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в объединении «Керамика»/Е.А.Грудникова// Дополнительное образование и воспитание. – 2013. - №6. - С.40-43.

3. Максимова Е.В. Развитие творческих способностей детей/Е.В.Максимова // Дополнительное образование и воспитание. – 2013. - №2. – С.24-27.

4. Методика изучения раздела «Художественная обработка материалов» учащимися общеобразовательных школ. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=734090

5. Молданова Г.С. Прикладное искусство в воспитании духовно-нравственных ценностей личности/Г.С.Молданова// Дополнительное образование и воспитание. – 2012/ - №8 С. 20-23.

6. Фоамиран - что это и как им пользоваться? [Электронный ресурс] Режим доступа: http://remesla.by/razdely-sajta/206-foamiran-chto-eto-i-kak-im-polzovatsya.html

© Шмелева А.С., Беляева М.И., 2016

УДК 376

Ясмин Зоаби
Yasmine Zoubi
Израиль

Коллективное творческое дело как форма педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в школах Израиля

The collective creative work as a form of pedagogical support for children with special educational needs in Israel schools

В статье рассматриваются вопросы построения системы педагогического сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями. В качестве одной из форм сопровождения рассмотрено коллективное творческое дело, приведен пример коллективного творческого дела в одной из школ Израиля.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, школа, коллективное творческое дело, педагогическое сопровождение

The article is devoted to the pedagogical support system construction of pupils with special educational needs. As a form of support is considered a collective creative work, collective creative work examples in a school in Israel are presented.

Keywords: children with special educational needs, school, collective creative work, pedagogical support

В настоящее время проблемы гетерогенности, инклюзии и толерантности становятся чрезвычайно актуальными для разных стран мира и их решение свя-

зано с влиянием многих факторов. Согласно Е.Г. Луковицкой, под гетерогенностью понимаются разнообразные различия, как обучающихся, так и преподавателей – по возрасту, полу, национальности, способностям, социальному происхождению. Гетерогенность представляет собой совокупность параметров, демонстрирующих степень разнородности, широкий спектр оттенков общества (пол, национальность, возраст, вероисповедание). Современная школа – это территория равных возможностей, обеспечивающая процесс инклюзии различных групп в единое образовательное сообщество. В этой связи возникает потребность в проектировании в школе особой образовательной среды, которая обеспечивает взаимодействие в этой среде различных групп обучающихся.

Особого внимания в этом случае заслуживает большая группа - обучающиеся с особыми образовательными потребностями. Для многих таких детей характерен высокий уровень тревожности, эмоциональная нестабильность, страхи, неадекватное проявление защитных механизмов, слабость сознательной регуляции поведения, недостаточный опыт позитивных социальных контактов, неумение понять позицию другого человека, разочарование в себе и даже отчаяние. Система сопровождения, в рамках образовательной среды школы, обеспечит содействие субъектам образовательного процесса (педагогическому персоналу, родителям, администрации) и, в первую очередь, обучающимся. Огромную роль в процессе сопровождения ребенка играют взрослые (педагоги, воспитатели, психологи) и, в первую очередь, его родители. Для родителей понимание ребенка, его особых потребностей становится кардинально важной предпосылкой оказания грамотной помощи ребенку, успешного его развития [1, 246].

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой, термин «сопровождать» трактуется как «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [2].

Более широко рассматривается понятие «сопровождать» в словаре русского языка С.И. Ожегова, а именно: «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь», «сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо» [3].

Нам близка позиция Ю.В. Слюсарева, который связывал «сопровождение» не только с оказанием помощи, но и с запуском механизмов саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека, направленной на развитие и саморазвитие самосознания личности» [4].

Мы считаем, что для наиболее гармоничного и комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, необходима естественная ситуация, которая бы не ограничивалась четкими временными рамками и позволяла педагогу вести образовательный процесс в том темпе, который наиболее подходит для данной конкретной группы, конкретных детей. Оптимальной, на наш взгляд, формой является коллективная творческая деятельность.

Термин «коллективное творческое дело» принадлежит И.П. Иванову, который адаптировал основной элемент воспитательной методики А.С. Макаренко для обычных школ и внешкольных учреждений. Ее смысл заключается в том, чтобы в работу того или иного коллектива на добровольных началах, с ин-

тересом и желанием могли включаться все его члены и чтобы они получали возможность раскрыть свои творческие возможности.

Коллективное творческое дело (КТД) является важным структурным компонентом системы сопровождения ребенка с особыми потребностями и позволяет создать в школе творческую среду, объединяющую учащихся специальных и обычных классов в которой каждый участник находится в ситуации погружения в творческую общественно-полезную деятельность.

В процессе КТД учащиеся обычных и специальных классов приобретают знания, навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. В процессе общей работы происходит и взаимодействие обучающихся с педагогами и родителями. Во время планирования и организации КТД взрослые и дети приобретают большой организаторский опыт, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела. Это способствует приобретению особыми детьми жизненных навыков в самостоятельной деятельности, направленной на улучшение окружающей жизни, совместное с учителем и родителями ежедневное преодоление обыденных трудностей, единение членов детско-взрослого сообщества при реализации совместных творческих действий.

При этом «взаимодействие субъектов в рамках детско-взрослого сообщества может быть охарактеризовано по параметрам: степень сотрудничества, степень соорганизации и степень сотворчества. Степень сотрудничества предполагает деятельность детей и взрослых в совместном обсуждении различных социальных и личностных проблем и постановку совместных целей. Степень соорганизации предполагает определенный уровень самостоятельности субъектов сообщества при разработке и реализации совместных проектов и подготовке отдельных событий. Степень сотворчества предполагает креативный инновационный характер деятельности сообщества, поиск нестандартных путей достижения общественно значимых целей» [5].

Остановимся более подробно на описании опыта коллективной творческой деятельности в школе Орт Мукейбла (Израиль).

В практике школы одной из форм сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями реализуются совместные проекты детей, обучающихся в обычных и специальных классах. В силу ограниченности объема статьи приведем в качестве примера только один проект – «Лечебный пришкольный участок».

Занятия на участке объединяют в себе развитие знаний о неживой природе, умения, связанные с уходом за растениями и в то же время организовать процесс взаимодействия обучающихся таким образом, чтобы обеспечить их развитие и сопровождение через позитивный вклад каждого в общее дело. Мероприятия проекта направлены на развитие системы знаний и умений учащихся о неживой природе, уверенности в себе и в тоже время толерантного отношения обычных школьников к учащимся специальных классов, которое будет определять их взаимодействие в рамках проекта и образовательном процессе в

целом. Проект реализуется для двух параллелей (7-8) классов в рамках образовательного процесса и во внеучебное время. Также в реализации проекта принимают участие учителя предметники, воспитатели и специалист по клинической коммуникации.

Общение с живой природой, её эстетика вызывает положительные эмоции у всех людей. В тоже время развитие растений ассоциируется у детей с собственным развитием, с уверенностью в неизбежном росте и успешном развитии. Сельскохозяйственные работы - один из видов деятельности, который хорошо знаком школьникам, т.к. они проживают в деревнях, часто помогают своим родителям, особенно в сборе маслин – традиционного и очень важного для жизни в нашем регионе процесса. Поэтому все дети могут быть успешными в организации лечебного пришкольного участка и ухода за растениями. Дети, занимаясь посадкой растений, прививкой деревьев рассуждают о потребностях растений, о сложностях их приживания на новом месте и невольно ассоциируют это со своими проблемами. На занятиях дети сами обрабатывают землю, сажают и ухаживают за растениями, планируют разметку участков, посадки, полив и обработку от вредителей, а также учатся сажать и выращивать комнатные растения. Обязательны требования к эстетике пришкольного участка – дети оформляют дорожки камешками, устанавливают информационные таблички с названиями, огораживают растения. Для этой работы требуются особые знания, дети ищут информацию в интернете, приглашают родителей – специалистов по сельскому хозяйству. Особое удовольствие и чувство гордости вызывает у всех детей сбор урожая, приготовление для всей школы салатов из выращенных овощей и чая из трав. Как показывает практика, почти все подростки расположены к восприятию неживой природы. Она позволяет пережить эмоции радости, успеха, надежды, веры в свои силы, которые подростку трудно передать словами, но необходимо выразить, открыть миру.

В процессе занятий дети общаются между собой, обсуждают различные растения и условия их выращивания, и их лекарственную пользу, ищут более удачные варианты оформления клумб, придумывают различные декоративные аксессуары и т. д. В проекте «Лечебный пришкольный участок» ребенок является частью коллектива, где складывается благоприятная атмосфера, способствующая социализации особых детей и формированию качеств, присущих толерантной личности: расположенность к другим, терпение, чувство юмора, чуткость, доверие, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, умение не осуждать других, слушать, способность к сопереживанию, взаимопомощь.

Несмотря на то, что все участники проекта имеют собственное мнение относительного того или иного задания, проводимого на участке, которое иногда существенно отличается от мнения большинства участников, они учатся понимать и принимать мнение других ребят, так как перед всеми участниками стоит общая цель – разработка пришкольного участка и выращивание на нем лекарственных растений с учетом сезона, особенностей почв, климата и др. Роль взрослых в процессе сопровождения детей с особыми образовательными

потребностями в создании атмосферы творчества и взаимопомощи, формировании и развитии у ребят терпимости к позиции другого, неявном направлении общей деятельности в направлении результата.

Занятия на пришкольном участке распределены по темам и предполагают сочетание индивидуальных и групповых заданий, дающих возможность для личного и коллективного самовыражения; публичное признание достижений; максимальное разнообразие ролей в общей деятельности и т. д.

В тоже время занятия на пришкольном участке позволяют учащимся выразить свою индивидуальность и творческий потенциал. Выбор растений, формирование клумб, представление своего уникального творческого решения остальным участникам и т.д. В процессе подготовки презентации, как творческого продукта, проводится целенаправленная работа по сближению коллектива. В обсуждении основной идеи и замысла проекта участка принимают участие все участники под руководством педагогов и психологов. В процессе этого обсуждения дети учатся прислушиваться к мнению друг друга.

Перед тем как начать работу по рассадке деревьев, учащиеся при помощи взрослых делают планировку участка. Подобные занятия способствуют сплочению коллектива и большему взаимопониманию между его участниками. Ребята из разных классов оказывают помощь друг другу.

В процессе реализации проекта решается еще ряд образовательных задач, таких как: расширение словарного запаса учащихся по биологической тематике, развитие устной и письменной речи, развитие навыков диалога и презентации, познание природных процессов, их логическая связь, и возможность влияния на них.

Особого внимания в рамках данного проекта заслуживает «День олив», т.к. выращивание и сбор маслин – это важная и неотъемлемая часть жизни в нашем регионе. Для подготовки и проведения этого праздника, обучающиеся должны изучить много теоретического материала о выращивании различных сортов олив во всём мире и подготовить материал для докладов и демонстрации. Подготовка к этому дню так заинтересовала всех учащихся, что завязались дружеские связи между особыми и обычными детьми. Особое волнение и даже страх у ребят вызывала необходимость выступить перед публикой. Для преодоления страха им понадобилось присутствие воспитателя на каждом этапе. Это позволило им преодолеть свою неуверенность и одержать победу не только над сверстниками, но и, самое главное, над самим собой.

Результатами проекта стали как успехи детей с особыми образовательными потребностями, которых они достигли в процессе его реализации, так и успехи их в плане социализации и саморазвития. В качестве приза они получили командный кубок за первое место и особо отличившиеся учащиеся специальных классов - медали.

Так, например, Абдурахман (13 лет), страдающий речевым расстройством решился выступить. С помощью воспитателя он подготовил текст и прочёл его. Абдурахман не мог преодолеть стеснения перед самостоятельным выступлением, и текст им был прочитан в паре с товарищем из обычного класса. Такая

особая «миссия» способствовала тому, что мальчик не только начал сотрудничать с ребятами из всей параллели по подготовке материала для выступления, но и сам вызвался быть ответственным за порядок во время проведения праздника, не смотря на то, что поначалу стоило большого труда вообще привлечь его к проекту.

Коллективное творческое дело как форма обучения была высоко оценена родителями учащихся и администрацией. Так, например, мама одного из участников проекта – Мухаммеда была тронута тем, что сын впервые пригласил её в школу и попросил принять участие проведении конкурса, а отец мальчика Ата выразил благодарность школе и внес предложение, чтобы проводилось как можно больше таких мероприятий, где особые дети участвуют наравне с обычными. Директор школы и учителя в своих выступлениях подчеркнули, что гордятся членам проекта, их чувством ответственности, их способностью ясно выразить свои мысли и готовностью к диалогу. Учащиеся специальных классов, в свою очередь, были одухотворены тем, что благодаря проекту, они могут стать его равноправными участниками (и даже победителями) и вызвать интерес к себе у учителей, которые преподают в обычных классах.

Этот пример еще раз подтверждает, что слаженными поэтапными «неявными» действиями можно обеспечить педагогическое сопровождение учащихся, а коллективное творческое дело как форма педагогического сопровождения имеет большой потенциал для детей с особыми образовательными потребностями в школах Израиля.

1. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенкова С.А., Донина И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. - М.: Русский язык, 2000. – 1536 с.

3. Ожегов, С.И.. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.

4. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. … канд. психол.наук/ Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992.

5. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 118-122.

© Ясмин Зоаби (Yasmine Zoubi), 2016

РАЗДЕЛ III.
СОЦИАЛЬНЫЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION III.
THE SOCIAL, HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF EDUCATION

УДК 741.021

Балдина Н.В.
Baldina N.V.
Гимназия № 2,
г. Великий Новгород, Россия

Истоки, становление и развитие тератологического орнамента

The Origin, Composition and Development of Teratological Ornamental Design

В статье даются ответы на вопросы: «Что такое орнамент? Почему его изучение является важной и интересной частью уроков ИЗО?» Представлена история зарождения и развития тератологического стиля. Мотив плетёнки, как важная часть орнамента. Появление тератологии в древнерусском искусстве. Стилистические отличия тератологического орнамента разных стран.

Ключевые слова: орнамент, тератологический орнамент, плетёнка, кельтский орнамент, древний Новгород

What is a ornament? Why is the study of ornament is an important and interesting part of the art lesson? History of origin and development of teratological style. Motive braids, as an important part of the ornament. The emergence of teratology in the ancient art. Stylistic differences teratological ornament different countries.

Keywords: ornament, teratological ornament, braids, celtic ornament, ancient Novgorod

Орнамент – это особый вид художественного творчества, который, как считают многие исследователи, не существует в виде самостоятельного произведения, он лишь украшает собой ту или иную вещь, но, тем не менее, «он... представляет собой достаточно сложную художественную структуру, для создания которой используются различные выразительные средства. Среди них – цвет, фактура и математические основы орнаментальной композиции – ритм, симметрия; графическая экспрессия орнаментальных линий, их упругость и подвижность, гибкость или угловатость; пластика – в рельефных орнаментах; и, наконец, выразительные качества используемых натурных мотивов, красота нарисованного цветка, изгиб стебля, узорчатость листа...»

Согласно ФГОС основного общего образования предметные результаты изучения изобразительного искусства должны отражать «воспитание уважения к истории культуры своего Отечества, выраженной в архитектуре, изобразительном искусстве, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды, в понимании красоты человека; формирование активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности». Одним из наилучших вариантов для достижения этих результатов может являться изучение орнамента, который занимает важное место в культуре. Ведь созданный людьми он сочетает в себе их представления о красоте и устройстве мира. Большое место орнамент занял в народном художественном ремесле.

Орнамент – один из древнейших видов изобразительной деятельности человека, в далеком прошлом несший в себе символический и магический смысл, знаковость, семантическую функцию.

Древний человек наделял определенными знаками свои представления об устройстве мира. Например, круг – солнце, квадрат – земля, треугольник – горы, свастика – движение солнца, спираль – развитие, движение и т. д., но они, по всей вероятности, еще не обладали для предметов декоративными качествами.

Именно живучестью языческого мировоззрения следует объяснять и историю зарождения наиболее своеобразной группы зооморфного декора в древнерусском искусстве. Это так называемый тератологический стиль, первоначально выделенный в книжной орнаментике, преимущественно XIII-XIV вв., но, как выяснилось в дальнейшем, нашедший свои истоки в более раннем народном прикладном искусстве.

Чудовищный, или тератологический, орнамент (от греческого корня «тератос» – чудовище) характеризуется тесным сплетением декоративных лент, иногда завершающихся растительными побегами или змеиными головами, с зооморфными изображениями. При этом ноги, языки, головы, хвосты и крылья животных опутываются ленточными плетениями и нередко непосредственно в них переходят.

Одной из сложных проблем в изучении орнамента является трудность в его расшифровке и датировке первоначального происхождения, а также принадлежности тому или иному этносу. Часто последующие поколения художников используют предыдущее искусство и создают на его основе свои вариации.

Изучение этого вида декора – одного из наиболее интересных и самобытных в русских рукописях – и его происхождения имеет более чем вековую историю. Сходный орнамент известен у балканских славян, в Скандинавии, Ирландии и на многих произведениях романского стиля из разных областей Европы. В основе этого стилистического единства (впрочем, лишь самого общего) лежит общность происхождения от звериной орнаментики искусства европейских варваров эпохи переселения народов.

Сложный и издревле распространенный мотив плетенки известен еще со времен палеолита и получен, по всей вероятности, путем вдавливания в глиняную форму веревки. Более сложная по своей конфигурации плетенка, как ос-

новной элемент, входит в так называемый «звериный стиль» (тератологический стиль). Она часто встречается уже в искусстве сарматов, которые передали ее германским племенам, которые, в свою очередь, способствовали распространению этого узора в странах Европы.

Особую выразительность плетенка получила в кельтском декоре. Еще до нашей эры кельты заимствовали многие элементы своего орнамента у средиземноморских, а в дальнейшем у скандинавских и византийских народов, но, пропустив их орнаментику через свое художественное мышление, кельты до неузнаваемости ее изменили, создав свой особый декор. Ранний период кельтского орнамента характеризуется полным отсутствием растительных мотивов.

Впоследствии в ленту плетенки стали включаться изображения отдельных частей тел животных: головы, пасти, лапы, ноги, хвосты и т. д., а также змеи, побеги растений и др. Этот тип украшения очень динамичен, безостановочен и неисчерпаем в своем движении. По всей вероятности, такой орнамент выражал мироощущение диких кочевых народов. Плетенка большое место заняла в скандинавском ремесленном производстве. Такой вид декора иногда называют стилем викингов, в нем постоянно повторяется мотив драконообразного животного, называемого «Большой зверь». В дальнейшем плетенка заняла почетное место в резном декоре романских соборов, в болгарских, армянских, русских изделиях и сооружениях.

Звериная орнаментика в различных странах Европы имеет существенные стилистические отличия. Скандинавская тератология отличается от древнерусской распространением угловатых контуров фигур, которые на Руси имеют преимущественно округлые очертания. Отдельные образы животных в скандинавском декоративном искусстве часто соединяются между собой посредством отверстий в их телах, чего нет в древнерусской тератологии. Многим произведениям скандинавского искусства свойственна чрезвычайная теснота изображений, особая сложность рисунка, для русской тератологии не типичная. Болгарская звериная орнаментика отличается от древнерусской большей грубостью рисунка. В балканской тератологии нередко деградируют головы животных, превращающиеся в плетения, что на Руси почти не встречается. Имеются различия и в наборе образов и трактовке отдельных элементов.

Попытки объяснить своеобразие новгородской тератологической орнаментики предпринимались неоднократно ещё во второй четверти прошлого века, вызвав к жизни версию о новгородском тератологическом орнаменте как о местной ветви «звериной» орнаментики германо-скандинавского искусства.

Для образования школьников и студентов в Великом Новгороде тератологический орнамент может являться полезным источником знаний об истории и культуре Новгорода. Ведь он прочно занял место в архитектуре, предметах декоративно-прикладного искусства, книжной графике. Изучение этого орнамента будет способствовать формированию основ художественной культуры, развитию наблюдательности, ассоциативного мышления, творческого воображения. Поможет в развитии навыков восприятия и интерпретации произведений искусства.

Древнейшее произведение русского прикладного искусства, на котором, несомненно, присутствуют все признаки тератологии, причем в своеобразной русской форме – резная колонна XI в. из раскопок в Новгороде. На ней в двух медальонах, окруженных хаотическими плетениями, изображены грифон и кентавр. Как тот, так и другой образы появляются в древнерусском искусстве как заимствованные. Источник заимствования – очевидно, Византия. В тоже время заимствованный образ подвергся трансформации: у кентавра вместо конских копыт – лапы хищника, что для византийского искусства не характерно. Но главная русская особенность резьбы колонны – соотношение зооморфных образов с окружающим декором. Хвосты обоих существ переходят в ленточное плетение, которым они окружены, ноги грифона оплетены лентой. Любовь к подобным хаотическим плетениям сохраняется в русской тератологии и в дальнейшем.

Именно этот тератологический орнамент – наиболее интересный вид средневекового узорочья. В нём проявились разнообразные впечатления и представления о мире.

На рубеже XII-XIII вв. оригинальный орнаментальный стиль появляется на листах новгородских рукописей. Сложение его не обошлось без влияния орнаментики изделий прикладного искусства и резных узоров, выполненных в дереве.

Появление подобного декора в книгах, как правило, богослужебных, показывает, что уже в это время языческая символика этих образов была полузабытой. Все же длительное сохранение на Руси такого орнамента, расцветшего в русских рукописях в те века, когда подобные мотивы в искусстве Европы уже исчезли, представляет собой интересный и еще не до конца изученный феномен.

©Балдина Н. В., 2016

УДК 37.01

Бехор Эстер
Behore Esther
Израиль

MULTICULTURAL EDUCATION IN ISRAEL

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗРАИЛЕ

В данной статье автор характеризует Израиль как страну гетерогенной культуры, описывает разные подходы к решению проблем поликультурного образования в Израиле. Согласно мнению автора, в системе образования Израиля отсутствует общая основа для поликультурного образования. От арабов требуют изучать иврит и еврейскую культуру, в то время как евреи не обязаны изучать арабский язык, арабскую культуру и историю Палестины. Система образования инвестирует финансовые и людские ресурсы в поверхностное изучение разнообразия и реализацию политики мультикультурализма в малом масштабе. Израильское общество в настоящее время находится в периоде кризиса ценностей, существуют глубокое расслоение между различными группами населения. Система образования стремится обеспечить образование различным группам населения, в связи с этим поликультурный подход в системе образования Израиля получает все

большее значение. В целях создания единой гражданской культуры система образования должна принять многообразие как характерную черту общества, чтобы создать общую основу для обучения всех граждан, с учетом уникальных потребностей каждой отдельной группы. Необходимо внести изменения в содержание и методы обучения, изменить подходы к подготовке учителей для работы в гетерогенной школе.

Ключевые слова: система образования Израиля, разнообразие, общественный плюрализм, мультикультурализм, Израиль как страна гетерогенной культуры, изменение учебных планов, подготовка учителей к работе в условиях разнообразия

Keywords: educational system of Israel, diversity, social pluralism, multiculturalism, Israel as a heterogeneous country, curriculum change, teacher training for diversity

Pluralism in the education system is such a broad topic that its review is far from exhaustive. I will try to briefly touch on this issue, in an attempt to clarify the complex picture. Pluralism in education develops awareness to multiculturalism in the school. Pluralism in education seeks to create a pluralistic society that recognizes multiplicity and variety of different groups in society, thanks to the existence of various outlooks, opinions, needs and wishes. As long as it is tolerant and does not require exclusivity or surrender to other cultures, they have an equal value and no one culture is more important, this approach is relevant to Israeli reality. Since more and more democracies societies are becoming diverse ethnically and culturally due to processes of migration, the question arises whether multiculturalism should be encouraged as social policy and government. The question of the relationship with multiculturalism is relevant to education systems throughout the world. Different countries tend in various ways on this question.

The key to multicultural education is acquaintance with the symbols typical of a certain ethnic culture, which helps to know the other culture. Does multicultural education exists or is it possible in Israel? State of Israel is a heterogeneous country in which ethnic and religious groups of different nationality live together. It could lead to dialogue and enrichment with the understanding that no culture has a monopoly on truth. But this is not so in Israel. According to Walzer [5], Israel has three slits in multiculturalism. They are national, religious, and ethnic slits. In his view, the efforts to impose mutual tolerance of ethnic and religious context preceded the efforts to impose tolerance in national context. Israel society does not see itself as multicultural, since its constituent groups tend to mutually control each other and there is no dialogue of respect between them.

The Ministry of Education has adopted the ideology of the melting pot in the first decade of state's establishment, but in practice the education has been split among several autonomous systems and semi-autonomous: state education, state religious education, independent Arab education and independent education [1]. This trend has strengthened in the 1990s with immigration from the former Soviet Union and the rise in the number of foreign workers [3]. A central question now is how the education system in Israel should direct the moral education and what the best way to

do it in a pluralistic Israeli society is. On the one hand, the education system is divided into sectors interested in cultural and ethical autonomy; on the other hand, there is a need of shared values education, both social and national. Nowadays we have to abandon old concepts such as a melting pot and exiles merger and look at social pluralism in Israel and education of pluralism as an existential need for Israel's existence as a democratic state. According to Yogev [1], Israel's education system can and should handle multicultural education. This can be done by modifying the system structures, construction of specific programs for multicultural education and emphasizing the multicultural education in teacher training. Ilan Gur-Ze'ev [3] is skeptical about the possibility of education in multiculturalism in educational system in Israel, since the split between the different streams comes from the struggle between hegemonic culture and marginalized cultures. In his opinion the state education is the only one who can and should teach multiculturalism.

There are several approaches to multiculturalism education, the most important is one of Banks [8]. According to this approach, multicultural education aims to provide equal learning opportunities for students that differ in terms of race, ethnic origin, and social class. This approach is helping students formulate a position to acquire knowledge and skills necessary for effective functioning in a democratic and pluralistic society, also having interaction with people from different groups. Studies show that Israel' official position recognizes cultural heterogeneity, it recognizes the right of the individual to live according to the norms of cultural group. In other words, it denies the state's right to intervene in the citizen's connection to society and culture. According to this view, for example, Israeli Arabs have a separate educational system which is supervised by government institutions. Today the education system takes into account the human origin, language and culture, as long as they do not undermine the country's moral values and social order. The emphasis in the education system today is teaching Jewish values common to all the citizens of Israel and not education for pluralism/multiculturalism. The education system cannot create a common ground for multicultural education. The Arabs are under pressure to learn Hebrew and Jewish culture, while Jews are not required to learn the Arabic language, Arab culture and the Palestinian history. The system invests in financial and human resources in superficial learning of variety and implementation of multicultural policies on a small scale [2]. Israeli society is currently in a period of values' crisis and there are deep slits between the various groups, in which the education system wants to provide education to different groups according to their preferences, with a commitment in advance to reserve a place in the curriculum to cultural properties common to all [7].

One can say that the State of Israel recognizes the existence of social heterogeneity, and there is a will to deal with the need to create a society that has more in common than differences, schools are encouraged to open up to different opinions in Israeli society and allow free discussion among students with mutual respect, understanding, and tolerance. Yogev [1] suggested several approaches for pluralistic education:

- The *pluralist* approach is focused on providing information to all students, with the goal of developing the knowledge of the different groups. It is a human-

istic liberal relativistic approach, whereby social truths are relative and not absolute, the students are in an educational framework that enables relation of mutual understanding and respect between the majority-minority groups, build a specific educational program engaged in education multiculturalism in order to change the attitude of students to heterogeneity that exist in society.

- The *particularism* approach believes in multicultural education, i.e. recognizes a cultural slit in a pluralistic society, and believes that the rift cannot be connected through multicultural education. As there is a preference to the majority over the minority groups, so it is better to separate education for different groups based on their cultural preferences. It means separate educational indoctrination to different groups according to their specific values. This is a radical concept in all areas of socio-political and pedagogical education. The formal and informal education systems must recognize that they operate in a new era in which there is a high cultural diversity, therefore they should maintain a dialogue that takes into account all partners in issues related to their culture. One of the difficulties of pluralistic approach is the asymmetric ratio. Multicultural societies which contain religious cultures that have rules previous to state laws are an inevitable collision orbit. State laws are in conflict with religion. According to Yogev, the first - pluralistic - approach is appropriate to Israel, but in practice the second approach is applied. The attempts to operate a pluralistic approach did not work, the educational frameworks that tried to put together Jewish and Arab students gave preference to the culture of the Jewish group. Yogev believes that education to multiculturalism is necessary to be operated in several stages: [1]

1. Recognize the moral significance of social pluralism.

2. Create a systematic structural change to give educational autonomy to each sector in cooperation with all sectors.

3. Create unique curriculum to deal with education values of multiculturalism, 4. Make hanges in the existing curriculum.

5. Reform teacher training and provide a central place for education to multi culturalism in order to maintain multicultural education.

Education should recognize that there is no culture which is higher than others cultures, and there is no justification for social and political hierarchies which repressive cultures and communities. Students are educated to tolerate diversity, through common studies with individuals of different cultures [4, 6].

The heterogeneity allows the acceptance of the other, in Israel the significance of openness to cultures is that Jews and Arabs should know both languages, Arabic and Hebrew (if Hebrew is the compulsory language in the Arab sector, the Arabic language should be compulsory for Jews), and recognize the cultural heritage of two cultures. The education system has a major role in creating a climate of acceptance and tolerance, multicultural education is education for recognition of the legitimacy of different cultural patterns, and the willingness to open up to them and give them honor. Multicultural approach in education system of Israel receives increasing importance. Due to slits and social conflicts, the need to build cultural bridges between different groups is growing. In order to create a common civil cul-

ture, the education system must accept the diversity in unity, to create a common ground for all citizens, to reflect the unique needs of every single group by adding a learning content, by changing teaching methods, by giving reference equality for all. You must know the heritage of other groups, so that a minority group can actively contribute to the dominant group and a situation of mutual giving. Education in multiculturalism must be based on two main principles: the willingness to respect the right of any group in society to be different, to preserve his culture and maintain unique lifestyle and recognition of the importance of common citizenship – creating common values.

1. Yogev A. "Approaches to educating values in a pluralistic society" // Hiram.Y, Shkolnikove.S, Cohen.Y, Schechter, A (editors): Values and Education in Israel society (Jerusalem: Ministry of Education, 2001) pp. 355-379

2. Abu Absa, H (2001) Dilemmas and issues in values education in Arab schools in Israel // Hiram Y, Shkolnikove,S, Cohen Y, and Schechter, A (ed.) Values and education in Israel Society, Jerusalem: Ministry of Education pp. 441-479.

3. Gur Zeeve, Illan Multiculturalism and Education in Israel.(1998)

4. Gur Zeeve, A (1998) Before we become Sparta// *Face* 4, 73-80.

5. Walzer, A. (1999) Tolerance. Tel Aviv: Ministry of Defense.

6. Yonah, Y. (2005) Thanks to the difference: Multicultural Project in Israel, Jerusalem Van Leer Institute.

7. Kashty, Y. (2002)An End of the central education// *Face* 20, 100-106.

8. Banks, J.A. (1995) Multicultural education: Historical development. Dimension and Practice // J.A. Banks, C.A. M Banks (eds.). Handbook of Research on multicultural education, N.Y: Macmillan Publishing. Pp.3-24

©Бехор Эстер (Behore Esther), 2016

УДК 379.8

Болотских В.О.
Bolotskih V.O.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Роль межкультурной коммуникации в образовательном туризме

The role of intercultural communication in educational tourism

В статье описывается международный образовательный туризм как один из новых видов туризма, показана важность диалога культур в рамках межкультурной коммуникации в международных образовательных путешествиях.

Ключевые слова: туризм; образовательный туризм; межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; диалог культур

The article deals with the international educational tourism as one of new types of tourism and importance of successful dialogue of cultures as part of the cross-cultural communication on the international educational trips.

Keywords: tourism; educational tourism; cross-cultural communication;, cross-cultural competence; dialogue of cultures

К началу XXI в. туризм стал неотъемлемой частью жизни современного человека. Туризм является эффективным средством удовлетворения потребностей населения в отдыхе, оздоровлении и познании мира. Вслед за туризмом развивается и сфера образования, значительно расширяется спектр возможного использования разнообразных средств и форм обучения. На стыке туризма и педагогики формируется образовательный туризм, задачей которого является, в первую очередь, удовлетворение образовательных потребителей различных групп населения.

Ежегодно возрастает популярность путешествий с образовательными целями как внутри страны, так и за рубежом. В последние годы в образовании сложилась устойчивая тенденция к интернационализации и интеграции. Концепция открытого образовательного пространства, принятая в России, и присоединение России к Болонскому процессу естественным образом увеличивает количество российских студентов, которые принимают участие в образовательных зарубежных путешествиях. Вследствие этого появляется необходимость в дефиниции понятия «образовательный туризм». Исчерпывающее определение этого понятия дал Э.А. Лунин: *«образовательный туризм - поездки на период от 24 часов до 6 месяцев для получения образования (общего, специального, дополнительного), для повышения квалификации – в форме курсов, стажировок, без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания»* [2]. Мы считаем данное определение наиболее приемлемым, так как оно затрагивает все необходимые аспекты этого явления.

Наблюдая возрастающую популярность образовательных путешествий в частности и туризма вообще, следует обратить внимание на тот факт, что международный туризм всегда будет связан с взаимодействием разных культур, которое может носить как позитивный, так и негативный характер. По этой причине межкультурная коммуникация представляется важнейшим компонентом международного образовательного туризма. Она является инструментом формирования среды, благоприятной для международного сотрудничества, отношений доверия и взаимопонимания, стабильности и устойчивого развития.

Впервые о межкультурной коммуникации было упомянуто в 1954 г. в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа». Данное исследование было проведено в рамках программы Госдепартамента США по адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах. Под термином «межкультурная коммуникация» они понимали «*общение между представителями различных культур (личные контакты между людьми, а также опосредованные формы коммуникации (письмо) и массовая коммуникация)*». При этом, как отмечали авторы, важным фактом будет то, что коммуникация будет межкультурной, если она происходит между носителями разных культур, а различия между этими культурами приводят к каким-либо трудностям в общении. По мнению Э. Холла определяющим фактором успеха меж-

культурной коммуникации будет межкультурное обучение, которое основывается на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих при непосредственных контактах с представителями других культур [4].

Межкультурная коммуникация является одной из важнейших составляющих международного образовательного туризма, так как от качества межкультурной коммуникации зависит и качество образовательно-туристского продукта. Межкультурная коммуникация имеет и собственную цель, которую А.П. Садохин описывает как «*желание быть понятым своим партнером, что предполагает необходимость максимально полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника*». Данная цель находит прямое отражение в образовательном туризме, так как представители иной культуры, оказывающие образовательные услуги представителям других культур, должны в общих чертах понимать культурные специфики отдельных народов, поскольку зачастую удачный диалог между преподавателем и потребителем образовательных услуг в рамках межкультурной коммуникации будет решающим фактором для достижения образовательных целей [3].

В своих исследованиях А.П. Садохин также выделяет поле межкультурной коммуникации, в которое включает два элемента: *культурно-антропологический и лингвистический* [3]. Оба этих поля имеют свою важность в зависимости от типа образовательного путешествия. В рамках культурно-антропологического компонента главное значение имеет знание особенностей чужой культуры. В рамках лингвистического – подчеркивается первостепенное значение языка в процессе межкультурного общения. К примеру, внимание лингвистическому компоненту уделяется, в первую очередь, в языковых образовательных турах, так как главной целью здесь является изучение языка, а не самой культуры народа. При этом стоит заметить, что многие лингвисты в своих исследованиях подчеркивают то, что язык является отражением культуры народа. В образовательных турах, главной целью которых является, например, изучение традиций какого-либо народа в рамках программы «культурология», будет преобладать культурно-антропологический компонент.

В образовательном туризме специфика межкультурной коммуникации обусловлена особенностями этого рода деятельности. Эта специфика, по мнению Л.Ф. Гостевой определяется:

1) характером коммуникации «гость – хозяин» (между представителями инициативного сообщества и представителями рецептивного сообщества);

2) характером коммуникации типа «гость – гость» (между представителями разных инициативных сообществ на территории рецептивного сообщества);

3) сочетанием неподготовленной и подготовленной коммуникации (неподготовленная: коммуникация между туристами как представителями инициативного сообщества и любыми представителями населения рецептивного сообщества; подготовленная: коммуникация между туристами и персоналом индустрии туризма и гостеприимства);

4) особенностями невербальной коммуникации (универсальным компонентом которой во всех ситуациях коммуникации в туризме и гостеприимстве является, например, улыбка и умение улыбаться);

5) особенностями вербальной коммуникации: выбором общего для коммуникаторов языка межкультурного общения, которым может быть или родной язык туриста, или один из международных языков; специфической стилистикой языковой и речевой коммуникации; отраслевой терминологией, отражающей разнообразие туристических продуктов и услуг [1].

Также Л.Ф. Гостева подчеркивает, что сфера туризма претерпела сегодня ряд значительных изменений, среди этих изменений отдельное место занимает повышение уровня требовательности потребителей туристических услуг. Потребители ожидают, что их культурно обусловленные привычки, мотивы и поведение будут поняты и восприняты адекватно принимающим сообществом. На сегодняшний день владение определенным уровнем межкультурной компетенции является одним из показателей качества туристических и образовательных услуг.

Итак, на сегодняшний день количество образовательных путешествий за рубеж существенно увеличилось и вследствие этого возросло и количество межкультурных коммуникаций. Умение вести диалог в рамках межкультурной коммуникации является важной составляющей частью образовательного туризма, так как потребители образовательных и туристических услуг ожидают от образовательного тура, что их культурная специфика будет адекватно воспринята принимающей стороной. Необходимо отметить, что это непосредственно сказывается и на качестве образовательно-туристской услуги. При этом межкультурная коммуникация является значимым средством достижения взаимопонимания и взаимоуважения между представителями различных культур и инструментом формирования среды, благоприятной для международного сотрудничества.

1. Гостева Л.Ф., Середа Н.Д. Туризм как форма и способ межкультурной коммуникации / География и туризм. – Пермь, 2008.

2. Лунин Э. А. Совершенствование управления образовательным туризмом в РФ: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук (08.00.05); Санкт-Петербург. гос. ун. — Санкт-Петербург, 2009. – 156 с.

3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.

4. Hall E. T. The Silent Language, New York: Doubleday, 1959. – 116 p.

©Болотских В.О., 2016

УДК 37.01

Болбас Г. В.
Bolbas G.V.
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь

Рецепция античности в истории развития принципа природосообразности в Беларуси эпохи Возрождения

The reception of antiquity in development of the conformity with nature principle of education in Belarus of the Renaissance

В статье раскрыты особенности творческого заимствования белорусскими мыслителями эпохи Возрождения идей античных философов в осмыслении принципа природосообразности воспитания, определена динамика развития концепций античности в педагогической мысли и просвещении Беларуси.

Ключевые слова: образование, рецепция, принцип природосообразности, педагогическая мысль, природа, природа человека, античные концепции

The article reveals peculiarities of creative borrowing Belarusian thinkers of the Renaissance ideas of ancient philosophers in understanding the principle of natural conformity, determined the dynamics of the ancient concepts in educational thought and education in Belarus.

Keywords: education, reception, principle of natural conformity, pedagogical thought, nature, human nature, ancient concepts

Проблемы природосообразности воспитания на протяжении многовековой истории развития педагогической теории и практики вызывают научный интерес у исследователей. Впервые получив осмысление в наследии античных философов (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель и др.), природосообразность воспитания теоретически обосновывается в эпоху Просвещения Я.А. Коменским в качестве важнейшей педагогической закономерности.

Зарождение непосредственно идей природосообразности воспитания связывают с именами античных философов: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля. В их философских рассуждениях природа (греч. *physis* – природа) чаще всего понималась двояко: сущее как таковое и внутренняя сущность предмета. В качестве сущего выступали различные объекты окружающей действительности: космос, животный и растительный мир, человек и др. Природа как сущность представляла собой совершенство, средоточие логоса и гармонии, что свидетельствует о логическом аспекте в ее понимании, отражении места и роли природы в жизни внутреннего мира человека. Подобная обусловленность философско-мировоззренческими основаниями конкретной эпохи, исторически сложившимся типом культуры и динамикой транслируемых ею ценностей определяет теоретико-педагогическую концептуализацию явления «природосообразность воспитания» в историко-педагогическом контексте.

В эпоху Античности это во многом было вызвано философской телеологической (телос – цель) традицией и, соответственно, представлениями о целесообразности природного мира, которая выступала объяснительным принципом и онтологической характеристикой бытия. По словам Аристотеля, целесообразность присутствует во всех произведениях природы и притом в наивысшей степени. Космоцентрическое миропонимание, характерное для данного периода, определило важность формирования личности в единстве с космосом и его законами. В раннегреческой философии не было существенного различия между космосом и человеком и считалось, что то, что имеется в космосе, имеется и в человеке, а то, что есть в человеке, имеется и в космосе. Такое тождество содержало в себе принцип универсальной взаимосвязи всего существующего, который включал в себя и другие, более частные понятия: «всё во всём», «всё через всё», «всё в одном», «одно во всём», «всё едино» [2, 23]. Соответственно, познание окружающего мира и деятельность человека осуществлялись через экстраполяцию функций и свойств целого на часть, известного на неизвестное, не проверяемое опытом, знание. Аристотель считал, что человек должен развить в себе за счет образования и опыта особую способность души – фронезис (*phronesis*), который обеспечивает умение проецировать общее универсальное знание на конкретный частный случай.

Становление идей природосообразности воспитания происходило в контексте зарождающейся педагогической теории, которая в данный период больше заимствовала из других областей знания, чем давала им. Древнегреческий мыслитель Демокрит в своем сочинении «Фрагменты о воспитании» писал: «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает (ему вторую) природу» [4, 10]. Подтверждением и углублением данной мысли являются слова Аристотеля, который видел в природном мире прообраз искусства, в том числе воспитания: «Не природа подражает искусству, но искусство придумано для того, чтобы компенсировать пробелы, которые существуют в природе» [1, 535]. Подобные идеи высказывал и Гиппократ, отождествляя природу человека с природой в целом: «Все искусства общи с человеческой природой» [3, 451]. Таким образом, природосообразность воспитания в рамках *космоцентрической* модели мира и интегративности научного знания заключалась в его соответствии универсальным законам мироздания, всеобщим для живой и неживой природы.

Эпоха Возрождения на территории Беларуси способствовала распространению *античной культуры*, идей и взглядов, заключенных в трудах древнегреческих мыслителей. Как следствие, большую роль в содержательно-сущностном наполнении рассматриваемого педагогического принципа сыграло аристотелевское учение о сущности и форме. Существование вещи, согласно философу, состоит в переходе от потенциальной возможности существования к оформленному бытию, в стремлении развить свою сущность в совершенной полноте. Природа человека в контексте подобных взглядов понималась как цель и требовала своего осуществления путем развития, преобразования и завершения, поэтому восприятие вещи в единстве сущности и формы служило

важнейшим обоснованием мысли о природосообразности воспитания как условии гармоничного и целостного развития личности.

Характерные особенности трактовки рассматриваемого педагогического принципа на геокультурном пространстве Беларуси XVI–XVII вв. во многом были обусловлены тем, что рецепция учений античных философов носила творческий характер и осуществлялась в контексте отечественного культурно-философского наследия. Так, особенностью славянского мировоззрения, как утверждают современные ученые, стало отсутствие одной из центральных идей античной философии о едином «космосе» и всеобщем законе его устройства. Для древних славян характерными являлись представления о множественности космосов, что сегодня объясняется распространенными в то время взглядами о цикличности, которая лежит в основе создания новых миров. Идея множественности космосов опиралась на представления о беспредельности пространства и исходила из философских и религиозных учений гилозоизма и пантеизма, важнейшими положениями которых выступают наделение материи сознанием и ее обожествление. Подобная специфика осмысления окружающей природы обогатила сущностную интерпретацию идей природосообразности воспитания, определяя данный феномен как обусловленность процесса формирования личности закономерностями и свойствами природы в динамике.

Большое влияние на развитие идей природосообразности воспитания на белорусских землях оказал стоицизм. Согласно учению стоиков, для всех живых существ первичное влечение природы есть стремление к самосохранению, сохранению творения в состоянии, соответствующем его природе, поэтому свою истинную природу человек обретает только с развитием задатков, данных ему его природой. Только при таком условии человек становится в действительности тем, чем при рождении он был только в возможности. Содержательное наполнение принципа природосообразности воспитания стоики обогатили идеями о том, что высшая цель человека заключается в стремлении к жизни, не только «сообразной» с природой, но и «согласованной» с нею, так как «сообразна» с природой низшая, животная сущность человека, а «согласована» с ней жизнь, в которой животное начало – только материя, а ее сущность и форма – разум. На территории Беларуси в XVI–XVII вв. стоистическая концепция во многом определила общественную направленность идей природосообразности воспитания, которая нашла выражение в стремлении индивида к самореализации посредством активной и деятельной общественной жизни на благо собственного народа и государства. Западноевропейская индивидуалистическая интенция здесь имела право на существование лишь в русле стремления к общему благу.

Особое значение для развития принципа природосообразности воспитания на белорусских землях имело распространение во второй половине XVI в. эпикурейской философии, для которой были характерны главным образом идеи отрицания загробного мира и бессмертия души. Важнейшим способом освобождения человечества от страха перед богами и перед смертью эпикурейцы считали знание законов природы, а условием – свободу. Наделяя каждого индивида свободой воли, источник формирования человека они видели в нем самом:

не во внешней его природе, а во внутренней. Такие философские воззрения обусловили появление педагогических идей о саморазвитии личности, необходимости организации процесса воспитания человека сообразно его индивидуальным особенностям. Утверждая ценность земной жизни индивида, эпикурейцы в качестве основополагающего выдвигали принцип гедонизма как требования удовлетворения естественных потребностей человека. Как отмечал А.Ф. Лосев, «основной признак эпикуреизма вполне противоположен стоицизму. Если там на первом плане был разум, сообразный с природой, то тут на первом плане ощущение, сообразное с природой» [5, 465].

Секуляризация общественного сознания в Беларуси эпохи Возрождения способствовала развитию естественных наук, нарастанию интереса к законам природы. В результате, большим авторитетом пользовались трактаты Аристотеля, Цицерона, Платона, Плутарха, «Естественная история» Плиния Старшего и др.

Первоначально получив обоснование в трудах Цицерона и Аристотеля, идея общего блага стала одной из ключевых в философско-педагогическом наследии отечественных просветителей, в частности Ф. Скорины. Однако во второй половине XVI в. она связывалась не только с развитием у индивида чувства единения с обществом и государством (С. Будный), но и ценностным отношением ко всемерной охране жизни и имущества людей всех сословий (А. Волан). В рассматриваемый исторический период в контексте воспитания представленные приоритеты нашли выражение в *идеях самосохранения и здоровьесбережения личности,* которые продолжали устойчиво развиваться в рамках осмысления того, что недостаточная охрана жизни и здоровья отдельного индивида ведёт к ущербу его свободы и нежелательным последствиям для общества и государства. В этом случае, как утверждают современные исследователи, простор частного бытия мыслился в единстве со всеобщим и представлял высшее благо и истину.

Таким образом, идеи античных философов находили активно-творческое отражение в представлениях мыслителей Беларуси эпохи Возрождения о природосообразности воспитания, способствовали углублению понимания сущности и содержания данного педагогического феномена.

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. ; пер. с греч. П.Д. Рожанский. – М. : *Мысль, 1981.* – Т. 3. – 613 с.

2. Бакина В.И. Взаимоотношения макрокосмоса и микрокосмоса в ранней древнегреческой философии / В.И. Бакина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. – 2000. – № 5. – С. 21–30.

3. Гиппократ. Сочинения : в 3 т. / Гиппократ ; пер. с греч. В.И. Руднева – М.: Медгиз, 1944. – Том 2. – 512 с.

4. Демокрит. Фрагменты о воспитании / Демокрит // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики :Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов ; сост. и автор ввод. статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 9–10.

5. Лосев, А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. / А.Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – Т. 5 : Ранний эллинизм. – 815 с.

© Болбас Г.В., 2016

УДК 374.31

ДОРОФЕЕВА О. С.
DOROFEEVA O. S.
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА СВОБОДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLE OF FREEDOM IN THE EDUCATION OF CHILDREN OF ADDITIONAL

В статье излагаются результаты теоретического анализа историко-методологических оснований дополнительного образования детей; развития принципа свободы как основополагающего системообразующего понятия, определяющего уникальность образовательного пространства дополнительного образования детей сегодня.

Ключевые слова: внешкольное образование, дополнительное образование, принцип свободы, право свободного выбора, воспитание, развитие, личность

The article presents the results of theoretical analysis of the historical and methodological bases of additional education for children; the development of the principle of freedom as a fundamental backbone of the concept that defines the uniqueness of the educational space of an additional education of children today.

Keywords: non-formal education, additional education, the principle of freedom, the right to free choice, education, development, personality

В течение длительного исторического периода развития системы образования, в различных его исторических типах происходило неуклонное накопление, дополнение и дифференциация основных знаний, установленных нормативами образовательных программ своего времени; формировались подходы к организации элементов дополнительного, ситуативного образовательного пространства развивающегося вне основного унифицированного школьного; форм обучения способных развивать те направления знания, которые не могли быть охвачены базисным образованием или не являлись стратегическими направлениями развития науки и человека с точки зрения организаторов образовательного процесса.

Историко-методологическим основанием развития современной системы дополнительного образования детей считается сформировавшееся в конце XIX - начале XX века внешкольное образование. Как социально-педагогическое, социокультурное явление государственной системы образования, *внешкольное образование имеет множественные культурно-исторические предпосылки своего развития.* Его появление связывают с общекультурными изменениями в прогрессивных странах Европы, изменениями социального законодательства и отменой крепостного права в России, *«просветительской деятельностью общественных организаций и частных лиц,* искренне стремящихся дать простому народу *«обще-*

ловеческое образование» (Н.И. Пирогов)» [1, 28]. А.А. Романов связывает этот процесс с общеевропейской тенденцией развития образования в конце XIX века – актуализацией «проблемы воспитания и, прежде всего, усиления воспитательной функции школы» [2, 12], смещением основных задач образования в направлении его нравственной составляющей «настойчивое выдвижение, как никогда прежде, на первый план нравственного воспитания» [там же, 13]. В историческом анализе развития школьной педагогики в странах Западной Европы и в США в XIX в. А.Н. Джуринского отмечено «приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. …Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания» [3, 116].

В отечественной педагогике, вследствие изменений в общественно-педагогическом движении, развития государственного протекционизма народного образования, деятельности образованной интеллигенции *«по просвещению, воспитанию взрослых и детей* в конце XIX века» [1, 28] явилось вычленение отдельного сектора образования, создание структуры детских внешкольных учреждений осуществлявших образовательные и воспитательные функции. Это направление отличало глубокий интерес к личности ребенка, формирование новых подходов к проблемам воспитания и обучения. Центральной задачей при этом стало «определение путей формирования личности на протяжении всего периода детства» [2, 13].

Период времени конца XIX - начала XX веков характеризуется разнообразием подходов и направлений научных исследований в области педагогики внешкольного образования, педагогического экспериментирования, формирования педагогических концепций первых экспериментальных внешкольных учреждений С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко. Теоретическое основание формирующегося *внешкольного образования* закладывается в работах П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Е.Н. Медынского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и многих других прогрессивных педагогов.

Принципы русского педагогического сообщества этого периода времени, по мнению М.В. Богуславского, сводились к следующему [4, 65]: признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования (воспитания) на самоактуализацию, саморазвитие и самоорганизацию воспитанника в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической); трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»; ориентация на субъект - субъектные отношения между педагогом и воспитанником; акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта, с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив, подчеркивание активно-деятельностной роли воспитанника в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Особенно важно, по мнению инициаторов развития внешкольного образования, что реализация этих принципов возможна только в педагогической среде, альтернативной школе, где доминирует *право ребенка на свободный выбор и самоопределение:* «Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния» [5, 365-366].

Как считает В.П. Голованов, «именно *идея о свободном выборе и праве ребенка на его осуществление в собственном образовании* является ключевой в теории предпосылок развития полисферности дополнительного образования детей и базовой для понимания *персонифицированного* подхода в дополнительном образовании детей» [1, 34].

Принцип свободы и права свободного выбора в работах В.П. Вахтерова рассматривается в контексте его опыта по созданию «рациональной педагогики». Основной идеей новой педагогики было развитие личности воспитанника на основе его собственных стремлений, связи, в этом процессе, всех составляющих педагогического взаимодействия в одно целое на основании принципа свободного развития. Как писал В.П. Вахтеров: «Способности детей различны и стремления их к развитию также не тождественны. Ни один ребенок не тождественен с другими. Каждый из них не копия, а оригинал. ...Под воздействием внешней среды в ребенке точно также возникают стремления не только к шаблонному развитию, типичному для всех людей его расы и его класса, но еще и к развитию индивидуальных, ему одному принадлежащих свойств в их своеобразных сочетаниях, ни у кого другого не повторяющихся вполне точно. …Каждый стремится к развитию по-своему» [6, 520].

Теоретик свободной школы и свободного воспитания К. Н. Вентцель определяющим качеством педагогического взаимодействия считает веру в творческие силы ребенка, в его внутреннее устремление к раскрытию своих сил, при этом утверждая то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. К.Н. Вентцель предлагал путь преобразования школы как учебного заведения в новое образовательно-воспитательное учреждение, где ребенку было бы возможно «переходить от одного предмета к другому по собственному усмотрению и желанию и брать, сколько ему понадобиться» [7, 4].

С.Т. Шацкий уделял особое внимание *фактору «особой среды»* обучения, основанной на естественной природе развития ребенка, обращение в этом процессе, прежде всего, *к феномену детства, специфике детской среды,* к такой ее естественной составляющей, как *игра в различных формах ее проявления.* Определяя принципиальные отличия программ внешкольного образования детей от учебных программ школы, С.Т. Шацкий писал о том, что *«содержание внешкольных программ соотносится с одним из видов деятельности*; посредством ее осуществляется обучение навыкам деятельности (способу действия) с учетом жизненных знаний ребенка» [8, 22].

Один из основных теоретиков внешкольного образования Е.Н. Медынский считал, что принципиальное отличие внешкольного образования и его существенное преимущество состоит в *добровольности, духовной самостоятельности и широком встречном движении со стороны населения*. В свете многих положений Е.Н. Медынского о системе внешкольного образования и его значении для развития человека и общества, внешкольное образование рассматривается как путь к решению общей проблемы: *«Человек - образование - культура – творчество»* [9, 10]. В определении Е.Н. Медынского внешкольное образование есть «средство всестороннего гармоничного развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении» [там же, 10]. …*Развитие при этом понимается как* «особая способность личности, связанная с его постоянной работой по гармонизации своих человеческих качеств», работой над «всеми элементами человеческого» [там же, 10]. Здесь заложена не только общая установка на гуманистические ценности дополнительного образования, но и вопрос экзистенциальной сущности процесса развития, способности человека к развитию, «развитию вообще» как главной ценности.

Несомненным достижением советского периода было «создание государственной системы внешкольной работы, направленной на развитие детского самодеятельного творчества» [1, 49]. И, невзирая на плановое идеологическое содержание процессов образования, все учреждения внешкольного образования (дворцы пионеров, станции юных техников и натуралистов, дома школьников и др.) в сущности, принимали функции детского клуба по интересам, принимающего свободу воли ребенка, поддерживающего максимально высокие программы личностных достижений. В историко-педагогический анализе данного периода, проведенным А.В. Мудриком, подчеркнута значимость складывающихся институциональных форм дополнительного образования детей, посредством которых в образовательных учреждениях реализовывались обучающие программы дисциплин по выбору, предметных кружков, объединений по интересам, многопрофильных внешкольных учреждений, детских общественных организаций локального значения [10].

Таким образом, можно заключить, что внешкольная работа формировалась и институализировалась как образовательно-воспитательная деятельность и целевая организация свободного времени ребенка, реализующаяся в условиях принципа свободного выбора своего образовательного пути. На этом основании дополнительное образование приобретало устойчивые педагогические традиции, широкое социально-педагогическое значение, многоуровневое и разнопрофильное развитие, глубоко личностные формы обучения, опирающиеся на тот интенциональный базис «*просветительской деятельности общественных организаций и частных лиц»* заложенный в педагогике второй половины XIX - начале XX века.

1. Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей: дис. … д-ра пед. наук. - Тамбов, 2006. - 423 с.

2. Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. - М.: Школа, 1997. - 303 с.

3. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пос. для вузов. - М.: Форум-Инфра-М, 1998. -272 с.

4. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика.- 2000.- № 4.- С.63-70.

5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - Т. 5. - 528 с.

6. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики (отрывки). Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. - М.: 1990 - С.520-545.

7. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. - М.: АПО, 1993. - 170 с.

8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 1 - 370 с.

9. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: в 2 т. - М.: Госиздат, 1923. - Т. 1 - 320 с.

10. Мудрик А.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования : учеб. пособие. - М.: Академия, 2004. - 240 с.

© Дорофеева О.С., 2016

УДК 37.017.92

Иванова Д.Е.
Ivanova D.E.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ОСНОВЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

ON BUILDING INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS THROUGH NATIONAL TRADITIONS

В статье раскрыты историко-педагогические аспекты формирования межпоколенных отношений на основе традиций русского народа, нашедших отражение в рамках семейного и социального воспитания. Особый акцент сделан на воспитательном значении свадебного и похоронного обрядов.

Ключевые слова: межпоколенные отношения, народная педагогика, народные традиции, народные обряды

The article represents historical-pedagogical aspects of building intergenerational relationships through traditions of Russian people which are reflected in family and social upbringing. Special focus is on the educational value of wedding rite and funeral tradition.

Keywords: intergenerational relationships, folk pedagogy, national traditions, national customs

Межпоколенные отношения представляют собой сложный процесс осознанного ценностного и эмоционального взаимодействия представителей разных поколений, в которых находят свое отражение различные аспекты родственной и возрастной структур историко-культурного развития общества.

У славян, как и у других народов, с древнейших времен первый опыт межпоколенных отношений ребенок получал во взаимодействии с матерью. Матери были первыми и главными педагогами для детей в раннем возрасте. Искренне любя, они оберегали и развивали своих чад, накапливая важный опыт гуманистических взаимоотношений взрослого и ребёнка и создавая гениальные в своей простоте эффективные воспитательные средства, которыми охотно пользуются и современные родители.

Традиционно в русских семьях помощь в присмотре и уходу за маленькими детьми оказывали их старшие братья и сестры (начиная с 4-5 лет) и представители старшего поколения по женской линии – бабушки, так как у матери было много других дел по хозяйству. Межпоколенные отношения между бабушками и внуками, как правило, были особо доверительными и эмоционально-теплыми. Вошедшее в обиход словосочетание «бабушкины сказки», говорит о том, что именно благодаря им появилось воспитательное средство, в котором К.Д. Ушинский увидел наиболее яркое выражение педагогического гения народа.

Говоря о межпоколенных отношениях в контексте народной педагогики, следует отметить, что характерными чертами славянских народов, населявших Древнюю Русь, были общинность и антропоморфизм, то есть духовное единение с природой, явления и объекты которой наделялись человеческими качествами. Рождённые в недрах языческой культуры заклички, приговорки, весенние, летние и зимние праздничные и обрядовые песни соответствовали циклам земледельческих работ по кругу аграрного календаря и отражали различные стороны жизни, приметы и верования. Они играли незаменимую роль в процессе социализации растущего человека, его трудовом, нравственном, эстетическом воспитании, учили любить и понимать родную природу и традиции своего народа. В рассматриваемом нами аспекте важно то, что с их помощью естественным образом решалась «обозначенная и осмысленная значительно позднее социально-педагогическая задача организации различных форм совместной жизнедеятельности детей и взрослых» [3, 125].

Свою роль в процессе социализации и выстраивании межпоколенных отношений играли традиционные свадебные и похоронные обряды.

Создавая семью, молодожены вынуждены были осуществлять межпоколенное взаимодействие с родителями и другими родственниками своего супруга. Особо актуально это было для невесты, которая, по традиции, уходила в дом жениха. Девушку готовили к этому заранее, о чем свидетельствуют дошедшие до наших дней свадебные обрядовые песни («Я убавлю себе спеси-гордости, назову я свёкра родным батюшкой, а свекровушку – родной матушкой…») [2, 49], то есть в народной традиции предполагалось наличие разветвленных семейных межпоколенных отношений, строившихся на уважении к старшим.

С приходом и распространением на Руси христианства, православные свадебные обряды и семейные традиции стали переплетаться с языческими, отголоски которых можно увидеть и в наши дни.

Та же сама тенденция характерна и для похоронных обрядов. В их основе со Средних веков лежит христианский ритуал, впитавший в себя много языческих погребальных поверий. Педагогический эффект подобных скорбных мероприятий состоял в том, что они становились не только семейным, но общественным событием. Соседи, знакомые и даже незнакомые люди выражали сочувствие и пытались оказать посильную помощь родственникам умершего, воспитывая, тем самым, в душе подрастающего поколения понимание необходимости помогать людям, которые испытывают горе.

Традиционный похоронный обряд всегда сопровождался особым песенным фольклорным жанром – причетами (плачами), в которых рассказывалось о том, каким покойный был замечательным человеком и как без него будет плохо тем, кого он оставил. С педагогической точки зрения здесь имеет место воспитание гуманистического умения видеть в каждом человеке хорошее и сохранять о нём добрую память. В контексте рассматриваемой нами проблемы, важно то, что похоронный обряд, с одной стороны объединял людей разных поколений, состоявших и не состоявших в родстве, в общем деле помощи в горе, а с другой – помогал сохранять историческую память и духовную связь с конкретными представителями ушедших поколений.

Гуманистическая народная, а затем и христианская, традиция помогать людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, нашла свое отражение в заботе о детях сиротах, что также можно рассматривать как специфическую форму межпоколенных отношений. В славянской родовой общине было выработано несколько способов поддержки детей-сирот, построенных по принципу «я – тебе, а ты – мне», или «дар – отдар», что на практике выражалось в следующем: общинная, мирская помощь, когда ребёнок переходил из дома в дом на кормление, за которое он должен был ответить уважением и работой на хозяев; назначение сироте «общественных» родителей, которые брали его на свой прокорм, за что получали уважение, доход (от имеющегося у ребёнка хозяйства, которое, тем не менее, не могло стать их собственностью или быть разделено между их кровными детьми) и погребение (прообраз современных опеки и попечительства); приймачество, когда люди, как правило пожилые, которым уже трудно было справляться с хозяйством, или не имеющие наследников, принимали сироту в семью. Принятый в семью должен был вести хозяйство, почитать своих новых родителей, а также обеспечить их погребение (предтеча современного усыновления).

Позднее, описанная выше традиция заботиться о ребёнке всей родовой общиной преобразовалась в заботу о брошенных детях при скудельницах. Скудельница – это общая могила, в которой хоронили людей, умерших во время эпидемий, замерзших зимой и т.п. При скудельницах сооружались сторожки (божедомки), куда привозились брошенные дети. Скудельниками были старцы и старухи, которые могли выполнять обязанности сторожа и воспитателя. Со-

держались сироты в скудельницах за счёт подаяний населения окрестных сёл и деревень. Это являлось выражением народной заботы, проявлением человеческого долга. С долей условности можно сказать, что «скудельницы были своеобразными, по современным меркам, конечно же, весьма примитивными, первыми семейными детскими домами» [1, 23].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что анализ народно-педагогического наследия в контексте рассматриваемой проблемы показывает, что ещё с языческих времён в Древней Руси началось формирование опыта межпоколенных отношений в семье и социуме в виде своеобразного детско-взрослого сообщества, основанного на родственной и соседской основе, и находящего конкретное выражение:

- в проникнутых любовью, уважением и доверием взаимоотношениях ребёнка со своей матерью;
- в выработке и использовании воспитательных средств, учитывающих возрастные особенности и интересы детей и ориентированных на общение и взаимодействие с мамой, бабушкой и другими родственниками в рамках разветвленной полипоколенной семьи;
- в вовлечении взрослыми детей, в процессе совместной жизнедеятельности, в мир древнего искусства, религиозных обрядов, бытовых и трудовых традиций своего народа;
- в привитии детям чувства общинности как характерной черты русского народа, в рамках которой человек может постигнуть и реализовать себя только в братском единении с другими людьми.
- в традиции помогать всем миром людям, оказавшимся в беде, нуждающимся, в том числе и детям сиротам, для чего организовывались различные формы семейно-социального межпоколенного взаимодействия.

1. Антонова Т.А., Иванов Е.В. Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в истории России: монография. – Великий Новгород: НовГУ, 2014. – 148 с.

2. Иванов Е.В., Иванов А.Е. Педагогические идеи в новгородском письменном и фольклорном наследии X-XVI веков: монография / Под. ред. Е.В. Иванова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2012. – 168 с.

3. Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: монография.- Великий Новгород: НовГУ, 2013. – 380 с.

©Иванова Д.Е., 2016

УДК 374

Илана Дахан
Ilana Dahan
Израиль

THE INFLUENCE OF MASS AND JOURNALISM IN SCHOOL ON CHILDREN AND TEENAGERS

Влияние средств массовой информации на детей и подростков

Данная статья посвящена вопросу влияния средств массовой информации на детей и подростков. Автор совершает экскурс в историю теоретических исследований данного вопроса, выделяя три волны исследований, а также останавливаясь на современных теориях, трактующих влияние средств массовой информации в условиях появления Интернета и социальных сетей. Автор подчеркивает огромную силу воздействия средств массовой информации и все возрастающее беспокойство общества о негативном влиянии СМИ на детей и подростков. В статье подчеркнута важность исследований в данной области, так как изучение СМИ и журналистики в школе приносит большую пользу. Автор выделяет необходимость возвращения школьный газеты в жизнь подрастающего поколения, которое может таким образом практиковать свои навыки чтения и письма.

Ключевые слова: влияние средств массовой информации на детей, средства массовой информации (СМИ), изучение журналистики, школьная газета, подростки

Key words: mass media influence on children, mass media, communication and journalism studies, school newspaper, teenagers

Since the mass media began developing and taking central place in the lives of communities, a wide research area started to develop and examine the media influence on the individual and on society. The meaning of the influence may be explained by referring it from different point of view divided into two main groups: the recipient and its change due to the influence and the transmitter and its actions. Different aspects of the influence of mass media are used to study the changes happening on cognitive, emotional or behavioral level, directed or undirected by the transmitter, ones the recipient is aware to or unaware to, ones happening on individual level or general level, in the short term or the long term and coming from being exposed to media or to the content delivered in it [2].

The research of the influence of different media was based on models delineated by the researchers that described graphically how the communication process works. According to the linear model, the influence of the media refers to the change happening to the recipient after receiving the message [11]. The researchers added to this model some factors that define the process's character and the way of understanding of the message transmitted in the communication process [1]. Later the new circle model was defined; it distinguishes between different states of matter of the message [18]. Additional versions of the model emphasized the process of understanding the message and the message transmission, when the original recipient and the transmit-

ter are equal in their status and make a specific role alternately [17], or according to another model, that duplicates the linear model of Shannon – Weaver and turns it to a close circle through feedback [4]. Additional models are the semiotic models, that uphold different aspects of influence caused by the media action, when each media action is made of some functions, each one focused in other factor of communication process [9]. There is another symbiotic model in which the recipient and the transmitter are equal in the communication process, but the communication action cannot achieve its goal ever, because the recipient decodes the message out of another external reality he lives in [6].

Since its beginning, the research mainly dealt with the influence of popular media on children and teenagers because of the harmful influence referred to it. Therefore it was found that the research dealt mainly with the influence of cinema, radio, television and Internet, and barely dealt with the influence of newspaper and books [7]. Historically there are three waves of research dealing with the influence of the media. The first, which attributed a strong influence to the media, was developed in the first decades of the 20th century. The research at that time emphasizes the harmful influence of media as the destructive influence of cinema (Fund Payne) or the radio [19]. The second research wave, which started in the 1940s,' belonged to the tradition of the restricted influence and referred mainly to the influence of television. It claimed that the process of flow of messages from the media to the individual is not direct, but through mediation of interpersonal communication and that the typical influence achieved by mass media is of strengthening opinions and not of change. In this frame the Theory of Gratifications and Uses was developed. According to this theory, the media does not "inject" to a person its messages and content, but the person is the one that uses the media to satisfy his needs [11].

Since the 1970s, a series of research belonging to the third wave were made. According to it, the mass media has strong influence by the long term and not the immediate. In these frame five main theories that regarded the influence of media on children and teenagers were developed. The socialization theory considered the media, and mainly television, to be relatively permanent socialization agents in the life continuum, through which the individual learns his duties in the society, but the television's influence might be destructive to childhood [12]. In this time, the media deepened its grip in teenagers' life, played a central role as a source of information on reality, and took the place of the traditional socialization agents, parents and teachers [13]. However, other researches claimed that parents had considerable influence besides the media influence. Therefore, it is important that parents will intermediate between their children and the media. Other theories that claimed that media influences are very difficult to resist, are the setting agenda theory, according to which mass media influence the young consumer's agenda, navigate him and instruct him what to think and how to behave [14], and the theory of building reality that says the media also designs the study process and reality mediated [15].

After a wave of violence in USA and the propaganda blaming television for it, a big research was conducted and, according to it, the media nurtures the way consumers see reality, there are more vulnerable groups that are more prone to violence,

a perception known as "Cultivation Effect" [16]. Two additional theories developed in the 1970s that belong to this movement are “knowledge gap school”. According to them, the weaker population succeeds collecting only little knowledge comparing to stronger populations [17]. Also according to the Silence of Spiral theory, mass media not only understand the perceived reality, but create a new reality, that is subjective and detected by communicational minority [18].

By the end of the three waves of research, the new research began taking the media for its better or for its worse, although the characteristics of the classic research are still seen in the contemporary theories. During the last two decades, with the empowerment of Internet and social networks, the research deals a lot with the influence of this media on children and teenagers. Recently many shocking changes in media world and mainly in the printed press world happened [8].

In an additional research, dealing with the attitude of teenagers to computer compared to book, it was found that their reading activity is decreasing, whereas computer and Internet use increases. Another research found that communication studies in schools have a lot of influence on children and teenagers; communication studies strengthen political attitudes, critical thinking and more massive consumption of media, as well as improve achievements and social involvement [19].

The research that deals with the influence of popular media is relatively wide in contrary to little research of the influence of archaic media, book and newspaper, in the young consumers' lives. Since the beginning of the crises in the printed press, the researchers were quick to eulogize printed press and the school journalism. Indeed, many prophecies of the researchers came true, because since the journalism crises start, many journalism courses were closed, many printed school newspapers were closed and some transferred to online format. Maybe this is the reason for some researches that their findings emphasized the benefits of journalism and school newspaper studies. A new research exposes important findings about the contribution of school newspaper to students’ development and its being still relevant [3].

By the beginning of the 21st century it is clear, that mass media has huge status and power in society and, as the results of many years of research proved, it has also far reaching influence, both positive and negative. The research concerning the influence of not popular media today in children and teenagers’ life must be continued, because they are a public that is very easy to influence and change. However, the research on the contribution of less popular media, such as a newspaper and a book, must be widened, mostly because of the sharp decrease in writing and reading activities among children and teenagers during the last years. Because of the positive influence of school newspaper, it has to continue being published. In addition, the fact that media is an influencing socialization agent of adolescents should be taken into consideration. Educational and valuable media texts should be included into curriculum. The school should take care that parents and teachers function as regulators and guides in media consuming process.

1. Braddock, R. An Extension of the Lasswell Formula // *Journal of Communication* 8:8-93, 1958.

2. Caspi, D. Mass Communication. Vol. 2. Units 5-7. Tel-Aviv. The Open University, 1995, pp, 34-57.

3. Dahan, I. Students Opinions about the Cognitive, Affective and Behavioral aspects of the School Paper and its relevance today. Thesis for Ph.D. The National University of Moldova, Chisinau, 2016.

4. DeFleur, M. L. Theories of Mass Communication. New-York: McKay, 1968

5. Dvorak, J. High School Journalism Matters. NAA Foundation Research Study. Indiana University, 2008.

6. Fiske, J. Introduction to Communication Studies. London: Methuen, 1985.

7. Gerbner. G., Gross, L., Morga. M., Signorielli, N. The demonstration of Power: Violence Profile no. 10. // Journal of Communication. V. 29, n. 3, 1979, pp. 177-196.

8. Hollander, N. Adolescents and the Aware: Sources of Socialization. // Journalism Quarterly. V. 48, 1971, pp. 472-479.

9. Jakobson, R. On Linguistic Aspects of Translation, Essay, 1959.

10. Katz, E., Blumer, J.G., Gurevitch, M.U Utilization of Mass Communication by Individuals // J. G. Blumer & E. Katz, eds. The Uses of Mass Communication. Beverly Hills Sage.

11. Lasswell, H. D. The Structure and Function of Communication in Society. // L. Bryson, ed.: The Communication of Ideas. New York: Harper and Row, 1948.

12. Lippman, W. Public Opinion. New-York Press. 1922, reprinted 1965.

13. Lowery, S.A., DeFleur, M.L. Milestones in Mass communication Research. (2nd Ed.). New-York. Longman, 1988.

14. McCombs M. E., Shaw, D. L. Agenda Setting Function of Mass Media. // Public Opinion Quarterly. V. 36, 1972, pp.176-187.

15. Noelle-Neumann, E. Spiral of Silence: A theory of Public Opinion.// Journal of Communication. v. 24. 1974, pp. 43-51.

16. Postman, N. The Disappearance of Childhood. // *Childhood Education* Volume 61, Issue 4, 1985, pp. 286-293.

17. Schramm, W., Lyle J.,Parker, E.B. Television in The Lives of our Children. Standford University Press, 1961.

18. Shannon, C., Weaver, W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana University of Illinois Press,

19. The Invasion from Mars: A Study in the Psychology of Panic. N.J. Princeton University Press, 1940.

©Илана Дахан (Ilana Dahan), 2016

УДК 371

ISBANIOLY MANAL
ИСБАНИОЛИ МАНАЛ
ИЗРАИЛЬ

SURVEY OF EDUCATIONAL REFORMS CARRIED OUT IN ISRAEL

ОБЗОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В ИЗРАИЛЕ

Данная статья посвящена реформам в системе образования Израиля на протяжении длительного периода времени. Приводится исторический обзор реформ, в котором определены основные причины провала реформ. Автор предлагает более эффективные пути реализации реформ в системе образования в будущем. Внимание к организационной структуре образовательной организации, использование качественных и количественных показателей оценки успешности реформы, долгосрочная политика поддержки реформы, привлечение заинтересованных сторон являются, по мнению автора статьи, важными составляющими успеха. Автор формулирует условия успешной реализации новой реформы "значимого обучения", предложенной Министерством образования Израиля, которая должна подготовить почву для последующих реформ.

Ключевые слова: изменение, управление образованием, акционеры, организационная структура, цели, реформы системы образования в Израиле, препятствия на пути реформ, успехи реформ

Keywords: change, education administration, stakeholders, organizational structure, goals, reforms in Israel system of education, obstacles to reforms, success of reforms

In recent years many factors have contributed to raising the issue of changes and reforms in education. In literature about education administration it is now possible to find a great deal of information on the subjects studied at school. New subjects were introduced to curricula, new learning theories were developed, psychological and sociological theories of the student's language were carried out, changes were made to the organizational structure of schools under inspection, and management science models used to understand the dynamics between headmasters and teachers.

All these factors show that the education system is dynamic and that changes take place from time to time in schools. Whether these changes are minor or profound, reforms do take place over time [9]. In Israel many reforms have been introduced and implemented down the years. On the one hand, there is some doubt about the effectiveness of these changes to the education system, and the capacity for assimilation of these changes over time [10], but on the other hand, the evidence exists of successful assimilation of reforms building a step-by-step system to guide the leaders of change in the implementation of reform [2,9].

So what are the reforms, and what is the basis for their success or failure. This article surveys the central reforms to the education system in Israel, and suggests ways to make the implementation of future reforms more effective.

The declared goal of reforms in education is to raise the achievements of an increasing number of students (and to enable them to integrate better into society). In addition to the reforms often being a necessity for survival of organizations and also a way to keep the subject at the center of public interest, they also act as an incentive to constant innovation and reflect a desire to change the face of education [1].

Reform acts as a process for change in a democratic society. It involves changes to routines, an undermining of what is already in place, identification of needs, an opportunity for public discussion of values, an examination of alternatives, a building of agreements on priorities, involvement of stakeholders, the need to cope with opposition, development of action strategies, and more besides. On the other hand, there certainly are opposing forces: open and hidden resistance from various stakeholders, political struggles for power and influence, the weakness of reform from the point of view of those who have most need of it, clashing interest groups, socio-political mechanisms and structures, failures in execution etc. [8].

Grimmett and Wideen [6] define reform in the field of education as a planned process of change directed to the achievement of praiseworthy objectives from the viewpoint of its initiators. Reform in education is, therefore, change usually motivated from top to bottom, i.e. from the policy shapers to the executive level, on which pressure is exerted to execute changes in the system, and to adapt it to the expectation of those in charge and to the environment.

Education began in Israel before the foundation of the state, and was shaped by a process which continued for many years. From time to time layers were added and steps taken to match the system's structure to new needs, because in Israel compulsory education was introduced at the time of the foundation of the state in 1948, and this continues to constitute the basis for education. It provides free education for ages from 5 to 14, for both the Jewish sector and the Arab sector. The norm was established of children needing to learn, and for the school to provide junior education.

The first reform was in the year 1968, when following recommendations of the Rimlet committee it was decided to found separate junior high schools for ages 13 to 15. These junior high schools were supposed to create "an educational integration" by absorbing students from a number of feeding junior schools, distinguished from one another by the social composition of their students' population. It was decided to strengthen the law of compulsory education up to the age of 15.

The implementation of this reform was quickly accepted and without vigorous opposition. However, during the deployment the Ministry of Education encountered elements of ambivalence, due to either a background of conservatism or to identification with opposition from the teachers' union. Despite these delaying factors, the junior high school reform registered successes [1]. Most of the public cooperated with the re-organization of education into integrated junior high schools until the 1980s, and a growing proportion of students gained a matriculation certificate.

The second reform was the self-management reform of 1992. In order to change the level of responsibility of schools, a committee was appointed by the Minister of Education, Shulamit Aloni, to encourage the transition of schools to self-management. The transition to self-management was designed, primarily, to define

the school itself as bearing central responsibility for results. This re-definition took authority for execution from those who had held it and delegated it to the educational institution. The basic assumption was that the person closest to evaluating the needs of the student is the person who should take the decision as to how to supply him or her with education services. As teachers have the closest contact with students, one should transfer the authority to them to take decisions on the subjects, which were entrusted until then to the inspector, the head of the education department, or an educational person or organization that was not part of the school itself. In the light of this move, schools were required to implement orderly work schedules by means of a school curriculum [13] which is guided by values based on, and directed to, targets. In order to support this change, professional materials were distributed to inspectors, headmasters and school officials.

A further reform, which was accepted in the year 2002, was in the teaching of reading. In October 2000, the Shapira Committee was founded to examine the topic of reading. The recommendations of the committee led to a reform which included a change to the methods for teaching reading in Israel, from junior school to high school age [14].

In the year 2003 a further reform was proposed by the Ministry of Education following the Shoshani Committee report: the reform for equality in education. The committee was set up to examine the allocation of resources applied to junior school education in Israel, following a ruling by the Supreme Court of Justice applying to education, in order to answer complaints about unreasonable differences in standards. This related to the allocation of resources to recognized schools that were not registered, as opposed to "exempt" institutions. The reformed standard method was based on the principle of equality, on a social commitment to reduce differences in junior education and to close educational and social differences, whilst recognizing the capability of each child.

This step necessitated a just and honest division of resources which would enable every boy and girl in Israel to reach their optimal level of achievement, deal with the socio-economic gap in which they are found, and enable them to develop according to their abilities. The reform was designed to create an opportunity to construct a partnership between the school and the community around mutual values of equality and social solidarity, to mobilize a different, more egalitarian, division of material and spiritual resources: knowledge, capacity, commitment, trust in students and in their capacity, and a new observation of the place of social values, guiding educationalists in both teaching and learning [12].

The New Horizon reform, and the so-called OZ reform for teachers, were accepted in Israel in the year 2008. These reforms were systemic and budgeted. They have relevance to a wide variety of organization frameworks for learners (a class, an individual teacher, student-teaching, and a small group with a teacher) in order to achieve education and teaching goals. The reform recognizes the complexity of the teaching profession and a need for constant professional development. At the center of the New Horizon reform stands the advance of teaching-learning and development of the socio-ethical and emotional aspect by means of these main principles: (1) teaching-learning focused on the in-

dividual by means of "the individual hours"; (2) strengthening the profession and quality of teaching by means of assessment of the work of teachers, professional development along career paths, and allocation of time to teachers ("the hours of stay") to carry out different tasks at school in addition to teaching in class; (3) reinforcement of management and of its quality. These reforms generate changes which encourage the school to re-examine its organizational culture, whilst emphasizing the advancement of every male and female student in their mental (cognitive) aspects, their movement (motor) aspects, and their intrapersonal and interpersonal skills. The changes also increase the number of opportunities at the disposal of teachers to bring every male and female student up to the required standards [1].

Meaningful learning reform was adopted by the Ministry of Education in the year 2014. The program's target is to change the methodology of classroom studies. Instead of memorizing material, there should be a combination of more creative methods and positive experiences of learning, for example by encouraging deep teaching and learning processes involving both the teacher and the learner, and increasing the interest and desire for learning - which the Ministry of Education hopes will result, over time, in higher achievement. A large part of the realization of the program for meaningful learning depends on schools, that is on headteachers and on teachers. The Ministry of Education gives relatively large freedom of action to headteachers, and also to teaching staff, in shaping "meaningful learning" in every school - even in the development of study contents. In order to enable headteachers to implement the program, the Ministry gives them greater independence than before both to manage, and in the allocation of the Ministry's budgets.

This survey of the background to the reforms shows that they are frequent, which may indicate that the new reform reflects failure of the previous reform. However, one should judge each reform versus its goals, taking into account the by-products of the reform, both positive and negative, as indices for success.

The researchers [3; 4; 8] identify four factors constituting obstacles to reform in the education system which can result in failure. The first reason depends on the character, structure and leadership of the school. The character of the school as a social institution and the character of teaching are insufficiently grounded in the school structure for it to be possible to describe the school as an immune system [3] and it follows that it is very difficult for the reform to be accepted throughout the school. The second reason is the content of the reform. The reforms invent simple and limited solutions to complex problems which require investment in resources of time and professional knowledge. Even the goals of the reform are often vague, which make its execution difficult [4]. As a result it is sometimes difficult to create understanding of how to execute the reform [8].

The third reason is the political considerations that determine policy. Meaningful reform requires ongoing support and commitment of all political parties. When governments change frequently, as they often do in Israel, ministers of education tend to cancel, or to feel a lack of identification with the planned reform and consequently a lack of commitment. The allocation of resources decreases, and ministers look for a new solution. In Israel any systemic change inevitably takes longer than the average

term of an education minister (between the years 1990 and 2006 education ministers served, on average, for a year and a half). The frequent changes to leadership of the education portfolio, usually at least to the jobs of minister, director-general and chairman of the secretariat, result in changes to priorities and in new policy decisions which replace those of their predecessors. Even if the new policy is preferable to its predecessor, the frequent change inevitably causes huge damage.

The last reason is the stakeholders in the education system, teachers and head teachers, inspectors, institutions for teacher training and, not least, parents often do not see eye to eye on the proposed reform and constitute an obstacle to its execution. For example, education workers oppose a change from a fear of additional burdens on the system, from the undermining of recognized routines, and from lack of moral commitment to the reform [8]. Inspectors often oppose reform due to a fear of losing their power and status, and parents may oppose change due to a lack of understanding of the contribution to be made by the reform at a professional level.

The question to be asked is what should, and can, be done differently. As a background to the search for an answer to this question, I will sketch out several characteristics of the process of educational change, focusing on teaching and learning.

Change over time: a central component in every process of change is a process of learning. All the adults involved, need to undergo a learning process that combines theoretical and practical knowledge, pedagogic tools, a change of attitudes and conceptions about the essence of teaching and learning, and also emotional aspects [11]. A complex and deep developmental process, which can be done gradually and only over time, is involved. Systemic assimilation of the change requires work on the attitudes of parents, on learning materials, on development of innovative assessment methods and on training of educators at several organizational levels: inspectors, headteachers, instructors, teacher trainers, authors of learning and examination materials and, of course, tens of thousands of teachers. In processes of professional training, such as these, no short cuts are possible. Development of new learning and assessment materials is a long term exercise, demanding several cycles of implementation, experiments in the field, formative assessment, and correction. Work is also required on private design and planning of details of the process of change, both at general systemic levels and within many specific contexts (such as school, class or a specific lesson). Every process of educational change focusing on teaching and learning cannot be a speedy process yielding results within just a single year, or even two or three years, but has to continue for several years. This does not derive from negligence or inefficiency of those doing the work, but from the essence of the process and its complexity, and particularly from the developmental dimensions of human processes of learning - which by their very nature are unlikely to offer short cuts [14].

Creating conditions for a long term and stable policy: the previous paragraph argues for the importance of a long-term policy and a stable governmental and managerial mechanism which will be able to support the policy constantly for many years. It seems unlikely that the frantic nature of political reality in Israel will change in the coming years. The sole hope of bringing success to processes of change lies therefore in the foundation of an apolitical governmental body which can, and will, outline a

long-term educational policy whose assimilation is immune from frequent political change.

The measurement of reform by quantitative and qualitative measures simultaneously: change of focus on teaching and learning is a qualitative process of change which can be measured only by complex indices. There are processes of change in the Israeli education system. For example, one should test the proportion of students learning in 7th to 9th grades in junior high schools in the chosen years. We saw that in the years 2001-2002, 70% of the students studied in the relevant age brackets in the junior high schools, whereas 30% studied in eight-year junior schools (1st-8th). In other words, the percentage of students who studied in junior high schools is a dichotomous variable measurable by a single quantitative index.

But other processes of change are significantly different from this example - and it is incorrect to describe them in terms of "all or nothing" [14]. If we consider the role of education on thinking and understanding, two distinct approaches are involved. There are few teachers in whose class educational interactions never take place to advance the student's understanding and thinking. On the other hand, there are no teachers whose classes deal solely with deep understanding and thinking, and it is sensible that this is the case. A need to formulate the goals of change only with comprehensive, measurable steps can only damage the process of change itself. Hence it is clear that the assessment of a program dealing with processes of change to the quality of teaching and learning is necessarily complex. It must indeed include quantitative indices, but also qualitative indices capable of reflecting the depth of the processes and their quality. These may include work files, using special programs that will document and analyze processes of change taking place in schools, or in processes of professional development, or in projects involving groups of teachers.

Integration of stakeholders: It is essential to deal with every group of stakeholders and to encourage their involvement and participation both as a group and also as individuals. It is desirable to press for their involvement from the outset, starting from the design stages of the reform, the definition of targets and the method of implementation. It is especially important to assure the commitment of teaching workers, and one should place at their disposal the professional tools required, because they are the bearers of the main burden of execution, in practice, of every significant reform [8]. A no less important group is the students. The school has to be a relevant and meaningful place for students so that they will be able to develop educational and social self-sufficiency, a sense of self-realization and belonging, be challenged, etc. Their involvement in shaping the school is essential. A further group is the students' parents. Support of parents and their involvement enables the school to focus on the tasks it faces, and releases it from the waste of resources involved in dealing with parental opposition.

This survey of education reforms in Israel defines the central reasons for the failure of reforms (organizational structure, fixing of short-term targets, long-term policy, involvement of stakeholders) and suggests more effective ways to implement reforms in the education system in the future. Reference to stakeholders, fixing qualitative and quantitative measures and long-term policy supporting the reform are

foundation stones for success. Putting in place the conditions required for success as they are presented in this article would enable successful implementation of the updated reform of "meaningful learning" by the Israeli Ministry of Education and pave the way for subsequent reforms .

1. Adler, H. (2010). Introduction // Fisher, G. and Michaeli, N. (eds.), Change and Improvement in the Education System. Collection of Articles. Jerusalem: Branco Weiss Institute and Avnei Rosha Institute.

2. Bryk, A.S., Sebring, P. B., Allensworth E., Luppescu S., Easton J. (2010). The Most Important Research on Urban School Reform in the Past Decade?, Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago of Chicago press,

3. Eisner, A. "Educational reform and school education". // B. Fisher, G. Michaeli, (eds.) (2010). Change and improvement in education systems. Collection of articles. Jerusalem: Branco Weiss Institute and Avnei Rosha Institute.

4. Gaziel, H. (2007). Failure as little is known in advance // *Hed Hahinukh*, Issue number 09, October 2007, volume 81.

5. Greenberg, Tz, and Shoreq, Tz. (2003). Educational reforms in the world promoting factors. The Central School for Advanced Studies of Teachers, the Teachers' Union.

6. Grimmett P. & Wideen M. (1997) Changing times in teaching education // *British Journal of Educational studies*, Vol. 45, p109-p112

7. Koban, L. (2010). Again and again the reform returns. // Fisher, G. and Michaeli, N. (eds.) (2010). Change and improvement in education systems. Collection of articles. Jerusalem: Branco Weiss Institute and Avnei Rosha Institute.

8. Oplatka, I. (2010) Teachers and headmasters in "New Horizon" oppose participation // *Hed Hahinukh*, December 20.-3050 Issue No. 02 volume 85, see entry 32.

9. Ranson, S. (2008). The Changing Governance of Education // *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 201–219.

10. Silins, H. C., Mulford, W. R., and Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change // *Educational Administration Quarterly*, 38, 613.

11. Strauss & Shilony (1994) Infusing the Teaching of critical and creative thinking, Pacific Grove Ca.: Critical Thinking Press & software.

12. Vidislavsky, M. (2003). To Be Equal. Jerusalem: the Ministry of Education.

13. Vidislavsky, M. (2004). The pitcher and what is within it. The school activity program. Jerusalem: the Ministry of Education.

14. Zohar, A. (2013). Marks is not everything, Sifriat Hapoalim, Hakibbutz Hameuhad.

©Манал Исбаниоли (Manal Isbanioly), 2016

УДК 371

ISBANIOLY MANAL
ИСБАНИОЛИ МАНАЛ
ИЗРАИЛЬ

PARADIGMS AND PRINCIPLES OF EDUCATION REFORMS AROUND THE WORLD

ПАРАДИГМЫ И ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В МИРЕ

Данная статья анализирует различные реформы в образовательной системе в мире. Две основные парадигмы объясняют рост реформ в системе образования: парадигма баланса и парадигма конфликта. Рассматривая эти парадигмы, автор

выделяет семь главных причин неуспеха реформ, среди которых политическая нестабильность, частая смена министров образования, перенос экономических моделей в систему образования, недостаток финансирования, игнорирование интересов учителей и родителей. Параллельно автор статьи пытается выделить три принципа развития успешных реформ в системе образования, к числу которых он относит долгосрочную политику в области образования, четкие способы измерения успеха реформ и учет интересов всех заинтересованных сторон.

Ключевые слова: политика в области образования, образовательная реформа, парадигма баланса, парадигма конфликта, проведение реформ в области образования, учителя, потребители образовательных услуг

Keywords: education policy, reform in the field of education, balance paradigm, conflict paradigm, implementing educational reforms, teachers, consumers of the education system

Over the last hundred years, education systems have constituted an integral part of the social services the states provide to their citizens. In addition, education is perceived as a critical variable to the development of a modern economy and as a tool that promotes democratic values. This conception defines the role of the state as a protagonist that supplies a directing hand in everything concerning education. The quick development of science and social changes challenges the system to reinvent itself in order to meet the pace of the various demands imposed on it.

Grimmett and Wideen [7] define a reform in the field of education as a planned process of change directed to the achievement of praiseworthy objectives from the viewpoint of its initiators. Reform in education is, therefore, change motivated usually from top to bottom – that is, from the policy-makers to the executive echelon, on which pressure is exerted to execute changes in the system and to adapt it to the expectations of the policy-makers and the wider society. Accordingly, schools in education systems in Israel and the rest of the world are subjected to comprehensive organizational reforms and changes on a regular basis. Much money and effort are invested in these changes and they are similar in essence to processes of change in other big organizations around the world [1].

Organizational changes reflect organizational reactions to changes in the conditions of the external or internal environment of the organization. The changes take place each time significant gaps are created between the desired functioning of the organization and the actual functioning of it [11]. In the literature, we identify two paradigms taken from the field of sociology that explain the growth of educational reform: the balance paradigm and the conflict paradigm.

The balance paradigm claims that the education system is entrusted with protecting a balance of forces in society. When these balances are broken and a social (economic, demographic or other) need arises that is not satisfied, an imbalance is created between the various parts of society. Usually, an expectation arises that the education system should be mobilized to return society to a more stable condition. The more societies modernize and their needs change, the higher the expectation grows that the education system should change in a similar direction. When the education system does not successfully respond to the gap between expectations and the

existing situation, pressure for a new reform emerges, one that will succeed where the previous one did not. A cycle of repeated changes is created.

The conflict paradigm assumes that reform in education derives not from a natural process of protection of social balance, but from the constant conflict existing between the various parts of society over targets, ideology, resources and power. A reform takes place when the conflict intensifies. The question then is how the state can resolve conflicting ideological commitments – for example, between a commitment to effectiveness in a liberal capitalist society and a commitment to the creation of equality of opportunities and the closure of social gaps. In order break the impasse and gain political profit, policy-makers declare a reform that will remedy the sickness of the education system. Afterwards, it limits the reform's implementation while also minimizing the damage (as educational reform costs a great deal of money and the results are seen only in the long term) [6].

The question is: why are there so many attempts at educational reform and why do they fail? Reform depends on two basic organizational structures in modern society. The first is democracy, as reform is decided by the people's elected representatives, the politicians, who follow a political agenda. The second is the bureaucracy, the professionals who are specialists in the field, and public administrators who are responsible for the execution of the reform and its implementation. The combination of these two structures – which pursue different agendas and interests – is a basic difficulty facing reform [6]. These and other factors provide the reasons for the failure to implement educational reforms. It is possible to summarize the reasons for such failure by observing attempts at reform in various different states.

First reason: Political instability following frequent changes of government (in Africa and South America) or frequent changes of education minister (in France and Israel). Every minister of education comes with an agenda of their own, and they typically seek to leave their imprint on the system by proposing a reform. Even education ministers from the same party, with similar ideologies, promote different reforms in order to be remembered by history – in France, for example, every reform is recorded in the name of the minister who proposed it. There is a similar situation in Israel: "the reform" is associated with the education minister of the time, Zalman Eran; the foundation of regional colleges with education minister Amnon Rubinstein; the Dovrat Committee with education minister Limor Livnat; and "meaningful learning" with education minister Shai Piron. The result is that no reform succeeds in achieving the targets set for it.

Second reason: Results now. The desire to do everything, fast and at once, is premised on the idea that this is the best way to resolve social and educational distresses. People expect that the education system will solve everything - it will bring economic prosperity, close gaps, increase social mobility, encourage cultural integration etc.

Third reason: Bureaucracy. The education system is a bureaucratic system and it carries within it the failures typical of these kinds of system – not least, the protection of stakes. Every attempt at reform is perceived as a threat to those with a vested interest. So, for example, in the 1980s inspectors torpedoed attempts at making

schools more autonomous. Alongside “bureaucratic inertia”, one should include the difficulty of freeing teachers of habits that they feel provide them with security at work. There are organizational codes in schools helping the teacher to maintain a safe routine: discipline, keeping to a timetable, the structure of lessons, the examination timetables, ceremonies etc.

Fourth reason: The import of economic models and the attempt to integrate them into the education system out of a belief that educational problems will thereby be solved [13]. An example is the model that parents should choose their children’s schools. Supporters claim parents’ choice will bring an improvement in educational achievements. It is known that the idea of parents’ choice is founded on the principle of a market mechanism: schools will need to become more efficient in order to attract students, and parents will choose the best school for their child. But it is unclear how the model of parents’ choice solves the question of students’ achievements and the prevention of their dropout from schools - two problems that are pedagogic in their essence [9].

Fifth reason: Reform in a complex system requires high budgetary investment. A complex system like education requires a big investment to carry out reform. An investment on this scale often does not gain wide public support. Also the benefit of the reform is seen only many years later. In the absence of wide public support and a suitable budget, implementation of the proposed reform is partial or slow.

Sixth reason: Attitudes to teachers. Regular reforms have become a fact of life for teachers, and in most cases reform is imposed from the top without their involvement in the process. The expectation is that they will change patterns of behavior and even their values and basic assumptions as part of the reform [4; 5]. In terms of their role, teachers are required to adapt themselves to constant changes in society, to the development of knowledge, and to the growing accessibility of knowledge. They are perceived as responsible for the welfare, education to citizenship, and the progress and achievements of their students [3]. When policy-makers perceive teachers as people who are solely responsible for implementing reforms, the implementation is likely to be superficial and will be characterized by passivity, by a reduction in autonomy and by a limited motivation to effect improvement [8].

Seventh reason: Ignoring stakeholders. “Any attempt to reform is perceived as a threat to those with a vested interest” [6]. The education system has many stakeholders and the main ones are: the teachers and headteachers, who in practice are usually ordered to implement the reform, to operate a new curriculum and to change their teaching methods; the inspectors, who are required to oversee the reform; the teacher training and management institutions, which are entrusted with training teaching workers and with providing knowledge and tools for work in a dynamic and changing system; and the students and parents, who are consumers of the system. The reasons teaching workers may oppose change include a misunderstanding of the sought-for change and ways to execute it; a fear of failure; an additional burden at work; questions about the worthiness of change; the undermining of familiar routines; a lack of moral commitment to the required reform and a feeling that it is being imposed from the top. The reasons consumers of the education system may oppose re-

form include a misunderstanding of its possible contribution to them; exaggerated expectations and a desire to see results within a short time. The reasons inspectors may become an opposing party include a fear that the reform will weaken their status and a lack of practical knowledge about how to integrate the change.

Is reform in the education system an unrealized goal? As several researchers conclude [2; 10; 15], it might be possible to execute reforms in the education system if three principles are followed: a long-term policy, clear ways to measure success, and the integration of stakeholders.

Creating conditions for a long term and stable policy: The previous paragraph highlights the importance of a long-term policy and stable governmental and administrative mechanisms that will support the policy consistently over many years. From its political and electoral make-up, it seems that the divisive and frantic political reality in Israel will not change in the coming years. The sole hope of implementing successful educational reform, therefore, lies in the foundation of an administrative or political body that will deal with outlining a long-term educational policy whose integration will be immune from frequent political changes [15].

Measurement of reforms by quantitative and qualitative measures simultaneously: Change focusing on teaching and learning is a process of qualitative change that is measurable only with complex indices: these are educational processes of change whose output is describable in dichotomous terms and by quantitative measures alone. For example, in order to grasp the success of the reform concerning the junior high schools in the Israeli education system, one can check the proportion of students learning in 7th-9th grades in junior high schools in selected years. We saw that in the years 2001-02, 70% of the students in the relevant age brackets studied in junior high schools, whereas 30% studied in the eight-year junior schools (1st-8th). In other words, the variable percentage of students who underwent education in junior high schools is a dichotomous variable that can be measured by a single quantitative index. But pedagogic processes of change are significantly different from this example, as it is unsuitable to describe them in terms of “all or nothing” [15]. If we think about the example of education in thinking and comprehension, a dichotomous transition between two poles is not relevant. There are almost no teachers in whose class educational interactions never take place to promote students’ understanding and thinking. On the other hand, there are no teachers in whose class all the time is spent in deep understanding and thinking – and rightly so. The need to formulate the goals of change solely with comprehensive quantitative measurable criteria can only damage the process of change itself. Hence, it follows that an assessment of a program dealing with processes of change to the quality of teaching and learning has to be a complex assessment. It must include quantitative measures, but additionally it must also include a string of qualitative measures: that will be capable of containing the depth of the discussed processes and their quality, such as work files; and that will present special programs and will also document and analyze processes of change taking place in schools or in processes of professional development or in projects of a group of teachers.

Integration of stakeholders: Every group of stakeholders must be assured of their involvement and participation, both as a group and as individuals. It is important to act to recruit them at the initial stages of the reform's design, as the targets are being defined and methods of implementation considered. It is especially important to ensure the commitment of teaching workers, and one should place at their disposal the necessary professional tools as they will bear the main burden of execution of every significant pedagogic reform [10]. A no-less important group is the students. The school must be a relevant and meaningful place for students so that they will be able to develop educational and social self-sufficiency, to develop self-realization and a sense of belonging, and to be challenged. Their involvement in shaping the school is necessary. An additional group is the students' parents. Support of the parents and their involvement enable the school to focus on the tasks ahead of it and free it from wasting efforts dealing with parents' opposition.

The article examined the reasons for the failure of educational reforms around the world. There is no doubt that a problem exists in the implementation of reforms in the education system in all countries. The clash between democracy (changes of ministers) and bureaucracy (implementation of organizational change) are the central reasons for their failure [6]. Despite this, some researchers [2;10;15] remain optimistic about the success of future reforms. Such reforms – if they take place in conditions of governmental stability, the integration of stakeholders and the existence of relevant measuring systems – can help the education system to implement reforms successfully.

1. Abdullah, J. B., Kassim, J. M. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2011, pp 3304-3309.

2. Clabaugh, G., Rozycki , E.(1989) "Politics , consensus and Educational Reform" // *Educational Horizons*, Fall

3. Day, C., Smethem, L. (2009). The effect of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?// *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.

4. Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action // *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.

5. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform (Seminar Series Paper, 204), Melbourne, Australia: The Centre for Strategic Education.

6. Gaziel, H. (2007), "Failure almost known in advance"// *Hed Hahinukh*, issue no. 09, October.

7. Grimmett P., Wideen M. (1997) Changing times in teaching education // *British Journal of Educational Studies*, Vol 45, p109-p112

8. Luttenberg, J., Carpay, T., Veugelers, W. (2013). Educational reforms as a dynamic system of problem and solutions: Towards an analytic instrument // *Journal of Educational Change*, 14(3), 335-352.

9. Murillo, V. (1999) "Recovering political dynamics : teachers' unions and the decentralization of education in Argentina and Mexico" // *Journal of American Studies and World Affairs*, 41

10. Oplatka, I. (2010). Teachers and headmasters in "New Horizon" oppose participation // *Hed Hahinukh*, December, Issue number 02, volume 75, p.32.

11. Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multi- dimensional view of attitudes toward an organizational change // *The Academy of Management Review*, 25, 783- 795.

12. Puryear, J. (1997) Educational reform in the Americas : external forces and internal challenges, Washington D.C. World Bank Publications,

13. Robertson , S.L., Woock, R. (1994) "The political economy of educational reform in Australia," // Ginsburg, M.B (ed) . Understanding educational reform in global context: economy, ideology and the state, New York , Garland.

14. Rondinelli, D.A. et al. (1989) "Analyzing, decentralization policies in developing countries, a political framework,"// *Development and Change* 20, 2

15. Zohar, A. (2013), Marks are not everything, Sifriat Hapoalim, Hakibbutz Hameuhad.

©Манал Исбаниоли (Manal Isbanioly), 2016

УДК 371

Звяглова М.В.,
Zvyaglova M.V.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Учительство и реформа советской школы (1917-1920 гг.)

Teachers and the Soviet school reforms

В статье представлен начальный период становления советской школы и педагогики в первые годы после Октябрьской революции: основные подходы, реформы, педагогические издания, деятели образования.

Ключевые слова: школьная реформа, отношение учителей к реформе школы, педагоги-реформаторы

Key words: school reform, teachers attitude towards school reform, teachers-reformers

В настоящее время существует неоднозначная оценка советского периода, как в истории страны, так и в истории школы и педагогики. Среди современных ученых, изучающих историю отечественного образования и педагогической мысли, до сих пор ведутся споры о значимости и соответственно необходимости изучать советский период становления и развития системы образования. Так, А.Н. Джуринский, характеризуя данный период, пишет, что «движение образования по восходящей линии, приращение педагогического знания происходили в социальных условиях, которые затрудняли свободную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой школой и педагогикой, слабого использования опыта российской и зарубежной школы и педагогики» [2, 369]. Следует отметить, что данная характеристика может быть вполне применима не только к советскому периоду школы и педагогики, но и к другим этапам ее развития (дос-

таточно вспомнить далеко неоднозначный в своем содержании 19 век в истории отечественной школы и педагогики). С.Ф.Егоров считает, что «уже сегодня необходимо обратить внимание на те факты и явления, которые имеют основание претендовать на историческое значение и без которых невозможно представить объективную и полную картину развития образования в России» [3, 332].

Несомненно, советский период – это продолжительный временной отрезок в развитии школы и педагогики, в котором выделяются отдельные этапы, наполненные своеобразием осуществления тех или иных как идеологических, так и педагогических установок.

Белканов Н.А., проводивший научное исследование оценки советской школы и педагогики 20-х гг. 20 века в педагогической советологии, утверждает, что, по мнению зарубежных педагогов-советологов, «инновационный потенциал советской педагогики и школьной практики основывался на синтезе передовой педагогической мысли, широкой экспериментальной работе в условиях плюрализма мысли и демократизма образовательной политики. Несмотря на очевидные просчеты, этот период является одним из наиболее ярких не только в истории отечественного, но и мирового образования и педагогики, а также поучительным уроком, последствия которого необходимо еще изучать и оценивать» [1].

Период 1917-1920 гг. интересен еще не сложившейся окончательно жесткой системой воспитания и обучения, большинство педагогов дореволюционного периода, пришедших в советскую школу, верят, что их мечты и проекты о школе будущего будут осуществимы в новых социальных условиях. С другой стороны, этот период полон энтузиазма и оптимизма со стороны молодых, только начинающих работать в школе педагогов: они верят, что создают новое, свободное и гуманистическое воспитание.

Преобразования системы образования в результате Октябрьской революции сопровождались настоящей «педагогической революцией» – в основу первых школьных документов были положены идеи реформаторской педагогики, что соответствовало мировому развитию образования и педагогической мысли. Спецификой советских школьных реформ, кроме западного влияния, было включение в их содержание идей передовой дореволюционной русской науки и практики таких педагогов-подвижников, как К.Н.Вентцель, С.Т.Шацкий, В.Н.Сорока-Росинский, А.С.Макаренко и многие другие.

На основе документов Наркомпроса («Основные принципы Единой трудовой школы» и «Положения о Единой трудовой школе РСФСР») осенью 1918 года началась реализация концепции Единой трудовой школы. Новые принципы, провозглашенные в документах, и соответствующее им содержание требовали новых форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Была подвергнута критике классно-урочная система обучения как исчерпавшая себя. В качестве новых форм обучения в советскую школу пришли метод проектов и дальтон-план, заимствованные из реформаторской педагогики. В школах поощрялись самостоятельные занятия и выполнение творческих заданий: сочинения, рефераты, конкурсы на лучшую работу, самостоятельные опыты в лабораториях, подготовка вечеров, организация кружков и клубов по интересам, экскурсии

и т.д. Школа для ребенка, а не дети для школы – лозунг, отражавший тенденции мировой педагогической мысли и советской школы первых лет.

В исследуемый период в стране выходит большое количество педагогических журналов различной идеологической направленности, анализ которых позволяет выделить следующие группы учителей и их отношение к реформе советской школы:

- пассивно-ждущие: учителя не проявляли собственной инициативы и начинали осуществлять работу только тогда, когда получали конкретные указания: В журнале «Народный учитель» (март 1918 г.) автор Д.Я-ковъ писал о разнобое, царящем в учительской среде: « … значительная группа учителей опустила руки перед нахлынувшим внезапно на школу бедствием и потеряла устойчивую линию поведения. Эти, как всякая масса, оказались инертными, отнеслись пассивно к начавшемуся походу против школы, склонны к выжиданию и затем, смотря по тому, чья сторона возьмет верх, к признанию права сильного» (4, 3).
- консервативно-конфликтные: учителя, нежелающие ничего менять и считающие старый опыт вполне хорошим. По их мнению, школу нельзя так резко ломать, иначе невозможно сохранение и развитие интеллектуального, научного потенциала. Консервативно настроенные педагоги сыграли роль оппонентов в процессе реализации идей школьной политики, тем самым заставляя как руководителей Наркомпроса, так и других учителей, решать многие вопросы, руководствуясь здравым смыслом, а не революционными лозунгами.
- активно-преобразующие: учителя, стремящиеся получать новые знания, ищущие и параллельно осуществлявшие практическую работу. К этой группе можно отнести педагогов-новаторов 20-х гг. Их не всегда признавали органы управления образованием и «официальная педагогика» («педагогический Олимп»), но они, тем не менее, имели относительную свободу в своем педагогическом творчестве. Именно эти педагоги, создавшие свои системы, являются свидетельством состоятельности ранеесоветской школы и педагогики. Их педагогические системы стали предметом изучения за рубежом, а некоторые из них стали классиками не только советской, но и мировой педагогической мысли (А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий) [1].

С точки зрения современности советская школа 1917-1920-х гг. может рассматриваться как яркий пример современного ей мирового педагогического процесса, взаимосвязанного и взаимообусловленного развития педагогических теорий и концепций, а также путей их практического воплощения в жизнь.

Период советской школы и педагогики при всем утопизме педагогических представлений и школьной политики того периода отмечен смелостью, новаторством в решении проблем школьного образования, массовым педагогическим творчеством.

1. Белканов, Н. А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х годов в педагогической советологии [Электронный ресурс] // http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-poiski-i-praktika-stroitelstva-sovetskoi-shkoly-1917-1931-gg#ixzz4KPYGxOrX

2. Джуринский, А.Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

3. История педагогики в России [Текст]: Хрестоматия: [для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений] / составитель С.Ф.Егоров. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

4. Яковъ Д. Разнобой [Текст]: // Народный учитель. – 1918.- №1.- с.3.

©Звяглова М.В., 2016

УДК 37.017.924

КУДРЯВЦЕВА Г.Л.
KUDRIAVTSEVA G.L.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

ОБ ИСТОКАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ

ABOUT SOURCES OF THE HUMANISTIC PEDAGOGICAL IDEA

В статье представлен современный научный взгляд на сущность гуманизма и раскрыты исторические аспекты гуманистической педагогической идеи, истоки которой находятся в периоде античности.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая педагогическая идея, гуманистическая педагогика

The article represents the modern scientific view on essence of humanity, presented historical aspects of the humanistic pedagogical idea which sources are disclosed in the antiquity period.

Keywords: humanity, humanistic pedagogical idea, humanistic pedagogics

Гуманистические педагогические идеи, как и само понятие "гуманизм" зародились в античном мире и восходят от древнегреческих философов-софистов.

Современные исследователи данной проблемы определяют гуманизм как «отрефлектированный антропоцентризм, объектом которого является человек как самостоятельная ценность» [3, 15].

Одновременно ими выделяется и такой, производный от основного и часто используемый, в том числе и в педагогике, термин, как «гуманизация». Под ним подразумевается «фактор усиления гуманистических начал в обществе, который реализуется в зависимости от конкретно-исторических условий, целей и задач социального развития на основе общечеловеческих ценностей» [Там же].

Из сказанного видно, что гуманизм имеет своё ценностное ядро, состоящее из абсолютистских и релятивистских элементов.

Абсолютистское содержание гуманизма восходит к софистам и по своей сути в главном остается неизменным – каждый человек является самостоятельной ценностью и имеет право на развитие и реализацию своих способностей и потребностей.

Релятивистское содержание гуманизма связано с общечеловеческими ценностями, понимание которых менялось и наполнялось в ходе цивилизационного процесса и, начиная с древних греков и римлян, как правило, не выходило за рамки представлений о духовно-нравственных качествах индивида. Одним из таких качеств, в рассматриваемом контексте, всегда выступало гуманное отношение к людям, под которым в античном мире понималось дружелюбие (Демокрит), человеколюбие (Аристотель), человечность (Цицерон) [2].

Первыми, кто попытался связать гуманистические взгляды на жизнь с воспитанием, были родоначальники данной традиции, уже упоминавшиеся философы-софисты. В полном соответствии со своим миропониманием, они впервые в истории человечества попытались подчинить задачи воспитания и обучения нуждам конкретного индивида, целиком поставить их в зависимость от его желаний, потребностей и способностей, что абсолютно совпадает с тем, к чему стремились деятели гуманистической педагогики последующих времен.

Развивая идеи софистов, древнеримский философ Цицерон впервые вводит в широкий оборот само понятие «гуманизм», обозначающее для него своеобразный образец достойной человеческой жизни, потенциальным источником которого выступает природа каждого индивида.

Видный след в истории гуманистической мысли оставил сторонник учения Цицерона, известный теоретик и практик древнеримского воспитания Марк Фабий Квинтилиан, чьи идеи впоследствии оказали заметное влияние на мыслителей и деятелей образования эпохи Возрождения, а через неё и на педагогов-гуманистов последующих времён. Вслед за греческим стоиком Хрисиппом Квинтилиан обосновывает необходимость воспитания ребёнка с момента рождения, подчёркивая при этом определяющую роль личности педагога, который, по его мнению, должен быть высоконравственным, любящим детей и обладающим необходимыми способностями человеком. Следуя гуманистическим идеалам, он призывает воспитывать в ребёнке, прежде всего, человеколюбие и доброту и, ломая сложившиеся в практике образования стереотипы, резко осуждает телесные наказания, которые, по его убеждению, глубоко травмируют детскую душу и порождают в ней чувство ненависти к окружающим. Квинтилиану принадлежит приоритет в разработке новых способов привития любви к учению через похвалу, поощрение и вознаграждение, а также путем выделения значительного времени в процессе обучения игре и отдыху. Он формулирует принцип индивидуального подхода к ученику с учётом его наклонностей и возможностей, считая, что все дети, за редким исключением, обладают природными способностями для получения полноценного образования: «... как птицы рождаются для полёта, кони - для бега, а дикие звери - чтобы быть свирепыми, так и нам свойственны усердие и острота ума... Появление тупых и непонятливых не меньше противоречит природе, как явление телесных уродств и всяких чудовищ» [1, 204].

Не удивительно, что в последние годы древнеримской республики, а также позднее, во времена принципата и империи, достойное образование получали не только мальчики, но и девочки, не только дети свободных граждан, но и дети рабов, для которых организовывались специальные школы-педагогиумы. Таким образом, в Древнем Риме впервые в истории было признано, что все люди без исключения, независимо от пола и социального положения («раб, как человек, стоит на той же ступени, что и свободный») имеют «добрую природу», которую необходимо раскрывать и развивать посредством правильно организованного воспитания. Тогда же был сформулирован демократический, а по сути гуманистический, принцип общедоступности образования и были предприняты конкретные шаги для его реализации. Все это получило своё развитие в последующие эпохи, что нашло специфическое отражение в педагогических идеях и опыте, как в Западной Европе, так и в России.

1. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи в Древней Греции и Риме / Пер. с польск. - М.: Высшая школа, 1988. - 495 с.

2. Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: монография.- Великий Новгород: НовГУ, 2013.- 380 с.

3. Рубанцова Т.А. Философско-методологические основания гуманизации образования. Автореф. док. филос. наук. - Новосибирск, 2001. - 32 с.

©Кудрявцева Г.Л., 2016

УДК 370.09.476

ЛУХВЕРЧИК В.Н.
LUHVERCHIK V.N.
Полоцкий государственный университет,
г. Новополоцк, Беларусь

ПРЕДПОСЫЛКИ ОТКРЫТИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛОРУССИИ ПЕРВОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ

SUPPOSITIONS FOR ESTABLISHMENT OF THE FIRST NORMAL SCHOOL ON THE TERRITORY OF BELARUS

В статье раскрываются причины открытия на территории Белоруссии первой учительской семинарии, послужившей началу создания системы подготовки педагогических кадров для народных школ. Показана тесная связь образовательной стратегии государства с политикой самодержавия.

Ключевые слова: начальные школы, образовательная политика, состояние образования, учительские кадры

The article reveals the reasons of opening the 1st normal schools on the territory of Belarus, which served as the beginning of the creation of teacher training system for public schools. The author also shows close connection of educational strategy of the state policy with the autocracy

Key words: first schools, educational policy, state of education, teaching staff

В первой половине XIX века царское правительство принимало незначительное участие в организации и финансировании начальных школ. В основном низшие училища содержались на средства помещиков и разных обществ. Поэтому в 1856 году в Виленском учебном округе их насчитывалось всего 830 с 22607 учащимися. На 100 жителей приходилось 0,49 учащихся [1, 5].

Несоответствие социально-экономических отношений требованиям времени привело к тому, что в Белоруссии, как и в России в целом, в конце 50-х – начале 60-х гг. крайне обострились социальные противоречия, которые отразились и на состоянии народного образования. В то же время в Белоруссии обострилась политическая борьба между царским самодержавием и польскими помещиками за влияние на белорусское население.

Историки образования М.К. Кириллов, А.И. Кравцов, А.В. Трухан и др., исследуя состояние народных школ Белоруссии этого периода, отмечали резкий рост в народном образовании «польско-католических» тенденций. В учебных заведениях повсеместно насаждался польский язык, увеличивалось издание на польском языке всевозможной полиграфической продукции, при костелах и в помещичьих дворах открывались «тайные» польские школы и т.п.

Попечитель Виленского учебного округа И.Корнилов, характеризуя политическую ситуацию, которая сложилась в начале 60-х годов в Северо-Западном крае, отмечал, что в этот период особо активизировалась польская пропаганда. Все административные, судебные учреждения, учебные заведения были переполнены служащими-поляками. В начальной школе обучение велось только на польском языке[1, 5].

Царское правительство ясно представляло всю опасность такой активности польского дворянства. Репрессивные и административные меры к полякам, которые особенно активно стали применяться после подавления восстания 1830-1831гг., не дали желаемых результатов. В своем докладе Александру II о положении и политике русского самодержавия в Западном крае от 13 декабря 1862 года министр внутренних дел вынужден был констатировать провал плана сближения «… Западного края с коренной Россией» [2, 37]. Анализируя политическую обстановку, которая сложилась здесь в начале 60-х годов, он отмечал, что «ни польский национальный элемент, ни элемент католицизма не могут быть…[…] подавлены силой [Там же, 40]. По мнению министра, наиболее действенным способом проведения национальной политики явилось бы быстрейшее открытие начальных школ с русским языком обучения.

Характеризуя политику царизма в народном образовании Белоруссии в середине XIX в., В.И. Пичета отмечал, что со своей стороны царский «урад […], праводзячы сістэматычную русіфікатарскую палітыку, імкнуўся да канчатковага знішчэнняусякіх сьлядоў польскае культуры на Беларусі” [3, 23]. В этой борьбе русская начальная школа должна была стать надежным средством ее реализации. Оказав финансовую помощь Виленскому учебному округу, правительство добилось значительного увеличения числа русских школ. Так, например, по свидетельству А. Белецкого, только в течение двух месяцев 1862 года в Виленском учебном

округе их было открыто 101 [4,стр.20]. В дальнейшем до 1869 года включительно, их рост составлял 176 училищ в год» [5, 519].

Основная трудность, с которой столкнулось правительство, открывая в Белоруссии начальную русскую школу, заключалась в отсутствии подготовленных, «благонадежных» русских учителей. Как показала проверка состояния народных школ в белорусских губерниях, проведенная Министерством народного просвещения в начале 60-х годов, обучение здесь находилось «в руках самых плохих грамотников» [6, 37]. Примером тому могут служить цифры, отражающие уровень квалификации «учителей» народных училищ Могилевской губернии, свидетельствующие о том, что в народных школах не было ни одного учителя со специальным педагогическим образованием. А количество учителей со средним образованием составляло всего 16,8%, при условии, что учителя «из дворян» имели образование не ниже среднего. Основная же масса обучающих (83,2%) была сама полуграмотной. Не лучшим образом укомплектовывались учительскими кадрами народные школы и в других губерниях. Как отмечал один из современников, известный преподаватель-методист В. Золотов, грамотность в таких училищах была чисто механической, а письмо ограничивалось только «умением списывать что-нибудь…» [6, 36].

Такое состояние дел в народных школах Белоруссии не соответствовало интересам русского правительства. Для того, чтобы русские школы могли выполнить свою миссию, то есть «укрепить крестьян православного исповедания в вере их отцов, в сознании и уважении своей чисто-русской народности, возбудить в них народную гордость и вызвать со временем из среды их образованных деятелей в этом крае в духе православия и русской народности» [7, 10]. – необходимо было приготовить грамотных, преданных идеям самодержавия и православия народных учителей. Так, как учебных заведений, готовящих учителей, не было, духовное ведомство по согласованию с Министерством народного просвещения выделило значительное количество выпускников Виленской и Минской духовных семинарий, которые после подготовки были направлены в школы. Эти краткосрочные курсы являлись не средством методической подготовки семинаристов, а средством их идеологической обработки как будущих проводников политики самодержавия. Претендентам на учительские места внушалась мысль о том, что « учебное начальство смотрит на них не как на обыкновенных учителей русской грамотности, но как на самых деятельных проводников русских идей, русского образования в народе» [4, 21].

Весной 1863 года в Белоруссии началось восстание.

По мнению А.И. Кравцова, события 1863 года и насильственная полонизация, осуществляемая польским дворянством в союзе с католическим духовенством, были тем катализатором, который ускорил процесс создания в «Белоруссии специальных учебных заведений – учительских семинарий, которые должны были готовить учительские кадры для начальных народных училищ [1, 10].

Подготовка учителей провозглашалась правительством одной из преимущественных потребностей…» [7, 234].

Своим выступлением на Государственном совете от 3 января 1863 года по вопросу организации народных училищ в Западных губерниях министр народного просвещения А. Головин смог убедить Александра II в необходимости открытия в Виленском учебном округе специального учебного заведения. Министр стоял на позициях тех русских чиновников, которые, по мнению историка В.Ю. Ластовского, считали, что именно сами белорусы «могут быть хорошей основой для правительственной политики…» [8, 96].

Образовательная функция специальных педагогических учебных заведений не являлась основной. Задачи, возлагаемые на учительские семинарии в Белоруссии, были сформулированы министром народного просвещения. Отмечалось, что специальные педагогические учебные заведения необходимо рассматривать как «рассадник» русских учителей, «которые имели бы благотворительное влияние на массы православного сельского населения[…]. Учительская семинария […] могла бы сделаться самым крепким оплотом правительства, проводя в своих питомцах сочувствие ко всему русскому и объединяя их с общим нашим отечеством; в первую очередь питомцы семинарии, воспитанные в таком духе народности, получили бы возможность сообщить образованию края направление, оживленное духом народности и верное началу православия» [1, 11]. Это высказывание А.Головина как нельзя лучше раскрывает истинный смысл политики самодержавия в отношении народного образования в Белоруссии. Учительские семинарии рассматривались как инструмент формирования преданных самодержавию и православию проводников политики.

В срочном порядке было разработано и утверждено 25 июля 1864 года положение о Молодечненской учительской семинарии. На его основании осенью того же года открывается в Белоруссии специальное педагогическое учебное заведение. Молодечненская учительская семинария стала образцовым учреждением образования и послужила началом организации в России системы подготовки учительских кадров для народных школ.

1. Кравцов А.И. Педагогическое образование в Белоруссии в дореволюционный период // Учен. Записки / Минский гос. пед. ин-т иностранный яз.- 1958.-Вып.1.- С.3-63.

2. Крестьянское движение в Белоруссии после отмены крепостного права / 1861 – 1862 / : Док. И материалы / Ред. кол.: Лушицкий И.Н. и др. – Мн.: Госиздат. БССР, 1959.- 481с.

3. Педагогика / Под ред. А.И. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1939. – 514с.

4. Белецкий А.В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае.- 2-е изд. – Вильна: Тип. А.Г. Сыркина, 1905. – 54с.

5. Из жизни школы // Нар. Образование в Виленском учеб. Округе.- 1908. - № 12. – С. 519

6. Золотов В. Записки о сельской грамоте в Могилевской губернии / Журн. Мин. нар. Просвещения.- 1864. - № 79. – С.35-63.

7. Знойко Н. К 50-летию Молодечненской учительской семинарии // Нар. Образования в Виленском учеб. Округе.- 1914. - №5.- С. 228-242.

8. Ластоўскі В.Ю. Кароткая гісторыя Беларусі. – Мн.: Універсітэцкае, 1992. – 125с.

©Лухверчик В.Н., 2016

УДК 37.061

Омайя Або-Мох
Omaya Аво-Мокн
Израиль

MULTICULTURALISM AND EDUCATION IN ISRAEL - A BRIEF STUDY OF A SPECIFIC CASE

МУЛЬТКУЛЬТУРАЛИЗМ И ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗРАИЛЕ – АНАЛИЗ ЧАСТНОГО СЛУЧАЯ

This paper is referring to multiculturalism and the intercultural communication in Israel. It begins by considering what is meant by intercultural communication and goes on to examine its relevance to language education. A bibliography is presented at the end of the article.

Keywords: culture, communication, multiculturalism, multicultural dialogue, language identity, cultural diversity, school education in Israel

Статья посвящена отдельным вопросам политики мультикультурализма и межкультурной коммуникации в Израиле. Автор выделяет три основных подхода к проблеме плюрализма или мультикультурализма в Израиле и переходит к обсуждению актуальности межкультурной коммуникации для образования в области иностранных языков. Исторически, язык в Израиле использовался в качестве инструмента для создания нации, и в ряде случаев иммигранты должны были отказаться от своих собственных языков в попытке создать национальное, культурное и языковое единство. По мнению автора, в настоящее время израильские арабы, имея статус этнического меньшинства, не получают достаточно национальных прав, и их культура не считается частью национального наследия Израиля, она скорее рассматривается культура национального меньшинства. Министерство образования Израиля считает арабский язык только средством общения. Учителя должны научить своих студентов навыкам межкультурного общения, чтобы подготовить их к реальному разнообразию общества, в котором они живут.

Ключевые слова: культура, коммуникация, мультикультурализм, языковая идентичность, поликультурный диалог, культурное разнообразие, школьное образование в Израиле

Multiculturalism and intercultural communication are not new phenomena, they were founded in the most ancient times of history and civilization of humankind. When individuals from different cultures interact in various contexts and for different reasons. The culture is defined as “a human phenomenon… the way we are, both physically and mentally. It is both a state in which each of us exists and a process which changes constantly according to the individual, the time and the place.” (McLaren, 1998).

In order to have a case of intercultural communication, it is necessary that different individuals from different backgrounds meet, and in his book, Nesem Calderon (2000), discusses the cultural diversity in Israel, and he claims that the Israeli society is composed of different groups. As most cultural groups, they might assign limits for themselves intentionally. These limits can be considered as special demands that express their political attitude. They sometimes ask to maintain these limits to keep

their authenticity and self-determination or vice versa, they might ask to cancel them in order to achieve equality.

In Israel, there is a conflict between Arabs and Jews. This conflict stems from the difference in the religion, language and the ethnicity. There is a lot of tension and strife between them and it sometimes gets violent. To deal with this reality, the Israeli Ministry of Education tries to include the theme of multiculturalism in the schools' curriculum, but the practice is also important!

Alaizer Shavid (2000), discusses the issue of pluralism and defines it as a positive attitude toward multiplicity of worldviews and lifestyles within a culture. Pluralism exists in the set of values, priorities, interests, and the political decisions in each community, since the nature of humans is being not unified. According to Shavid, it is so difficult to develop a pluralistic consensus in the Israeli society, since the starting point of each one of the community groups is not unified. Each party and each organization has a special and a unique ideology. Only "semi-pluralism" enables them to work together within the framework of one state, in order to achieve shared goals. There are different compromises that have been made to keep the status quo. Shavid calls it a forced pluralism, and this refers to the fact that pluralism should be a total social consensus based on tolerance, and not on concealing or canceling the differences. A pluralistic society can only exist in a democratic regime, which is based on the principles of pluralism and implementing these principles, and the government should even protect this diversity by stating laws when it is necessary (Shavid, 2000).

Moreover, Calderon (2000) focuses on three main aspects to the issue of pluralism or *multiculturalism in Israel.* Israel as he mentions, is a country of immigrants. It has many people who were displaced and are distant from their homelands and past. The immigrant starts a new life in the new country, but this new life may be characterized with some sense of frustration. He might feel that he belongs to nowhere and that he is free to do whatever he wants. However, for a hundred years of immigration and settlement in Israel, a local culture was created, and the new generation born and raised here, see the country their natural homeland. Calderon (2000) concludes that anyone who reads the literature written in Hebrew in the last ten years, witnesses the cultural differences.

Politically speaking, language was used as an instrument for creating the nation and in several cases; immigrants were required, even violently, to give up their own languages in an attempt to create a notion of unity (Halabi, 2000).

Calderon (2000) claims that the dream of the "melting pot" was wasted, and that the dream of the founders of the country did not come true. Besides Calderon, Vingrod (1998) and Gur-Ze'ev (1999), claim that the dream of the "melting pot" of the '50s was "shattered". They claim that the "ingathering of the exiles" discriminates against immigrants for example from Arab countries, since it made it difficult for them to adjust to the new life in the country and it did not address the differences in the historical background of the various immigrant groups. This may refer to the fact that the policy makers wanted all the residents of the country to be "ideal Israelis", a matter that is unattainable.

Moreover, the assassination of the Prime Minister Yitzhak Rabin in 1995 was a crucial event in process of non-merging the differences. This shocking event has revealed a deep rift in the Israeli society and it has revealed violence, insult and deafness. This deafness is of one cultural code to another, and the political scene reflects the Israel's torn identities.

Due to the fact that I am an Arab, I would present the status of Arabs in Israel. Israel's policy makers consider Israeli Arabs as a religious, linguistic and a cultural minority (Smooha, 1993). He claims that Arabs function well as a cultural minority, because they have the right of a separate educational system funded by the government, and due to their geographical concentration. Israeli Arabs have become bicultural since they have adopted some patterns of the Israeli culture and placed them alongside their own cultural patterns. Marie (1986) argues that the change in the source of the income of the Arabs, from agriculture to the city work, has created a close contact between the Arab and Jewish populations the matter that has an inevitable impact on both populations. Going to work outside the village has weakened the dependence on the existing Arabic cultural and social patterns. These factors have contributed to the rise of a process of individualization in the rural Arab society. The individual becomes more autonomous and less dependent on both the social framework, which he belongs to, and the accepted cultural patterns in his village.

While Israeli Arabs enjoy the status of an ethnic minority, they do not receive many national rights, and their culture is not considered as a part of the national heritage of Israel, it is rather considered a separate minority's culture. It seems that the policy-makers have an interest not to allow a merger between the educational systems and the Israeli Arab population remains in the status of an ethnic minority and thereby Israel lost the possibility to be a pluralistic society (Smooha, 1993).

Halabi (2000) wrote about the dialogue between the identity and the language as an expression of identity. According to him, language is a tool of communication between people, but it also expresses an identity, culture and heritage. Some argue that the use of language is also considered as a power, and that persons use the language to dictate their demands. People, who speak the same language, are attracted to each other because of the sense of security it provides. Language is also a cultural marker that associates the person to a human social group or an ethnic group. The language is used as a representative and a mediator between the groups in a society. In a multicultural community, there would be a lack in equity in the importance of the languages, which are spoken in the country.

In Israel, both Arabic and Hebrew are official languages, but Hebrew is the main language, since it is related to Zionism and Judaism. Nowadays, the Ministry of Education considers the Arabic language as only a communication tool. Language learning is even reduced to the development of language skills and understanding and expression using (Halabi, 2000).

Therefore, schools are an important agent to educate for accepting the other. Since the school age generation is still in process of acquiring the identity, educations might succeed to change the beliefs and the values of the students, and mostly im-

portant to develop critical thinking the mostly important to develop critical thinking that might make them "open-minded" communicators and to develop empathy.

Teachers should prepare their students with the skills of intercultural communication to be “responsible communicators” by developing the learners’ awareness of the nature of intercultural interaction, in order to prepare them for the real world, which is diverse. Therefore, the reality dictates that the field of intercultural communication becomes very important in the process of preparing of future teacher.

1. McLaren, M. C. (1998). Interpreting Cultural Differences: the Challenge of Intercultural Communication. Norfolk: Biddles.

2. Calderon, N. (2000). Pluralistic Involuntarily, the Multiculturalism of Israel, Haifa , Zemorah –Bitn. Page 142.

3. Gur-Ze'ev. A (1999). Modernism, Post- Modernism and Education. "Ramot" Press, Tel Aviv University. Pages 197-231.

4. Halabi, R. (2000). Dialogue between Identities, Meetings between Arabs and Jews in Neveh Shalom, Tel Aviv, KM Press. Page 175.

5. Marie, S. (1986). The School and the Society in the Arab Village in Israel. Inside: "Sociology of Education". Pages 284-305.

6. Shavid, A. (2000). Humanistic – Jewish Education in Israel. Pages 202-208.

7. Smooha, S. (1993). Ethnic, National, Democratic and Class Divisions in Israel. Inside: “The Israeli Society, Critical Perspectives. Pages 172-202.

8. Vingrod, A. (1998). The Righteous are Marching Forward: A Comparisons between North Africa and Israel. Inside: “Israel: A Local anthropology”. Pages 625-640.

© Омайя Або Мох (Omaya Abo-Mokh), 2016

УДК 379.8

MAHMOUD NUJEDAT
МАХМУД НАДЖЕДАТ
ИЗРАИЛЬ

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В МИРОВОЙ ИСТОРИИ

THE STAGES OF EDUCATIONAL TOURISM DEVELOPMENT IN THE WORLD HISTORY

В статье рассматриваются исторические аспекты образовательного туризма, раскрываются образовательные функции туризма, представлены характеристики этапов в истории развития международного образовательного туризма.

Ключевые слова: туризм, путешествие, образование, образовательный туризм, этапы развития образовательного туризма

The article considers historical aspects of educational tourism, reveals the educational function of tourism, the characteristics of the stages in the history of international educational tourism development.

Keywords: tourism, travel, education, educational tourism, stages of development of educational tourism

Развитие образовательного туризма в разных странах мира имеет как общие тенденции, так и определенные особенности, обусловленные политическими, социальными, экономическими и демографическими факторами. Хотя термин «образовательный туризм» появился в литературе сравнительно недавно, само явление можно отследить в различных странах уже на этапе предыстории туризма.

По сути, все формы и виды туризма первоначально носили образовательный характер, то есть должны были расширить знания людей об окружающем их мире. На основании исторических источников можно утверждать, что корни туризма с целью образования восходят к античности, где в период расцвета греческой цивилизации (V – IV вв. до н.э.) наибольшего подъема достигают сами путешествия. Как военные походы, так и походы с целью географических открытий также имели важную образовательную или познавательную составляющую. Так, в походе Александра Македонского в 330 г. до н.э. участвовали многочисленные выдающиеся ученые, деятели искусства, которые в своих произведениях подробно описывали все ими увиденное, услышанное и изученное. Древнеримский период, таким образом, характеризуется высокой ценностью туризма как источника образования, о чем свидетельствует создание так называемой «философии туризма» [1].

В период Средневековья в мире распространение получают «путешествия за знаниями». В IV-VI вв. культурными центрами считались Афины, Бейрут, Александрия, Антиохия, куда желающие получить знания отправлялись к известным ученым-эрудитам. Во второй половине IX века в Византии при кесаре Варде создается первая высшая светская школа, где широкий круг людей мог получить бесплатное светское образование, обещавшее в дальнейшем чиновничью службу. Арабские ученые также совершали поездки «в поисках знаний», путешествуя по разным городам и странам. В своих работах М.В. Соколова приводит пример Абу Хамид аль-Гарнати, арабского путешественника XII века. Его странствия служат примером сочетания научного туризма с экскурсионной программой, так как в процессе своего похода за знаниями Абу Хамид не только стал великим ученым-богословом, посетив Александрию, Багдад, Булгаре, Мекку, Сирию и даже Русь, но и активным миссионером [3]. Паломнические путешествия Игумена Даниила, путешествия Афанасия Никитина, купеческие поездки в Византию и Астраханское государство имеют письменные свидетельства и косвенно носят образовательный характер, хотя и не такой отчетливый, как европейские туры.

«Путешествия за знаниями» в Средневековье плавно перешли в так называемые «Гран-туры», которые упоминают в своих работах такие ученые, как С.Н.Макаренко, С.М.Соловьев, Г.С.Усыскин и др. Изначально гран-тур получил распространение в Англии, где состоятельные молодые люди отправлялись на континент, чтобы завершить образование. Такие поездки служили не только источником получения европейского образования, но и являлись своеобразным критерием престижа для молодых людей, а также залогом их дальнейшей политической и дипломатической карьеры. Как правило, образование начиналось в

университетах Лондона, затем в Париже, затем Генуи, Милана, Флоренции и Рима. При этом воспитанника, как правило, сопровождал опекун, а путешествие тщательно планировалось заранее и продолжалось 2-3 года [2, 4].

Эпоха Просвещения становится апогеем развития индивидуальных путешествий с целью образования. Среди родоначальников нового направления в туризме англичанин А.Седжвик, организовавший экскурсии для своих студентов; немец К.Риттер, практикующий занятия вне аудитории; Жан-Жак Руссо, который считал природу лучшим учителем для ребёнка. По мнению А. Мачина, историка туризма, Дж. Локк проводит связь между качественным образованием и образованием вне дома. Его комментарии помогли улучшить описания и записи, касающиеся гран-туров из Лондона. Принципы обучения Песталоцци позже легли в основу внеклассного образования, хотя сам он и не занимался этим направлением [5]. Так складывается третий этап в развитии образовательного туризма, который можно назвать университетским. Студенческие обмены и академическая мобильность и по сей день остаются одними из самых популярных. Говоря о России, университетские обмены или «гран-туры» являются действительным началом становления образовательного туризма. Происходит это в эпоху Петра I, когда будущие российские дипломаты и военные должны были завершить свое образование в европейских академиях. В 1867 году сам Петр принимает участие в Великом посольстве в страны Западной Европы и инкогнито обучается вместе со своими «государевыми слугами» корабельному делу и морской науке на голландских верфях. Позже направление обучения в зарубежных странах становится неотъемлемой составляющей успешной карьеры для любого молодого человека высшего света и в России.

В XVIII веке в России продолжается обучение государственных чиновников и учителей. Необходимым считается теперь путешествовать не только за границу, но и по своей стране «для примечания достойного к сведению в своем отечестве» [2]. Екатерина II сама являлась большой любительницей путешествовать, при ней русский туризм приобретает образовательно-языковую направленность. Овладение иностранным языком становится традиционным для Российского государства, растет спрос не на специалистов-иностранцев, а на компетентных русских специалистов, владеющих иностранным языком.

Таким образом, в истории международного образовательного туризма можно выделить три периода: Античность (V – IV вв. до н.э.), Средние века (IX-XIV вв.) и Эпоха просвещения (XV-XVIII вв.). Период античности характеризуется эпизодическими путешествиями с целью освоения окружающего мира и носящими разведывательный характер. Средние века характеризуются слабо организованными, как правило, индивидуальными путешествиями, носящими нецеленаправленный характер и связанный по большей части с географическими открытиями и завоеваниями. Впервые появляется термин «путешествие за знаниями». XV-XVIII вв. – зарождение университетского периода. Яркая образовательная направленность характеризует этот период и Эпоху Просвещения как его логическое завершение, распространяются гран-туры и различные обменные академические поездки и стажировки по всему миру.

1. История туризма: Сборник / Сост. Макаренко С.Н., Саак А.Э.– Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. –94 с.

2. Орлова, М. Великий Новгород и возможности образовательного туризма: учебное пособие / М. Орлова ; ред. Е. О. Орлова; НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. – 39 с.

3. Соколова, М.В., История туризма: учеб. пособие. – М.: Мастерство, 2002. – 352 с.

4. Усыскин, Г.С., Очерки истории российского туризма [Электронный ресурс]. – Москва - Санкт-Петербург: Герда, 2000. – Режим доступа: http://nkosterev.narod.ru/met/ysuskin.html

5. Machin, A. The Development of Educational tourism, [Электронный ресурс] http://www.alanmachinwork.net/The-Development-of-Educational-Tourism

©Махмуд Наджедат (Mahmoud Nujedat), 2016

УДК 372.87

ПЕТРОВА А.А.
PETROVA A.A.
НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО,
Г. ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, РОССИЯ

СУВЕНИРНАЯ ПРОДУКЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

SOUVENIR PRODUCTION AS AN ESSENTIAL PART OF ART CULTURE

В статье рассматривается проблема, касающаяся недостатка внимания связи новгородского сувенира с богатыми традициями и культурой Великого Новгорода. Поиск новых идей подарков на память гостям нашего города предлагается искать у новгородских художников и обучающихся общеобразовательных школ или школ искусств.

Ключевые слова: новгородский сувенир, народное искусство, бренд города

The article discusses the issue concerning the lack of attention to communication of the Novgorod souvenir with a rich tradition and culture Were of Novgorod. The search for new ideas keepsakes for our guests of Roda is invited to look at the Novgorod artists and students of secondary schools or schools of arts

Key words: Novgorod souvenir, folk art, the city brand

Каждый город стремится показать себя в сфере туризма. Так появляется потребность к сувениру, который бы как можно лучше отражал каждый город. В настоящее время очень популярным становится идея создания бренда города. Появляется понятие «территориальный брендинг». В связи с этим в России администрации разных регионов начинают выделять деньги на разработку собственных брендов, «желая быть не хуже Нью-Йорка с его разработанным еще в 1970-х I (love) NY или Амстердама (I AMsterdam)».Проводимые в рамках этого явления конкурсы привлекают внимание всех желающих, для разработки бренда нанимаются крупные агентства. Так, например, брендом города Перми под лозунгом «Просто, понятно, повторяемо» известным дизайнером Артемием

Лебедевым была создана большая красная буква «П», а Ульяновску кода-то для продвижения хватало того, что он был родиной Владимира Ленина, но «увы, с тех пор никто более знаменитый там не родился, и концепцию пришлось поменять». Со временем появилась идея: «Ульяновск – авиационная столица России». Новым брендом города стал самолетик со слоганом: «Ульяновск – к взлету готов».

В журнале «Новгородская область: от идей до инвестиций» за 2014 – 2015 гг. встречаются разделы, посвященные новгородским «брендам»: шульчины, молодильные яблоки (прототип находится в Старой Руссе), крошево, холынские огурчики, валдайские колокольчики, шубянки, кузнецовский фарфор, Коркодел, береста, медовуха, снеток, крестецкая строчка, Садко, Вече, Святая София. По словам автора раздела, «…рождение феномена «новгородский бренд», «новгородская марка» стало закономерным».

Не так давно, в 2015 г. Великий Новгород был участником Международного конкурса «Туристский бренд: лучшие практики 2015», одной из целей которого было:

- возрождение и развитие народных художественных промыслов и ремесел.

Также были поставлены задачи:

- развитие интереса у населения к народному творчеству, ремеслу, традиционным праздникам и обрядам;
- выявление и поощрение лучших мастеров декоративно-прикладного искусства для дальнейшего сотрудничества по реализации сувенирной продукции для туристов;
- поддержка развития традиционных ремесел и современных технологий сувенирной продукции.

Итоги конкурса были подведены в рамках Международного туристского форума Visit Russia, который прошел в Ярославле. Бренд «Великий Новгород – Родина России» одержал победу в номинации «туристский бренд города/региона». Жюри отметило целостность и оригинальность бренда, а также яркий логотип: вместо привычной надписи был использован купол и вписанные в него заглавные буквы ВН.

Но, что же такое сувенир и чем он отличается от бренда?

Сувенир (фр. souvenir – воспоминание, память) – предмет, предназначенный напоминать о чем-то, например, о посещении места паломничества туристов, музея и так далее. Это может быть эмблема города, изображение памятного места, объект культуры.

Великий Новгород с древнейших времен славился богатой культурой и пышной торговлей, как с западными странами, так и с Востоком. После присоединения Новгорода к Москве, город утратил свое былое могущество, но сохранил свой стиль в народном искусстве. Этот стиль дошел до нас в иконах, изделиях декоративно-прикладного искусства.

В настоящее время туризм в Великом Новгороде успешно развивается. Так по итогам 2015 года Великий Новгород вошел в топ-3 самых недорогих городов для путешествий по России; журнал Forbes дал нашему городу второе

место в номинации, где в России можно интересно и недорого отдохнуть всей семьей; по версии Газеты.Ru, Великий Новгород попал в пятерку самых красивых городов России; наш город вошел в топ-10 самых популярных городов для поездок на новогодние праздники.

На сайте туристического центра «Красная изба» можно увидеть такие новгородские наборы сувениров для гостей нашего города: иван-чай, пряник-сувенир «Великий Новгород», квас «Никола», напиток «ЛеСок» с таежными травами, мед «Новгородский лесной», варежки с ручной вышивкой, магнит с видом Великого Новгорода, орехово-медовая паста «Фитнес», валдайский колокольчик с лазерной гравировкой, путеводитель «Великий Новгород и окрестности», карта средневековых ганзейских дорог, статуэтку «Памятник Тысячелетие России», презентационные альбомы по Великому Новгороду, соль из Старой Руссы в берестяной шкатулке. Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что в основном это так называемый «гастрономический сувенир».

Что же касается сувенирной продукции города, то это в основном сейчас представляет собой напечатанные изображения достопримечательностей Великого Новгорода на тарелках, колокольчиках, часах, бересте, магнитах и брелоках. Но очень мало неповторимого ручного орнамента. Ведь вещь созданная руками человека лучше всего передает ценность, являясь единственной в своем роде.

На сайте «Сувенирные бренды. Подарки, которые нужно везти из Великого Новгорода» представлено много изделий из бересты, но интереснее было бы, чтобы изделия не выглядели как новодел, а больше бы отражали древние традиции мастеров по бересте. Украшались бы они тем же древненовгородским орнаментом.

Или, например, почему бы не создать новгородского коркодела (по записям иностранного путешественника, он жил в Волхове, имел длину туловища 15 метров) с росписью Борка. Как известна эта роспись зародилась на берегах Северной Двины и считается архангельской росписью, но многие искусствоведы присваивают эту роспись новгородцам, которые издавна владели огромнейшей по тем временам территорией, именуемой Новгородская земля. Именно в селе Борок или недалеко от него были земельные владения бояр Борецких. Даже существует легенда, по которой именно на Северную Двину бежала вместе с боярами Марфа Борецкая, когда Иван 3 подошел с войсками к Новгороду, чтобы присоединить Новгород к Москве, тем самым образовать единое русское государство.

В настоящее время есть интерес к народному искусству, есть мастера, которые готовы рассказать о себе и показать свое мастерство. Например, широко известный как в России, так и за рубежом мастер по бересте Владимир Иванович Ярыш. Побывайте у него в мастерской и посмотрите, какими красивыми туесами, солонками пользовались древние новгородцы и как современный мастер возрождает это промысел, обучая других.

Обратите внимание на арт-галерею «На Торгу». В газете «Новгород» от 25 августа 2016 г. есть замечательная статья под названием «Главное – что в ведре». Она посвящена новгородскому художнику Андрею Новику, его авторским сувенирам. Домики и деревянные куклы, хоть и не отражают культуру Новгорода с точки зрения традиций, но посвящены Новгородскому торгу, дарят хорошее настроение благодаря игре слов.

Современное образование все чаще и чаще обращается к культуре традициям прошлого. Без традиций нет понимания истории страны.

Воспитание у детей любви к традициям народной культуры связано с возрождением народных промыслов. Даже такая тема как «Эскиз новгородского сувенира» может вызвать трудности у обучающихся, т.к. не зная истоков возникновения того или иного изделия, не изучая традиционные мотивы орнаментальных украшений, непросто создать исконно новгородский сувенир.

Таким образом, развитие туризма, появление новой сувенирной продукции должны опираться на культуру и отражать историю того города, с которым они прежде всего будут ассоциироваться у туристов. Появление новых идей для сувениров следует искать у новгородских художников и обучающихся общеобразовательных школ или художественных студий. Но для этого надо дать им необходимые знания для успешного выполнения работы.

©Петрова А.А., 2016

УДК 37.06

REDAN ABU AHMAD
РЕДАН АБУ АХМАД
ИЗРАИЛЬ

THE ARAB WOMAN IN ISRAEL: CHANGES AND TRANSFORMATION OF STATUS

АРАБСКАЯ ЖЕНЩИНА В ИЗРАИЛЕ: ИЗМЕНЕНИЕ СТАТУСА

В статье рассматриваются изменения, произошедшие со статусом арабской женщины, живущей в Израиле. Арабская женщина в Израиле – носительница проарабской культуры и поэтому является неотъемлемой частью арабского народа и среды. Далеко идущие изменения в арабском мире, произошедшие в двадцатом веке, в основном вследствие глубокого и обширного контакта с западной культурой, повлияли на статус арабской женщины во всём мире, и не обошли стороной Израиль. Одним из важных законов стал Закон о равноправии женщины, принятый в Израиле в 1951 г. Арабская женщина получила немало свобод, которые открыли ей путь к образованию, работе и саморазвитию. Однако, до сих пор есть немало преград на пути арабской женщины, которые выстраивает традиционная консервативная мораль и религия. Автор статьи отдельно останавливается на участии арабских женщин в политической жизни Израиля, приводя примеры историй женщин-членов Кнессета, внесших свой важный вклад в дело изменения статуса арабской женщины и ее освобождения от запретов и ограничений.

Ключевые слова: арабская женщина, семейные ценности, изменение статуса арабских женщин, Закон о равноправии женщин в Израиле, культурные барьеры, традиционный мужчина-мусульманин, арабские женщины – члены Кнессета

Key Words: an Arab woman, family values, changes in a status of Arab women, Israeli Law of Equal Rights for Women, cultural barriers, a traditional Muslim man, female Arab members of Knesset

Since the establishment of the State of Israel there has been a major development in the status of the Arab woman in Israel, a development that has some reasons including changes in values and, of course, objective changes. In 1951, Israel enacted the Law of Equal Rights for Women in various fields. This law guaranteed the equality of all genders under the law; the right that the children will stay with a woman in the case of divorce from the husband; the right to vote at the elections to the Knesset. The Law set minimum age of marriage (woman can marry only from the age of 17 years old and higher) and the duty of each girl to study regularly in the school. According to the Law, each woman can, with her marriage, accept the surname of the husband, or add his surname to her surname, or continue to keep her surname. When she divorces, the woman has the right to own half of the property and money that they had. After the birth of a child, an Arab woman receives maternity grant, maternity benefits and, if she cannot give birth by herself, she has the right to adopt a child [8].

The four main phenomena that contributed significantly to the massive transformation and the change in the status of Arab women in Israel were:

1. The transition from Arab-traditional society to modern-Western society.
2. The many transformations that have occurred in the education of women in Israel.
3. The changes in the employment of women.
4. Intervention of the Israeli legislation in the determination of the status of the women.

The female population of Arab nationality in Israel is quite large and quite young. In 2011, 703,500 Arab women lived in Israel, i.e. about 49% of the Arab population in Israel and about 19% of women in Israel. Of Arab women 583,600 are Muslims, 60,700 are Christian, and 58,000 are Druze. 322,100 of Arab women are under 18 years old and 26,000 of the Arab women are 65 years old of all Arab women [2].

Rina Shahar and Ran Meyer [7] in their study of a young Israeli Arab woman note four factors that influenced her position in Israel and promoted her:

1. The modernization process enabled an Arab woman to leave her home and brought the world to her home through media and television.
2. The recession during 1966-1965 pushed many Arab women to work, something which reinforced the position of the woman in the family since she became a partner in family income. And also, the departure of a woman to work made her meeting with modern Western culture.

3. In 1948, the Arab girls were only 18% in elementary education, in 1950 their number increased to 24%. In 1994, the girls were 50% of pupils in elementary education and in secondary education they were 46%. In 2008, the Arab girls were 56% in elementary and 46% in secondary education. In the academic education the Arab women were 23% of the Arab students and academic education. In 2012 the Arab girls who come to elementary school are 76% and in secondary education - 64%, in the academia they are 59%.

4. Compulsory Education Law enabled the Arab woman to learn and to create contact with the wider world. Education increased her intellectual level, enabled her to orient in the society and provide her with the tools to cope with the improvement in her position both in family and society and in the large world.

5. The legal status of women in the country and state laws that permit inheritance to her and protect her right to be a free woman, strengthened her status and her relative independence, reduced her dependence on the family and enabled her to express her desires without absolute economic dependence on the family [7].

The laws of equality of the woman that have been enacted in Israel have assisted to strengthen the status of the woman and in particular the status of the Arab woman. These changes changed the education of the Arab girl. Until now they focused on parents and her preparing for marriage and being a good mother and a dedicated and efficient wife. And now the society recognizes the right of a woman to go out and to fulfill herself and to achieve equality.

Still in the society there are traditional families which remain very conservative in their nature and do not allow a woman / a daughter to develop and to be independent, but retain the ancient and conservative traditions [3]. Despite all the laws that have been enacted, and the great efforts that have been invested in various committees of the Knesset to Advancement of the Status of the Women in general and Arab women in particular, there are factors that hinder the advancement of Arab women.

There are three main factors that hinder the advancement of Arab women and they are:

1. The Religion: Although the changes that Mohammad did, the man’s rights are still more than the rights of women and the status of women is inferior to this of the man. There are many clerics who call for Muslims to get closer to the religion, i.e., to be more religious and observe all the commandments according to Islamic religious laws. Holding of commandments cause women and men to restore the traditional Arab woman's status (which is greatly inferior of the status of the man).

2. The Tradition: for a traditional Muslim man, it's hard to accept the fact that his wife goes to work. He finds it difficult to accept the fact that his wife earns money and that she is educated and economically independent of him. The social rules (which were established by conservative traditional society), and the village elders make him believe that his wife “neglects” the children, because she is busy with other things. Also her “modern” clothing embarrasses him in the eyes of the close environment, which is still largely traditional.

3. The Lack of Awareness: the Arab woman isn’t aware of her rights. Most Arab women do not know about the constitutional changes that have occurred in their

legal status. They refrain from turning to secular courts, for fear of social ostracism that will be imposed on them, because they make a “bad name” in their village. It happens that a large part of battered women in the Arab village do not appeal to the courts and to the police because they accept that this is their “fate” [4].

The attitude to education in the Arab society has been changed and has acquired a great importance. A new social “educated class” began to emerge, everyone who wants, both men and women, to invest in the development of his/her education could be among this class and the level of education of women has increased to large percentage in all the society layers [6]. There are almost no women who are illiterate, or dropped out of elementary school. The women are not obliged to wear veils or any other traditional garment.

However, in the traditional society, it is possible to see restrictions that the society imposes. For example, there is resistance to common studies of boys and girls, and the parents demand that the daughter assists at home in the treatment of younger siblings, consequently there are families in which the girls do not come to school regularly.

The percentage of Arab women who work outside the home has increased and women engaged in a variety of jobs such as community and public services (social workers, psychologists, lawyers and etc.), academic and scientific professions and even in agriculture and manual labor that can bring extra income to the family. 49.1% of the Arab households in Israel were considered poor in 2008, 11.4% of the Arab women were defined as unemployed compared to 6.1% of Jewish women. 42.8% of Arab women worked at part-time jobs, compared to 37.5% of Jewish women. In addition to the cultural barriers with which the Arab women cope, there are many structural barriers that empower and preserve the cultural barriers. A major example of such barrier is the lack of accessibility in Arab cities and outside them, which happens because the State of Israel does not invest enough in public transport in the cities themselves. Women who do not have access to private cars have no choice but to remain in their homes and thus are unable to work. According to the data that were published by the feminist organization, Kayan, 85% of Arab women reported that if there were accessible public transportation in the area where they live they would use it. Following the activities of the ‘Kayan’ Women, the Ministry of Transport has undertaken to promote public transport in Arab towns in Israel.

In politics, the Arab woman's voice is hardly heard. The Israeli Arab woman did not take an active and worthy part in the political field. Khawla Abu Beker, in her book “Through Unpaved Road” (1998), revealed how the clan mechanism works in order to keep political power in the hands of the men at the expense of women.

In 1948, Israeli Arab women founded the movement “Al-Nahda Al-Nisaa” (The Female Revival), which led in 1973 to establishment of a broader movement, which included Jewish women – TANDI – “Movement of Democratic Women in Israel” (MDWI). TANDI “Movement of Democratic Women in Israel" (MDWI) from its beginning worked for peace in the Middle East and in the world, for coexistence between Israel and the Palestinians and for equal rights for women in all aspects of life: in society, in politics and at work. Most of the students who participated in the struggle of Arab students in 2000 were women [2].

Hussniya Jabara was elected to be the first female Arab member of Knesset, the 15th Knesset, and was part of the Meretz faction. By virtue of her job, she was a member of the Advancement of the Woman Status Committee of the Knesset. Before she became a Knesset member she was chairperson of a branch of NAAMAT (VIZO) in Taibe and conducted leadership training course for Jewish and Arab women. The election of Jabara for a place on the Knesset list was made possible largely because of the method of reservations which was introduced into Meretz during this period. The method necessitated promoting of Arab candidate in realistic place and promotion of women candidates. Hussniya Jabara who combined both features, being an Arab and a woman, "saved" a certain number of the reserved places, so a coalition of male, not Arab, candidates, pushed her for the election [2].

After Hussniya Jabara, Nadia Hilo arrived and she was a first Christian Arab Knesset member in the Knesset history. She served as a Labor member of Knesset in the 17th Knesset, and took part in various committees. Before she was elected to the Knesset, she was a national consultant of the status of the Arab and Druze women in the local government center, and then she became the national consultant of the status of women.

My study, that was conducted in 2015, found that Arab women, who go to the work in the Israeli labor market, receive now greater appreciation on the part of Arab society. This going to work is possible largely due to the increase in education that has occurred among Arab women. These changes emphasize the dynamic changes that occur in the Arab society, which are also supported by the study of Herzog [4].

In conclusion - the woman is an important part of Arab society. The society imposes on her many responsibilities both at home, raising children, keeping the home economics, and in agriculture. Nowadays it is important that a woman will work. She has a right to develop her own career and get ahead in life according to her ability, desire and aspirations. She has not limited intellectual ability, so she can fulfill the same roles as men. Building of her career does not mean the destruction of family life. On the contrary, it increases the standard of living of the family. Full participation and encouragement from their spouses will enable Arab women to move forward in life more easily. Partnership means assistance in the household and children, growing concern for their physical and educational needs. Also if her future spouse believes that the woman determines her own fate, she must stand up for herself and her right to be an important and respected part of the society. When an Arab woman will stop to see her as a weak being and will stand for her rights, she can move forward in the society and prove that her intellectual ability is equal to this of the men. She must be aware that her career is as important as the man's career. Indeed it requires participation and assistance from a spouse, but she hasn't to give up, especially because a man with family and children cannot succeed both in family life and in career if he does not receive the support of the wife. Full participation in life enables both men and women to overcome the obstacles and to move forward.

According to the studies, in the Arab society the positions of men regarding family values and status of the woman are more conservative than the positions of women. So women are pioneers in creating changes in the field of gender equality.

Despite the progress and improvement in the status of Arab women in Israel, the way to the satisfied situation is still long, and there is a need for investment and planning that takes into account the society's internal rate.

1. Abu-Lughod, Lila (2012). “Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and its Others” // *American Anthropologist*, 104 (3), pp. 783-790.
2. Bayan, Z. (2012). The Arab Woman in Israel, Time for Advancement of the Status of the Woman, Sheet 6.
3. Defes, H. (2000). Trends in the Development of the Arab Woman Status in the Israeli Society in General and in Education in Particular. 2000.
4. Herzog, H. (2013). Women in Politics and Politics of Women // D. Izraeli, D. Fridman, H. Dahan-Caleb, H. Herzog, H. Naveh, S. Vogel-Bigary (Eds.). Tel Aviv: The United Kibbutz.
5. Layish, Aharon (2013). “Women and Islamic Law in a non-Muslim State: a Study Based on Decisions of the Sharia Courts in Israel”, New Jersey: Transaction Publishers.
6. Patrice, A. (2000). Al Maraa Al Palestinia Pi Asrail, Haifa.
7. Shahar, R. (1998). The Young Arab Woman in Israel – Tradition and Change in the Education and its Environment.
8. Srugy, M. (1993). The Status of the Women in the Arab World from the Beginning of the Twentieth Century. Publishing of the Jewish Arab Institute, 1993, Beit Berl.

©Редан Абу Ахмад (Redan Abu Ahmad), 2016

УДК 37.06

REDAN ABU AHMAD
РЕДАН АБУ АХМАД
ИЗРАИЛЬ

THE STATUS OF WOMAN IN ARAB SOCIETY

СТАТУС ЖЕНЩИНЫ В АРАБСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья представляет обзор изменений, произошедших в положении женщин в арабском обществе в целом, и в Израиле в частности. Рассматриваются трансформации, произошедшие на рынке труда. Интеграция мусульманок в общий рынок труда успешно произошла, когда арабское общество открыло двери самой идее работающей женщины. В Израиле процент работающих арабских женщин с каждым годом растёт, хотя он всё ещё ниже мировых показателей. В данной статье автор выделяет ряд внутренних и внешних препятствий, которые мешают выходу арабских женщин на рынок труда. Частично эти препятствия коренятся в традиционных взглядах на место и роль женщины, однако, значительную часть препятствий составляют внешние экономические факторы, не имеющие прямого отношения к культуре арабского общества. В статье представляются недавние исследования, подтверждающие важность получения арабской женщиной образования для ее более успешной интеграции в сферу труда израильского общества.

Ключевые слова: статус женщины в арабском обществе Израиля, женщины на рынке труда, образование женщин, общественный статус женщины, поддержка семьи, конфликт «карьера-семья», теория человеческого капитала

Keywords: the status of women in Arab society in Israel, women in the labor market, education of women, social status of a woman, family support, family-career conflict, human capital theory

The review of literature on the topic “Status of Muslim Women” presents a great interest, especially in the view of the constant increase in the population of Muslim women around the world [15]. Women in the Middle East societies have been described mostly as invisible figures, who are deprived, who spent all their time in the harem, where they were engaged with petty matters. The behaviors of the women of the harem were often defined as childish, the image that teaches many things about the attitude toward them. Not all of the attitudes of classical Orientalism to the issue of the status of woman were stereotyped and useless, and of course there were scholars who through a thorough and careful work revealed important information that is not consistent with the traditional image of the Muslim woman. Goitein [8], for example, said that he found the documents in which women were used as a representatives for legal and economic needs, fact that may indicate a degree of independence and even control in allegedly male fields [8]), but this example and others are the exceptions that prove the rule .

However, in the recent years a new perception that was called “The History of Women”, which evolved under the influence of the feminist movement in the West in 1960s, sought to place women's studies at the forefront of scientific research about the Middle East and gradually changed the classic stereotypes of the hegemonic discourse. New studies from the recent decades have revealed the diverse roles that were fulfilled by women in the economic, social and cultural life of the Middle East. Quantitative studies that were based on financial records produced thought-provoking findings about women who had property and sometimes managed property, and these data allegedly contradicted the conventional opinion, according to which, women did not know the Islamic law - a legal system that provided for them relatively generous property rights. Findings from Muslim courts have indicated that a large number of women demanded their legal rights despite the pressures of a patriarchal society. Moreover, studies of economic and social history revealed that women were active in various productive fields which yielded economic income. Women's education in a traditional Middle Eastern way was also documented by using of quantitative data and references in sources [16].

The main contribution of the Arab and Muslim feminism is in proposing of strategies for coping with patriarchy through relying on local culture and not contrary to it. Studies [15; 16] from the Arab feminist stream base on the traditional and social structure that defines the identity of the women. Family value, for example, is a central organizing principle and even an anchor, which provides protection and dignity for them. It is a main framework that defines their social status, their roots and cultural belonging and even controls their spaces of action. Therefore, women's liberation, according to their perception, should be done through tradition without cancelling the influences of the West, but mainly without canceling of the lifestyle of the Arab and Muslim woman [13].

One of the most significant ways in Arab and Muslim world of women's liberation from repressive customs is done by reliance on religion law and specifically the

laws of the Quran, which provide for women rights, including the right to inheritance and the right to learn, to work and to participate in decision-making. These rights rely on period of the beginning of Islam and on the life of Prophet Muhammad and his attitude toward women (women of his time were financially independent and advised for men in times of war and etc.) [15]. Their success stems from religious infrastructure for their actions and mainly thanks to that they do not act in the name of Western values, but in the name of Islamic values as a source of strength and power. Thus they conduct social and cultural internal reforms. In fact this methodological change enables for women in the Arab and Muslim world to act for improvement of their status and flexibility in patriarchal boundaries relying on tradition and religion in order to conduct the reforms inside. In this way they redefine gender relations from the tradition, the religion and the culture and not in contrast to them. The change that the women hope for is going on slowly but becomes effective and for long term. In this way the Arab and Muslim feminism enables the women to be a feminist without being Western, and especially to act against the repressive parts of their culture without leaving their traditions and identities that define the essence of their lives [2; 3; 4].

One of conventional perceptions considers employed women as secondary breadwinners, compared to men who are heads of the household and primary breadwinners, actually or potentially. This perception shows that the society expects that the men will provide the family salary, but women are mothers at first and foremost; by their being secondary breadwinners there is no need to pay them the full value of their work. We are witnesses of a serious phenomenon of declining in the prestige of the occupation or the job when they are perceived by women, and this is reflected in the reduction of paid wages [9].

The Arab women were employed in the Israeli labor market throughout the years. Before the establishment of the State of Israel they worked in agriculture without payment, in addition to their work in the household. With the massive expropriation of land the women remained at home due to the fear of an unwanted encounter with other men who are not family members. Gradually the women were integrated into the work in certain fields of engagement in which the separation between them and the men is maintained and supervision of them is also maintained, such as textile factories, later the white-collar sector, education, nursing and clerical spheres. [9] On the one hand, the rate of the Arab women who go out to work outside the home increased due to several factors: 1) transition from work in the economy of agricultural structure to employees with wages in the economy; 2) demand for new sources of livelihood due to the change in family structure and due to the increase in the level of education. During the last three decades, in Israel, the rate of participation of Arab women in employment increased and stands at 32.3% in the end of 2014. [5] However, this a small increase of women who work outside the home. One of the important factors for this process is the economic factor, but it is not the only factor. Another factor with great importance is the desires of women to self-fulfillment and leaving the private sphere - the home - for public space - the society. The women seek to be with people and to contribute to society [17; 18].

Still there are barriers that hinder the integration of Arab women in Israeli labor market [9; 15; 18; 17; 19]. They are internal and external. Internal barriers are formed by:

1. The norms of the Arab society – the employment and economic conducts of the Arab women are subordinated to a charger of social and cultural norms of the Arab society. The roots of these norms lie in the traditional nature of this society, which sees woman as symbol of national honor and does everything that it can in order to protect this symbol. In order to ensure adequate protection of the symbol, the woman has to stay within the boundaries of the town, thus her potential and available employment possibilities are reduced and she must be sufficient of the limited number of jobs, jobs that are characterized with inferior status and non-professional status. In addition, the Arab woman is responsible for home and child care and the husband should be the main earner in the family. So the woman should "give up" the employment outside the home for her engagement with children and home, attitude to her may be harmed because of her work outside the home [9; 15].

2. Education: the relation between years of study and the rate of labor participation is positive; as the number of years of education increases, so the rate of labor force participation increases as well (Katana, 2007). Katana presents research data about women in Israel and proves that educated women of 9-12 years of education are 13% of the workforce, while women who were educated for 13-15 years are 36.6% in the employment market. The level of education of Arab women is considered a very good tool for prediction of the chances of integration in the labor market. A significant amount of the Arab women have not acquired higher education, and so they have a limited selection of "female" jobs. In the recent years there has been an upward trend in the acquisition of education among girls of the new generations, who have internalized the need for higher education in order to compete for the few jobs that are open now in the Arab town environments [9; 18; 5].

The external barriers appear because of the following factors:

1. Economy at an Inferior Position: Israeli Arab town citizens live in the shadow of an underdeveloped economic reality as a result of many years of neglect by the state, something which does not enable the creation of a proper climate to the development of employment opportunities for Arab women [18].

2. The Limited Supply of Jobs: the limited number of jobs that are available to Arab women creates in these professions excess supply, which causes lowering of wages of Arab employed women. In addition, the employers exploit the cultural constraints of women in Arab society and offer them part-time jobs that are integrated in the roles that a woman usually fulfills [18].

3. Underpayment: low earning potential that is inherent in the "female" jobs that are offered in Arab towns reduces the desires of women, especially the married ones, to enter into "lost" and not worthwhile transactions. In addition, most of the Arab women work at part-time jobs, something which may explain the low monthly income [17].

4. The Lack of Adequate Accessibility to Public Transportation: Israel's Arab towns suffer from poor accessibility to major cities and the surrounding areas of employment, something that makes it difficult for women to be integrated the labor market. At the same time, the multiplicity of roles of employed mothers puts the convenient transport

means into an initial and requiring demand. Therefore, many women begin with limiting their search for work to the areas near their place of residence, which greatly reduces the chances and opportunities of the labor market for them [18].

5. A Lack of Child Care Facilities: the child care in Arab society is the traditional role of the woman. In order to be able to work, the mother has to resort to alternative treatment framework that will take care for her children, but now there is a severe shortage of care centers and day care centers, something which prevents many women from joining the labor market. There is a negative relation between the number of children and the rate of labor force participation of Arab women. A woman with many children to care about has less chances to be integrated into the workforce, for example, the participation rate of an Arab woman who is a mother of one child is 32.0%, of the mother of 4 children is 11.0%, and of the mother of seven children and more is 2.5% [14].

The dry statistical data show that there is a significant increase in the 2000 years in the Arab women coming to the labor market in Israel. 23% in 2000 compared to 32% in 2014 [5]. The question is what factors make this change? In the research that I conducted recently among Arab women in Israel, in which I interviewed and visited more than 200 Arab women who constituted a representative sample of the population of Arab women in Israel, I found three major trends: support of Arab society in Israel of Arab women work, support of the husband of his working wife which is expressed also in a change in the traditional distribution of tasks at home, and the most important one is an increase in the education level of Arab women [1]. These trends of change are also reflected in recent theories regarding Arab women and their place in the labor market of the world [6; 7; 17; 18; 19].

The research included 151 questionnaires and 20 in-depth interviews [1]. The findings show that the distribution of Arab women reflects the distribution of Arab women in Israel. Most of the women were Muslim (63.8%), 30% were Christian women, and only a minority of respondents was Bedouin women (3.4%). The average age was 38 years old, while the youngest was 22 years old and the oldest of them was 71 years old. The average education was 16 years, 60% of Arab women had B.A. degree, and 26.4 had a Master degree (M.A.). About half of the respondents (47%) reported that they earn more than the average wage. Most women reported that they are married, and only 10% of them were single women.

The findings [1] showed that the Arab women wanted to integrate into the Israeli labor market. They argued that there are two factors that have a decisive influence and they are the support of Arab society in general, and in particular of the husband. About the education level the most significant result is that the educated Arab women have a great desire to be integrated into the Israeli labor market ($r = 0.16$, $p < 0.05$). The more educated Arab woman is, the more respect and appreciation in Arab society she receives ($r = 0.61$, $p < 0.05$). This finding receives a different meaning among Arab women, between married and unmarried Arab women. Arab women, who work in the Israeli labor and are educated are less valued in the Arab society ($r = 0.24$, $p < 0.05$). These findings were also supported by the context of income. If an Arab woman is more educated, her income level is higher ($r = 0.27$, $p < 0.05$).

These findings are supported by other studies in the recent years [17; 18] are supported by human capital theory that links between the employee's salary level to the level of its human capital. In other words, the linkage in this case is the level of education of women. According to this theory, if the level of human capital of the employee is higher, his/her economic contribution is greater, and therefore he/she earns a higher salary [11; 9].

In addition, Katana [12] explains that the society's support of Arab woman working is a crucial component. Arab woman's desire is to work is not only due to economic necessity but also due to the desire of women to self-fulfillment and leaving the private sphere – the home – into public space – the society. The women seek to be with people and to contribute to the society. The change that the Arab society in Israel undergoes [12; 15; 16]. is indicative of the changing support for work of women. There is a change of the trend and the Arab woman who works is more appreciated in the Arab sector. This change can be attributed to the increasing education in the Arab sector in general and of Arab women in Israel in particular.

The labor force participation rate of Arab women in Israel, which is about one-fifth, is significantly lower than the data in the world. Low rate is one of the most important challenges facing the Israeli economy with the aim to assist to the integration of the Arab sector in the Israeli economy. The situation has multiple consequences for both Arab society and the economy as a whole, including, damage of the economic developing of the Arab sector, perpetuating of poverty and the economic gaps between sectors and persistence of alienation from the state, failure to fulfill the growth potential of the economy in general. All these consequences emphasize the need for government policy that will assist to Arab women to be integrated in the labor market. This article proposes to focus on the education of women as an essential part of the change of the situation, in the Israeli labor market. Education of women was found to have a significant impact on the integration in the labor market [5; 9; 17; 18] and relatively simple policy determination can encourage women to acquire an education and to be integrated in the labor market.

1. Abu Ahmad Redan, Thesis submitted at the Moldova State University, 2015.

2. Abu Lughod Zones of theory in the Anthropology of the Arab World// *Annual Review of Anthropology*, 18, 1989

3. Ahmed, L. Western Ethnocentrism Perception of the Harem // *Feminist Studies* 8 (3), 1982.

4. Cooke, M. Women Claim Islam. New York: Routledge. 2001.

5. Central Bureau of Statistics. Personnel surveys. Jerusalem: CBS, 2015.

6. Frone, Yardlry, Markel. Developing and Testing an Integrative Model of the Work-Family Interface.// *Journal of Vocational Behavior*, 1997, 50(2), p. 145-167.

7. Gartner W.B. Entrepreneurs and Entrepreneurship. Process versus Content Approaches. Unpublished Paper. Georgetown University, 1987.

8. Goitein, S.D. A Mediterranean Society, Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1967, 2 vol. II, p. 129.

9. Hagar Tzmrt-krtz'r, The Gender Index Gender Inequality in Israel 2014, The Van Leer Jerusalem Institute. 2014 p 1- 144.

10. Hutching, Metclfe, Cooper. Exploring Arab Middle Eastern Women's Perceptions of Barrier to and Facilitators of International Management Opportunities. Research Hub, Griffith

University,2010, p. 61-83

11. Izraeli D. Women in the labor world. // D. Izraeli, A. Friedman, R, Shrift (Eds.), Women in a Catch. Tel-Aviv: Unified Kibbutz Publication, 1982.

12. Katana, Ibrahim Employment of Arab Women in Israel, Shderot Conference in 2007.

13. Kandiyoti, D. Bargaining with Patriarchy //. *Gender and Society*, 2, 1996

14. Lotan Orly, Compilation of Data regarding: Employment of Women in the Arab sector) Knesset Research and Information Center, 2007.

15. Roded, R. Ideological Influences on Literature on Women in the History of Islam and the Middle East, the New East, University of Haifa. 2005.

16. Roded, R. Women Traveling Information, Educated and Learned the History of Islam, University of Haifa. 2000.

17. Yashiv E., Kassir V. Arab Women in the Labor Market in Israel: Characteristics and Policy Measures. Bank of Israel, Tel-Aviv University, 2011.

18. Zarkor. Women in Israel. Research and Information Center of the Knesset, 2004.

©Редан Абу Ахмад (Redan Abu Ahmad)

УДК 37.06

HAYM SARGAROF
ХАИМ САРГАРОФ
Израиль

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ИЗРАИЛЬСКОЙ ПОЛИЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

THE COLLABORATION BETWEEN ISRAELI POLICE AND SCHOOLS IN ISRAEL ON THE PREVENTION OF CRIMINAL OFFENCE AMONG YOUTH

Статья посвящена проблеме подростковой преступности, которая беспокоит многие страны и является серьезным социальным явлением в Израиле. Автор статьи приводит статистические данные относительно постоянно увеличивающегося количества несовершеннолетних правонарушителей в Израиле. Часть подростковых преступлений регистрируются полицией, поскольку в них есть пострадавшие, и злоумышленник рано или поздно становится известен. Большая часть подростковой преступности не имеет истца, и для того, чтобы их предотвратить или разоблачить, требуются активные действия полиции и общественности. Появились новые виды преступлений, связанных с Интернетом и активным использованием подростками возможностей компьютеров. Автор также отмечает рост преступности среди детей и подростков из благополучных семей в Израиле, которые на первый взгляд не должны иметь причин для преступного поведения и злоупотребления наркотиками и алкоголем. Понимание того, что употребление алкоголя подростками приводит к росту преступности, что кратковременный арест может в итоге привести к длительному тюремному заключению, требует от общества найти способ уменьшить потребление алкоголя несовершеннолетними. В течение двух предыдущих десятилетий произошли изменения в способах борьбы полиции с негативными явлениями в жизни подростков. Автор статьи приводит несколько примеров государственных и муниципальных программ, осуществляемых в Израиле, цель которых состоит в объединении усилий местных сообществ, образовательных учреждений и полиции в борьбе с алкоголизмом, наркоманией и другими противоправными действиями подростков.

Ключевые слова: преступность среди несовершеннолетних, молодежь группы риска, правоохранительные органы в Израиле, употребление алкоголя подростками, совместные проекты местного сообщества и полиции, национальные социальные программы

Key words: juvenile delinquency, youth at risk, law enforcement in Israel, alcohol consumption by adolescents, community and police projects, a social national program,

Juvenile delinquency is a severe social phenomenon that worries many countries. The amount of juvenile delinquents in Israel increased from 10764 in 2001 to 14021 in 2010. An internal analysis showed that 18% of delinquents perform 68% of all juvenile delinquency, understanding the data allowed focused enforcement against those teenagers and put them behind bars in order to prevent them from keeping harming the public from one hand besides an attempt of their forced rehabilitation from the other hand. Focusing on the recidivist delinquents list has brought to an increase in the number of minors prisoners in Ofek jail and in recidivism rates among minors set free from Ofek jail in 2004. It was found that the rate of recidivism after a year of getting out of jail was 43%, after two years - 53%, after three years – 62%, after four years 68% and after five years – 72%. [2] Similar rates of recidivism were found also in states like England, where 85% of juveniles got back to prison in two years of getting free. In Finland the recidivism rate is increasing and is of 100% [4]. Like in other countries, in Israel there were also changes along the years in theoretic and ethical perceptions, which influenced the ways formal factors cope with Juvenile delinquency, including changes in the policy of opening criminal files for minors who break the law [3].

Since the establishment of the state of Israel juvenile delinquency is going through a change process in the type of crime that was "chosen" according to the time. Property crime is the dominant one of all other crimes (drugs, violence, and sex) but it also decreases from 80% of all juvenile delinquency in 1965 to 45% of all juvenile delinquency in 1999. The meaning of this change is ingrained in the entrance of other "modern" crimes such as computing and fraud crimes, hard drugs, increase in sex and moral crimes.

The main crimes characterizes juveniles through are crimes of violence, drugs and property. The juvenile crimes are of two types: reported crimes - crimes of violence, sex, property etc. where the attacker is mostly known, exposure crimes – drugs, carrying a knife, protection rackets etc., in those crimes, usually there is no complainant and in order to expose the crimes and/or the offenders, directed proactive actions are required.

Computer and Internet are integral part of the conceptual world of youth today. Therefore, it is natural that the computer became a crime scene in which diverse classic crimes are committed, including drug dealing, threats, sex, forgery, fraud and more. In addition to those crimes, crimes of penetration to computer material, copy of software, hacking to computers, writes violation, intellectual property violation and more are committed. According to the reports of Investigation division of Israeli police, in 2015 with the increase of number of computers in private homes and educa-

tion system and the knowledge of teenagers, the use of Internet and social networks to commit different crimes is expected to increase too.

In the last years, use of alcohol by teenagers became more common than it was before. Alcohol consumption is related to wide variety of problems, starting with medical problems and ending with car accidents and violent actions and crime caused as a result of increased alcohol consumption. The connection between alcohol consumption and committing crimes is expressed mostly among young people consuming alcohol. Researches showed that there is a connection between the rate of alcohol consumption per person and crimes and violence in a society. The types of problems caused by alcohol consumption are not essentially different from country to country and from culture to culture. Countries in which there is high availability of alcohol, there is increased alcohol consumption. This consumption leads, as mentioned, to may problems relevant to this issue such as car accidents, violence, crime and delinquency.

Since 2002, there is an increase of hundreds of percent in the number of cases opened against sellers of alcohol to minors. In 2010 and in the first quarter of 2011 especially prominent was an increase in exposure and quality of files (indictment), this tendency continues. The new legal situation encouraged transition to drinking in private houses as well as selling or alcohol supply trough internet and social networks. The research of Shiran Bord and Orna Baron Apple in the subject of drinking alcoholic beverages by teenagers "from good family" (Public Health School, Faculty of Welfare and Health Studies, University of Haifa) shows that the phenomenon of drinking alcoholic beverages by teenagers is also common in teenagers "from good family". The vast majority of teenagers (72.4%) have drunk some alcoholic beverage in their lives (not including religious ceremonies). About a half of teenagers has drunk their first alcoholic beverage between the ages of 13-15.

There is a sense that there is indeed an increase in the intensity of juvenile crimes in Israel. There is more violence and it is harder and more severe, there are more drugs and it is not only among teenagers "at risk" in poverty neighborhoods, but much more marijuana, ecstasy and other drugs among teenagers defined as "from good family". The same youth that allegedly does not have any reason to "escape" to drugs. Crimes of violence, sex and moral became the domain of teenagers "from good family" while they are students at school, in the frame that until recently was a protective frame and today we need to protect it. It must be protected from the influences of the time, the environment and the social climate in Israel. Understanding that alcohol consumption by teenagers will lead to violent case and police treatment in the phenomenon, understanding that minor arrest will lead to crime circle (see the subject of recidivism) require that we as a society find the way to reduce the phenomenon of alcohol consumption by minors.

During two previous decades, there were changes in the way of police treating and dealing with the phenomenon. Recently, some projects were established by the community and police, their goal is to get the policeman closer to the education system and transfer the necessary message to the student not by punishment or enforcement but by a word of reason.

The first project starts in kindergarten and is called "Me and My Policeman", in this project the policeman visits the kindergarten on a day decided by the local community and police, in which the policeman work is highlighted and explained, police tools are shown among other things, children can communicate with policemen and understand what their duties are. In elementary school there is the "Safe in Elementary School" project in which a policeman lectures about roads safety, about reasons for punishment and criminal liability.

In junior and high schools there are several other projects. MILA project ("Israeli Police for the Youth") is a social national program established by the Israeli police with the purpose of helping youth at risk or with criminal records to choose alternative life course and continue their life as law-abiding citizens. In the program teenagers are exposed to the possibility to choose an alternative and better life course in order to prevent them turning to delinquent activity. Teenagers that pass the program successfully have the possibility to erase their criminal record according to the opinion of the probation service and the program leader. By this the teenagers have the opportunity to get to military service and continue their lives as law-abiding citizens. Policemen leading the program are usually senior officers that experienced many roles and know the community well. The program is built of 32 meetings twice a week and intended to teenagers ages 13-17, coming to the program with recommendation of welfare service and based on information from police database. The program crosses sectors and teenagers from all over the country and from all sectors including religious orthodox, new immigrants an Arabs participate it. Through dozens of meeting in the course teenagers are exposed to lectures about police duties, get cultural enrichment and attend theatre plays, music and art performances and more. The experience includes such activities as workshops in nature, trips, bowling, paintball and more. In addition, they study road safety issues, visit valuable sites such as Yad Vashem museum and the Knesset and contribute to the community and social involvement. According to the decision of the chief of the Israeli police, MILA program works in all police stations and in the border guard units. Each station is required to implement at least two programs per year. From 2012 over 5000 teenagers has successfully graduated the program. Many of the graduators report positive change in their daily conduct, in going to military service and their integration in jobs.

The community policemen, juvenile investigators, volunteers of youth division give lectures in junior and high schools according to annual program. The lectures are in the issues of road bullying, use of drugs and alcohol consumption, computer and sex crimes, and in special subjects if asked by a school manager (see table 1, table 2)

In 2001 the ASA program was developed. This program is headed by the head of the municipality together with the local chief of the police station and all local institutions dealing with youth. This program basically responds to all local challenges in the subjects of violence, drugs and alcohol. Schools organize study programs and projects according to the topics, a school is turned into to some kind of community center in the afternoon, opening sport courts until midnight, organizing joint activities for parents and their children. Within the project the needs are identified and the program is built in cooperation between school and municipality.

Table 1

Number of students participating in the prevention program of alcohol addiction in educational institutions, segmented by sector, during the years 2009-2012				
Year / sector	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**
Jewish	159,699	372,677	273,938	388,878
Arab	17,782	12,248	22,189	153,549
Druze	19,886	12,453	23,414	22,290
Bedouin	45	4,780	2,078	600
Total	**197,412**	**402,158**	**321,619**	**565,317**

Table 2

Number of parents and number of teachers participating in the prevention program of alcohol addiction 2009-2012				
Year	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**
Parents	16,082	23,737	15,576	7,019 (incomplete data)
Teachers	6,242	9,237	6,811	3,081 (incomplete data)

1. Ben Baruch, Suzi (2006). Juvenile delinquency in Israel: update and ways of coping. From www.police.gov.il

2. Ben Zvi, K. and Valk, D. (2011). Getting back to prison: recidivism of criminal prisoners freed on 204 in Israel. In crimes and punishments in Isarel, theory and application.

3. Investigation division, Israeli police, 2015.

4. Stevens, A.W., Gladstone, B.M.(2002). Warning not Offending, Effective intervention to tackle with youth transition to crime in Europe, RPS Rainer, Westerham, Kent

©Хаим Саргароф (Haym Sargarof), 2016

УДК 37.06

ТУРКОВСКАЯ Е.В.
TURKOVSKAYA E.V.
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

ИСТОРИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

HISTORICAL DETERMINERS OF STUDENT'S ECOLOGICAL EDUCATION

The object is the ecological education. The aim of the scientific research is a scientific basing of pedagogical determinant of ecological education.The method is a theoretical analysis of philosophical and pedagogical literarure. The article revealing of stages and basic tendencirs of ecological education in assordance with history of pedagogics and practical education.

Key words: ecological education, contents of ecological education, pedagogical determinant, pedagogical conditions

Возникновение интереса педагогов-учёных и практиков непосредственно к проблеме экологического воспитания подрастающих поколений совпало по времени с зарождением и развитием научной педагогики (XVII – XVIII вв.). В педагогических системах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега и др. проявляются истоки теории экологического воспитания, хотя в то время не существовало такого понятия.

Так, Я.А. Коменский считал человека дитем природы, поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными. По Коменскому правильно то воспитание, которое природосообразно, законы природы действуют в воспитании и обучении человека. Поэтому он «перенес» законы природы на школьное обучение, построил процесс обучения природосообразно [1, 316].

В «Великой дидактике» автор показывает важность воспитания у школьников бережного отношения к природе. Из его учебников видно, как Коменский стремился привить у учащихся любовь к земле, ее обработке. Педагог называл обрабатывающего поля повивальной бабкой земли [1, 214]. Формой доказательства того, что все педагогические средства должны отвечать законам природы, является идея пансофии как всеобщей мудрости, которая в понимании Коменского, представляет отражение всего мира в его целостности и единстве. Таким образом, еще в начале XVII века чешский педагог поставил вопрос о существовании экологических, глобальных по своей сути, зависимостей.

Пансофия у Я.А. Коменского отличается тем, что в основе ее лежала идея пангармонии, согласно которой все в мире согласовано между собой и отдельные части целого несут в себе те же черты, что и все целое. Ученый считал, что человек часть природы, составная пангармонии; все в природе, включая человека, подчинено единым законам. Эта мысль имеет большое значение для понимания экологических проблем.

В идею пансофии чешский педагог вкладывал смысл пробного камня при рассмотрении вопросов содержания, методов обучения и воспитания. Таким образом, пансофия выступает средством гуманизации человека, формируя бережное отношения к природе и человеку.

Истоки теории экологического воспитания прослеживаются в педагогическом наследии французского просветителя Ж.-Ж. Руссо, хотя естественно, этот термин в его работах не встречается. Педагог считал, что воспитание «сообразно с природой» осуществляется путем «внутреннего» развития способностей, интересов, чувств ребенка. Если воспитание осуществляется «согласно природе», то оно является правильным, подчеркивал Ж.-Ж. Руссо [2, 38].

Ж.-Ж. Руссо доказал, что «образовательный материал» надо искать в фактах и явлениях природы [2, 189-190]. Главная роль должна принадлежать исследованиям законов природы. Таким образом, по мнению французского педагога, постоянное общение с природой будет духовно обогащать ребенка, развивать его личностные качества. По его мнению, воспитание ребенок получает из трех источников: от природы, от людей и от вещей. Воспитание природой осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, орга-

нов чувств; воспитание людьми – это приучение человека использовать развитие своих способностей, органов чувств; воспитание от вещей – это собственный опыт человека, приобретаемый от вещей, с которыми он сталкивается, и которые на него воздействуют.

Ж.-Ж. Руссо четко обозначил, что природа человека неотделима от природы, в которой тот существует. Здесь прослеживается экологическая идея: человек является частью природы, из которой следует важная мысль о необходимости бережного отношения к природе, ее сохранении для будущих поколений, цивилизации.

Выдающийся теоретик и практик XVIII века И.Г. Песталоцци считал основным принципом воспитания – согласие с природой человека. По его мнению, если воспитание согласовано с природой ребенка, то оно будет иметь успех. Воспитатель должен направлять развитие, организовывать его в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

И.Г. Песталоцци полагал, что природным силам и задаткам ребенка присуще стремление к развитию. Он отмечал, что «если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств» [3, 198]. Поэтому важно в процессе воспитания оказывать помощь ребенку в развитии его природных сил и способностей, причем это развитие должно быть разносторонним. Эти высказывания И.Г. Песталоцци имеют важное значение и сейчас. Так при проведении экологической работы, следует развивать мотивы гуманного отношения к окружающей среде, закреплять у учащихся ценностные установки в понимании основ правильного природопользования, вырабатывать навыки бережного отношения к природе. Целенаправленное формирование потребности общения с окружающей природной средой, интерес к проблемам окружающей среды, гармоничное развитие гуманистического мировоззрения обеспечит непрерывность духовного обогащения личности.

В трактовке немецкого педагога Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега принцип природосообразности означает следование в обучении за процессом естественного развития человека. Он говорил, что «необходимо воспитывать природосообразно, обучать природосообразно, действовать природосообразно» [4, 227]. Дистервег подчеркивал необходимость считаться с законами природы: «Человек не велик в борьбе с природой, он велик только вместе с ней. Заключенные в ней силы и законы непреложны. Природа не любит насмешек, время возмездия неминуемо наступит. Поэтому надо прислушаться к голосу природы, следовать точно по указанному ею пути. Лишь в союзе с ней можно достигнуть счастья» [4, 214]. Придавая особую важность этому принципу, он писал: «Принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества» [4, 231].

Таким образом, в это время вопросы экологического воспитания и образования не рассматриваются специально. Экологическая составляющая в воспитания была частью общефилософской концепции воспитания учащихся. В Новое время истоки теории экологического воспитания способствуют зарождению эко-

логической науки. Более точное соединение экологии и экологического воспитания стало формироваться с введением в 1866 г Э. Геккелем в научный оборот термина «экология» [5].

Значительным шагом в расширении границ экологического воспитания и образования стало введение в учебные заведения естествознания, включение в содержание других дисциплин материала экологической направленности. В этом плане заслуживает внимания практическое воплощение идей экологического воспитания в детских книгах К.Д. Ушинского. В предисловии к первому изданию «Детского мира» он подчеркивал важность подбора таких рассказов, которые знакомили бы учащихся с тем, что их окружает (хвойный лес, домашние животные, обыкновенный металл, другие диковинки природы). С одной стороны, такие рассказы расширяют кругозор учащихся, способствуют развитию интереса детей к окружающей природе, а с другой - служат экологическому воспитанию школьников [6].

Между статьями «Детского мира» и «Хрестоматией» педагог постарался «удержать некоторую связь». Он советовал преподавателям выбирать статьи во взаимосвязи: «при чтении статьи «Яблоня» полезно прочесть или даже выучить наизусть басню Крылова «Листы и корни»; при чтении статьи «Естественные и искусственные предметы» — другую басню Крылова «Цветы» …» [6, с. 245]. Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский призывал педагогов расширять общение ребенка с природой и указывал на то, что воспитательное влияние природы мало оценено в педагогике. Он призывал расширить общение ребенка с природой и сетовал: «странно, что воспитательное влияние природы … так мало оценено в педагогике» [6, с. 115].

Значительное влияние на экологическое воспитание и образование школьников оказали работы известного методиста А.Я. Герда. Особый акцент он делал на проблеме формирования мировоззрения школьников в процессе изучения мира природы. Впервые А.Я. Гердом растения и животные рассматривались в связи с их приспособленностью к среде, то есть в экологическом аспекте. Герд особое внимание уделял практической стороне экологического воспитания и образования: экскурсии, практические и исследовательские работы должны были вооружать учащихся практическим умениям взаимодействия с природными объектами [7].

В 20 – 30 годы XX века экологическое воспитание осуществляется в процессе изучения местного края, проведения многичисленных экскурсий в природу, деятельности по охране природного окружения. Программы и указания Наркомпросса ставили перед школой задачу изучения местного края и проведения работ по охране природы. Однако постепеннно в сознании людей начинали преобладать утилитарно-эгоистические подходы к природе. Широко рекламировался девиз И.В. Мичурина: «Мы не сможем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача!» [8, с.14]. Тем самым воспитывалось поколение завоевателей, разрушителей природных богатств.

В середине 40-х годов идеологи лысенковщины выдвинули лозунг - «нелепо охранять природу от советского человека», что привело к разрушению

многих заповедников, уничтожению многих животных и растений.

В послевоенные годы природоохранительный аспект был включен в учебные программы по биологии, географии, которые способствовали развитию природоохранной деятельности школьников и экологического воспитания.

Приблизительно с конца 60-х годов педагогической наукой начали активно разрабатываться проблемы природоохранительного просвещения школьников. Вопросы охраны природы, применения ресурсосберегающих технологий, постепенно включались в школьные программы и учебники. Вначале эти темы представляли интерес в основном для методик преподавания естественнонаучных предметов, в частности, биологии и географии. Но уже тогда в природоохранной проблематике стали выделяться не только просветительские, но и воспитательные аспекты. Была поставлена важная задача развития у учащихся положительного, бережного, нравственного отношения к природе. Рассматривалось влияние природоохранительного просвещения на весь процесс становления личности ребенка.

Говоря об экологическом воспитании школьников, нельзя не остановится на опыте В.А. Сухомлинского, который, рассматривая вопрос о роли природы в воспитании ребенка, особенно выделял нравственный аспект. Воспитание гуманных чувств, по его мнению, тесно связано с развитием у детей эмоционального отношения к окружающему, с умением сопереживать другим. Заботу школьников о природе он связывал прежде всего с чувством любви ко всему живому, потребностью постоянного эмоционального общения с природой. Вместе с тем, он считал очень важным для учащихся овладеть знаниями об окружающем мире и постоянно реализовывать их в практической природопреобразующей деятельности. В.А. Сухомлинский считал, что «ошибаются учителя, считающие, что если детей окружает природа, то уже в этом самом факте кроется могучий стимул умственного развития. В природе нет никакой магической силы, непосредственно влияющей на разум, чувства и волю. Природа становится могучим источником воспитания лишь тогда, когда человек познает ее, проникает мыслью в причинно-следственные связи» [9, 133].

Таким образом, начиная со времени возникновения и развития научной педагогики была обоснована сущностная роль экологического воспитания, хотя этот термин появился значительно позднее, в 70-х годах XX в. Исследование данной проблемы отражало логику развития всего научно-педагогического знания, но не вычленялось в отдельное направление теории. В то же время накапливался опыт его практического осуществления в единстве с реализацией других задач воспитания и обучения детей.

Обострение экологического кризиса и осознание его глобального характера значительно интенсифицировало научные исследования по данной проблематике. В начале 70-х годов прошлого столетия педагогической наукой стали более активно разрабатываться вопросы природоохранения. Были предложены и научно обоснованы близкие по смыслу понятия: «природоохранительное просвещение», «природоохранительное образование», «экологическое образование и воспитание». Главным в

их содержании было овладение учащимися знаниями, умениями и навыками с целью охраны окружающей среды и ее защиты. Постепенно понимание экологического воспитания становилось все более структурированным и системным.

В современной литературе имеется немало подходов к анализу понятия «экологическое воспитание», исследуемого представителями различных наук. Можно выявить следующие основные аспекты его изучения, реализуемые российскими учеными в философской, социально-психологической и педагогической литературе: как способы развития экологической культуры, всех видов деятельности, тесно связанных с познанием, освоением и преобразованием природы, человека и общества (В.С. Липицкий, Э.С. Маркарян, Е.А. Плеханов), как совершенствование форм и способов взаимодействия человека и природы на основе нормативных актов и общественного сознания (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович,), как целенаправленное формирование у людей экологического мышления (Н.Ш. Блягоз), как процесс формирования экологических установок и ориентаций личности, ее мотивационной готовности к экологической деятельности (С.В. Алексеев, А.Ф. Афонин, Т.В. Корнер), как формирование качеств личности, обеспечивающих готовность к экологически правильному взаимодействию с природой (А.В. Миронов, Л.В. Романенко, Л.П. Салеева, Е.С. Сластенина), как компонент нравственного воспитания (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебная, Т.И. Тарасова, А.Е. Тихонова).

Проблема экологического воспитания учащихся неоднократно анализировалась в работах белорусских ученых З.Я. Андреевской, Т.Г. Каленниковой, Г.Н. Каропы, Н.К. Катович, С.С. Кашлева и др. Так, Н.К. Катович определяет экологическое воспитание как процесс формирования нравственного экологического сознания, проявленного в соответствующей деятельности по отношению к природе.

С.С. Кашлев рассматривает экологическое воспитание как элемент нравственного воспитания, который предполагает формирование ответственного отношения к природе, в частности, и становление экологической культуры в целом [10]. Г.Н. Каропа акцентирует внимание на экологическом образовании как общем подходе к воспитанию и развитию личности ребенка. Среди основных задач экологического образования педагог выделяет следующие: сформировать у учащихся понимание взаимосвязи и взаимозависимости экономических, социальных и экологических факторов; предоставить каждому ученику возможность приобрести знания, умения, сформировать отношение, необходимые для защиты и улучшения окружающей среды [11].

В настоящее время экологическое образование и воспитание являются одним из важнейших направлений образовательной политики в р. Беларусь. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» (2015) экологическое образование и воспитание рассматривается как процесс формирования экологической культуры, определяется универсальным значением природы для человека и общества и включает в себя знания о компонентах и их взаимосвязях в системе «человек–общество–природа», а также нравственное и эстетическое отношение к природе [12].

1. Коменский, Я.А.. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1: Великая дидактика. – 450 с.

2. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 420 с.

3. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1961. – Т.1. – 720 с.

4. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 320 с.

5. Геккель, Э. Естественная история миротворения: в 2-х ч. / Э. Геккель. – М.: 1969. – Ч. 1 – 274 с.

6. Ушинский, К.Д. Лекции в Ярославском лицее: в 3 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1948. – Т.1 – 375 с.

7. Герд, А.Я. Избранные педагогические труды. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 205 с.

8. Мичурин И.В. в воспоминания современников. – Тамбов: Кн. изд., 1963. – 126 с.

9. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.

10.Кашлев, С.С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С.С. Кашлев. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1999. – 143 с.

11.Каропа, Г.Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (на материале сельских школ) / Г.Н. Каропа. – Мн.: Университетское, 1994. – 211 с.

12.Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи // АiВ. – 2015. – № 11. – С. 44 – 53.

©Турковская Е.В., 2016

УДК 37.08

HILA BALALIS
ХИЛА БАЛАЛИС
ИЗРАИЛЬ

JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ И ГРАЖДАНСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРАГНИЗАЦИЯХ

Статья посвящена понятию «гражданское поведение в организации». Автор анализирует генезис понятия и критерии выделения его характеристик. Подчеркивается, что выполнение работником обязанностей, выходящих за предписанные контрактом обязательства, бескорыстная помощь коллегам рассматриваются как естественное поведения в обществах с коллективистской моралью. В обществах с индивидуалистической моралью такое поведение считается важным проявлением гражданской ответственности и ценится очень высоко, поскольку способствует улучшению эффективности организации. В настоящее время гражданское поведение в организации рассматривается как многоплановое понятие, включающее в себя все аспекты поведения индивида в организации, а именно поведение, характерное для занимаемой должности, поведение, которое выходит за рамки описания работы, и полное участие в делах организации.

Ключевые слова: гражданское поведение в организации, эффективное функционирование организации, общество с коллективисткой моралью, обществах с индивидуалистической моралью, личная инициатива, описание работы

Keywords: organizational citizenship behavior, effective function of the organization, collective societies, individualistic societies, personal discretion, job description

“Organizational citizenship behavior” is a term coined by Dennis W. Organ [6], who is considered to have ‘fathered’ the theory in the late 1970s-early 1980s. The term has crystallized over the years, and has become the research topic of a growing number of studies. Though the term ‘organizational citizenship behavior’ is relatively new in terms of performance analysis, it refers to a longstanding phenomenon of voluntary behavior and mutual aid without request for official remuneration. The term ‘organizational citizenship behavior’ is defined sa "the behavior of the individuals, acting in their own discretion, which is not directly recognized by the formal reward system, and the accumulation of these behaviors promotes the efficient and effective function of the organization" [6].

Organizational citizenship behavior must meet three criteria:

1. The employee performs tasks beyond their official job requirements.
2. He / she does so voluntarily (no one has instructed or asked them to do so).
3. The behavior is not officially rewarded (the employee received no money or any other compensation for exhibiting this behavior).

Since the 1980’s, we have been witness to dozens of articles in various administrative and organizational publications, about organizational citizenship behavior among employees in various sectors [6; 4; 9]. Research on the subject was primarily conducted in the United States, and followed by a series of cross-cultural studies that investigated the components and characteristics of the phenomenon in different countries [20]; detecting differences among respondents from various locations [2]. Chhokar and others have shown, for instance, collective societies have a much higher social expectation for organizational citizenship behavior than individualistic societies. Respondents from countries with a collective culture assumed that organizational citizenship behavior is an integral and even natural part of their job. A close examination of existing literature on organizational citizenship behavior reveals its focus on the conceptualization and definition of this behavior, the factors associated with its emergence in an organization, and the ways in which it influences the employee and the organization. Due to its limited scope, the current study will only discuss the first two parameters. Early definitions of the term “organizational citizenship behavior” emphasize that it is performed at the employee's discretion, is not compensated for by the organization, and that the employee is not professionally trained to exhibit such behavior. Employees' organizational citizenship behavior was compared to functional behaviors included in the job description, according to which the employee's level of performance is evaluated [6].

Organ's comprehensive definition emphasizes the positive organizational outcomes of this behavior. He defines organizational citizenship behavior as follows: “Personal behavior performed at the employee's personal discretion, which is not directly recognized by the organization's formal reward system” [6, p.11]. The term ‘personal discretion’ refers to behavior that is not part of the job's mandatory requirements, or in other words, is not included in the professional employee-employer contractual agreement; organizational citizenship behavior is in fact a matter of personal choice, such that its absence cannot lead to reprimand. This definition implies that an employee's organizational citizenship behavior is considered valuable to the

organization and its success even though administrators cannot obligate employees to display it, as noted by Motowidlo [7]. In recent years, Organ redefined the concept and named organizational citizenship behavior as “contribution to the function and strength of the social and psychological context that supports task performance within an organization [5].” Employees will display this behavior within an organization only when they believe their superiors will reward their behaviors sufficiently, an assumption that contradicts previous definitions of this organizational phenomenon.

In light of the aforementioned definition and others offered by related research literature it seems that organizational citizenship behavior is defined as a multidimensional concept [8] “… which includes all of the individual's positive behaviors in the organization such as traditional role behaviors, behaviors that go beyond the job description, and political behaviors such as full participation in the organization”. These are not officially included in the job description but are nevertheless desired by the organization and perceived as valuable to individuals (other employees, for instance) and the organization as a whole.

1. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. CA: Harvard University Press, 1986.

2. Chhokar, J.S., Zhuplev, A., Fok, L.Y., & Hatman, S.J. The Impact of Culture on Equity Sensitivity Perceptions and Organizational Citizenship Behavior: A Five-Country Study // *International Journal of Value-Based Management*, 2001, 14, 1, 79-98.

3. Graham, J. W. An Essay on Organizational Citizenship Behavior // *Employee Responsibilities and Rights Journal,* 1991, 6, 232-248.

4. Kidwell, R.E., Mossholder, K.W., Bennett, N. Cohesiveness and Organizational Citizenship Behavior: A Multilevel Analysis Using Work Groups and Individuals // *Journal of Management*, 1997, 23, 6, 775-793.

5. Motowidlo, S. J. Some Basic Issues Related to Contextual Performance and Organizational Citizenship Behaviour in Human Resource Management // *Human Resource Management Review*, 2000, 10, 1, 115-126.

6. Organ D. W. Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome (1st ed.). Lexington, Massachusetts and Toronto: D.C. Heath and Company, 1988.

7. Organ, D. W. Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time // *Human Performance,* 1997, 10, 85-97.

8. Organ D. W. The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. // L.L. Cummings, B.M. Staw (Eds.), Research in Organizational Behavior Object (vol. 12, pp. 43-72). Greenwich: JAI Press, 1990.

9. Podsakoff P. M. et al. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. // *Journal of Management*, 2000, 26 (3), 513-563.

10. Paine, J. B., Organ, D. W. The Cultural Matrix of Organizational Citizenship Behavior: Some Preliminary Conceptual and Empirical Observations // *Human Resource Management Review*, 2000, 10, 1, 45-59.

©Хила Балалис (Hila Balalis) 2016

УДК 75.011.2

Шевцова А.И.
Shevtsova A.I.
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия

Симультанный контраст в исследованиях ученых, художников, педагогов

Simultaneous contrast in case studies of scientists, artists, proftssional educators

Контраст является одним из важнейших элементов живописи. Умело применяя явление контраста, автор раскрывает художественный образ произведения, передаёт зрителю своё мировоззрение, свою философию. Многие учёные и художники исследовали явление контраста. Одним из видов контраста является симультанный контраст. В статье описывается суть симультанного контраста, история возникновения термина, дальнейшее развитие исследований симультанного контраста. Рассматривается практическое применении знаний о симультанном контракте в живописи, а также в промышленности и теории цветотипов внешности человека. Определяется значимость вклада художников-педагогов в передачу знаний о симультанном контрасте молодому поколению художников, стилистов, дизайнеров, фотографов.

Ключевые слова: цветовой контраст, симультанный контраст, живопись, практическое применение явления контраста, передача знаний, особенности восприятия цвета, наука на службе искусства, художник-педагог.

Color contrast is a key tool of art idea expression used by artists, designers, decorators. The paper gives information about definition, history and application of simultaneous contrast as one of the important types of color contrast. Article describes synergy of science, art and pedagogic researches, which lead to orderly knowledge about essence and practical usage of simultaneous contrast. Great contribution to this knowledge transfer belongs to professional artists-teachers J. Itten and N.N.Volkov. Right application of this important knowledge gives an opportunity to increase expressiveness and vividness of artwork and to avoid possible mistakes in color combination.

Keywords: color contrast, simultaneous contrast, painting, fine art, practical application of contrast, knowledge transfer, individual peculiarity of color perception, science at service of art, artist-teacher

«…Нас приучили полагаться на знания, чем на данные зрительного восприятия, до такой степени, что требуются усилия детей или художников, чтобы заставить нас ясно представить себе то, что мы видим».

Рудольф Арнхейм
«Искусство и визуальное восприятие»

Термин «симультанный контраст» был впервые употреблён в теоретической работе французского химика Мишеля Эжена Шеврёля (1786-1889) «О за-

коне симультанного контраста цветов и о выборе окрашенных предметов» (1839). Данная работа довольно быстро обрела большую известность. В своём труде Шеврёль делает вывод о том, что человеческий глаз видит объекты не только потому, что они окрашены в некий собственный цвет, но и из-за их окрашенности дополнительными, контрастирующими цветами, что происходит из-за соседства с другими объектами. В своей работе «О законе симультанного контраста цветов и о выборе окрашенных предметов» Шеврёль собрал воедино, структурировал и показал практическое применение знаний о цветовых контрастах, хотя на тот момент его идеи были не новы для художественного мира.

Явление контраста изучалось художниками, учёными и философами с давних времен. Известны труды художника, изобретателя и педагога Леонардо да Винчи по вопросам контраста, много внимания контрасту и его влиянию на зрителя уделили поэт и мыслитель Иоганн Вольфганг фон Гёте, а также немецкий искусствовед Рудольф Арнхейм. Стоит упомянуть и таких известных художников-педагогов как Йоханесс Иттен и Николай Николаевич Волков. Все они обратили внимание на то, что контраст имеет одно из первостепенных влияний на восприятие человеком цвета и формы.

Сейчас, благодаря трудам учёных, исследователей искусства, художников и педагогов мы знаем и активно применяем основные виды контраста, подробно описанные во многих книгах на теории цвета.

Например, Йоханесс Иттен в своём труде «Искусство цвета» выделяет следующие виды контраста: контраст цветовых сопоставлений, контраст светлого и тёмного, контраст холодного и тёплого, контраст дополнительных цветов, контраст цветового насыщения, контраст цветового распространения. Отдельно Й. Иттен выделил симультанный контраст.

По определению Иоханесса Иттена: «Симультанный контраст – это явление, при котором наш глаз при восприятии какого-либо цвета тотчас же требует появления его дополнительного цвета, и если такового цвета нет, то симультанно, то есть одновременно, порождает его сам». Симультанный контраст также называют одновременным контрастом, одновременным хроматическим контрастом.

Таким образом, симультанный контраст – это ощущение, иллюзия. Мы не можем чётко зафиксировать данный вид контраста, сфотографировать его, определить его степень, так как, по большому счёту, восприятие этого вида контраста индивидуально и зависит от продолжительности восприятия, внимания зрителя. То есть восприятие симультанного контраста – это не просто регистрирование видимого цвета, а настоящий акт творения, который зависит от того, кто и как смотрит, от времени восприятия.

Для того, чтобы увидеть симультанный контраст можно провести простой эксперимент, описанный в книге Й. Иттена «Искусство цвета». На большой, ярко окрашенной плоскости необходимо разместить маленький чёрный или нейтрально серый квадрат. Далее следует некоторое время, не отводя взгляда, смотреть на квадрат. Примерно через 30 секунд ваше зрение создаст на квадрате цвет, дополнительный цвету плоскости. Если фоновая плоскость ок-

рашена в красный цвет, то квадрат будет казаться зрителю немного зеленоватым, если плоскость зелёная, то квадрат будет чуть красноватым, на синем фоне – оранжевым.

Таким образом, можно убедиться в том, что каждый цвет в глазах зрителя одновременно порождает и свой дополнительный цвет. Стоит заметить, что эффект симультанного контраста возникает и, если взять два чистых цвета, не являющихся дополнительными. При этом каждый цвет будет менять свой характер, приобретать новые оттенки. Каждый из этих цветов будет сдвигать соседний цвет в сторону своего дополнительного цвета.

Известный художник-педагог Николай Николаевич Волков в своей книге «Цвет в живописи» писал: «…Все эти явления нельзя объяснить физическими особенностями световых потоков. В них отразились законы работы глаза, требующего целостности и завершающего в себе цветовой круг, законы, рождающие пурпурные рядом с зелеными, синие рядом с желтыми – естественную гармонию красок».

За счёт «рождения» новых цветов, а точнее ощущения этих цветов, симультанный контраст создаёт иллюзию активности, покачивания цветов. Таким образом, симультанный контраст в живописи вызывает у зрителя чувство вибрации цвета, так как цветовые ощущения меняются, колеблются. Этим симультанный контраст усиливает цветность произведения.

После публикации в 1839 году работы Шеврёля о симультанных цветах интерес к данному явлению сильно возрос. Что интересно, Шеврёль писал свой труд применительно к технологии окрашивания тканей, но стал настоящим кумиром художников постимпрессионистов.

Одним из самых известных поклонников симультанного контраста в живописи стал французский художник Робер Делоне (1885-1941). Он сильно увлёкся явлением симультанного контраста, описанным Шеврёлем. Идея применения симультанного контраста в живописи для усиления художественного образа и воздействия на зрителя стала одной из целей жизни художника.

В 1912 году Делоне создаёт своё известное произведение «Симультанные окна». В своей работе автор ставит целью передать вибрацию, глубину, переменчивость отражения в оконном стекле, смену настроения смотрящего в окно человека именно с помощью взаимодействия цветов и закона симультанного контраста. Он обдумывает взаимное расположение цветов таким образом, чтобы создать колебание цветов и увлечь зрителя вглубь работы. За счёт цветового контраста создаётся впечатление колышущихся занавесок, ветра, качающейся оконной рамы, ярких огней города. Цвета начинают «двигаться», тянуть друг друга к своим дополнительным цветам, создавая ощущение движения.

Делоне создал целую серию картин под названием «Окна», где он применил законы симультанного контраста. По сути, его работы – эксперимент по созданию нового вида живописи, где художественный образ выражается только за счет взаимодействия цветов.

Таким образом, опираясь на научные исследования, а также на советы и примеры практического применения новых знаний о контрасте, профессио-

нальные художники получили действенный способ обогатить свои художественные произведения новыми качествами: иллюзией изменения цвета, вибрацией, ощущением рождения новых цветов.

Важно отметить, что законы симультанного контраста применимы не только в живописи. Знание особенностей взаимодействия цветов поможет в таких прикладных направлениях, как текстильная промышленность, дизайн, полиграфическое производство. Йоханесс Иттен приводит один из примеров незнания законов контраста, что привело к финансовым потерям в текстильной промышленности. Как писал Й. Иттен, одна ткацкая фабрика изготовила дорогую ткань для галстуков красного цвета с тонкими черными полосками. Но неожиданно для производителей черные полоски стали казаться покупателям зеленоватыми, что вызвало неприятные ощущения при восприятии расцветки ткани. В итоге фабрика понесла убытки из-за невозможности продать всю произведённую ткань. Й. Иттен указывает на то, что цвет черной полоски на красном фоне стал сдвигаться при восприятии к дополнительному цвету фона– зелёному. Для уменьшения этого эффекта необходимо было сделать полоски темно-коричневыми.

Некоторые аспекты симультанного контраста применяются и в теории цветотипов внешности человека, которая сейчас используется при подборе гардероба или декоративной косметики. Основные принципы были описаны отцом понятия «симультанный контраст» Мишелем Эженом Шеврёлем в его исследовании по вопросам контраста. Шеврёль указал на то, что цвет, носимый вблизи лица человека, включая цвет волос, будет влиять на внешний вид цвета кожи. Если применить теорию цветотипов, то холодным цветотипам (зима, лето) не идёт одежда ярких теплых оттенков. Например, оранжевые оттенки одежды в восприятии зрителя добавляют нездоровый синеватый цвет коже лица модели. Теплым цветотипам (весна, осень) оранжевый цвет подойдёт больше, т.к. в естественном тоне их кожи уже есть жёлтый оттенок, и глаз зрителя не создаст нежелательного сине-серого оттенка.

Таким образом, знание о симультанном контрасте позволяет не только усилить восприятие желаемого эффекта от цвета, но и избежать ошибок и разочарований, связанных с «незапланированным» проявлениям симультанного контраста.

И это знание было описано, систематизировано, дополнено практическими примерами и передано нам такими видными художниками-педагогами как Й. Иттен и Н.Н. Волков. В основном, благодаря им, начинающие художники, дизайнеры, стилисты, фотографы получили возможность использовать научный, художественный, педагогический опыт предыдущих поколений, упростив путь художественного поиска, и высвободив тем самым свои творческие ресурсы для новых исследований и достижений.

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.
2. Волков Н. Н. Цвет в живописи. М.: Искусство, 1965
3. Дубина Н. Цвет в графическом оформлении книги// КомпьюАрт . 2003, № 4.
4. Иттен И. Искусство цвета. М.: Издатель Д. Аронов, 2000.

5. Железняков В. Н. Цвет и контраст. Технология и творческий выбор. Учебное пособие. М.: ВГИК, 2001.

6. Забелина Е.В. Симультанеизм как прорыв визуальных образов во временное измерение// Культура и искусство. 2012, № 4

7. Зайцев А.С. Наука о цвете и живописи. М.: Искусство, 1986.

8. Петров М.А. Симультанность в искусстве. Культурные смыслы и парадоксы. М.: Индрик, 2010

©Шевцова А.И., 2016

УДК 37.06

Шоламит Бахар
Sholamit Bachar
Израиль

Проблемы восприятия и интеграции эфиопских мигрантов в израильское общество

Problems of Perception and Integration of Ethiopian Immigrants into Israel Society

Статья посвящена истории эфиопской эмиграции в Израиль в 1977-1985 гг., а также сложностям интеграции и этнической идентификации эфиопских мигрантов в Израиле. Долгий путь эфиопов на пути в Израиль был полон опасностей, физических и психологических сложностей, которые впоследствии приводили участников миграции к психологическим травмам и депрессивным состояниям. Движимые желанием попасть в Израиль, страну их веры, эфиопские мигранты не ожидали столкнуться с замалчиванием и даже неприятием их историй и переживаний. Их идентификация с евреями ставится под сомнение в израильском еврейском обществе. Эфиопские мигранты пытаются доказать, что их дорога в Израиль была дорогой в страну обетованную, поставить свою историю наравне с историей первых переселенцев и миграции в Израиль после Второй мировой войны.

Key words: migration, integration of migrants, Ethiopian immigrants in Israel, Ethiopian culture, integration, myth of a journey to a holy land, Jewish identity

Dream to reach the mark, upper Jerusalem, was an ancient dream of Ethiopian Jews transferred from father to son and mother to daughter. They believed that one day “the time comes” to go to Jerusalem. In addition to belief in God, the journey reflected an attempt to keep the Jewish identity, the commandments and Jewish customs such as Sabbath, Passover, kosher, Nida. Thus, for example, there were cases when the group of immigrants from Ethiopia, pursued by government troops, in spite of being very close to the Sudanese border and having a chance to cross it and escape, would stop because of the Sabbath, and people were consequently arrested and returned to dozens or hundreds of miles back.

Severe physical and mental suffering of Ethiopian immigrants of their way to Israel refers to the objective difficulties of the road, as well as the difficulties caused by people [2]. The immigrants had to move fast and constantly, sometimes without

sleep, along narrow mountain tracks, at night, in fear that if they did not move fast enough they would get lost. Many fell and were injured and had to stay behind and wait for relatives to take them back to their village. Young adults would need to support parents and their children. They went through periods of severe or total lack of food and water, rivers parasites bothered and harmed their health. Mothers were forced to breastfeed while walking. Immigrants had to hide from carnivores and government soldiers and highwaymen, governing mountain paths due to the ongoing civil war in Ethiopia [1]. Many were arrested and tortured hard way, were turned back again and again. Many were robbed of their money and clothes. Girls and young women experienced rape or threat of rape and kidnapping. Those who remained to in Sudan, or Saudi Arabia, were enslaved [2].

The immigrants suffered first of all because of separation from their family. This pain was intensified because of the context of Ethiopian culture, in which an individual without a family is considered an incomplete human. Another aspect is the humiliation and degradation of mental suffering related to traumatic experiences. During the journey immigrants were in the situations of helplessness and psychological torture. Sometimes the girls were forced to stand for days to watch their brothers being tortured or hung “upside down” in the hot sun, they suffered tremendous emotional suffering. Others were raped and then lost interest in their lives. Boys often experienced helplessness due to inability to help their sisters, other relatives, and schoolmates, they feel responsible for them. All these led many young people to experience emotional crises, when they asked themselves questions about the decision to start the journey.[3].

Many of the immigrants later emphasized the heroic aspect of journey as a story of their success. Ethiopian culture has a concept of “gobez”. The term basically refers to a person's ability to cope with prolonged walking mountain roads. The title of “gobez” is particularly relevant for adolescents and young adults [3].

Israel has not confirmed the expectations of immigrants in the wake of the journey. Their Jewish identity in Israel was not fully recognized and they were forced to undergo conversion. Rather than see them as people who demonstrated the ability and powers to organize and deal with the difficult challenging journey, and in some cases lead others, society saw them as miserable, helpless, and hungry (“We saved them”). Israeli society does not see Ethiopian immigrants as they see themselves, the difficulties of the journey were not appreciated in Israeli society. This has a powerful psychological effect on the Ethiopian immigrants. The fact that Israeli society has not approved or accepted the self-perception of immigrants from Ethiopia following their difficult journey, weakens their ability to deal with the difficulties of integration [2].

Ethiopian immigrants in Israeli society are trying to promote their perceptions about their identity as Jews through the story of the journey. They started the process of application to the High Court of Justice for recognizing them as being Jewish in a Jewish state of Israel. They wanted the story of their journey to occupy the same place as the story about the journey of immigrants from the second wave. They want their story to be perceived on the same scale as the myth of the early Zionist settlers in Israel of the Second Aliyah. They saw the great journey of death, especially in Su-

dan, as part of the purification on the way to Israel and selection of the chosen to reach the land of God, and felt that they had bought, through suffering by individuals and communities, a ticket to Israel.

1. Ben-Ezer, Capricorn (1992). Adolescents and their families on their way from Ethiopia to Israel from 1977 to 1985, //As light urn: making Aliyah and absorption of Ethiopian Jews, Chapter V, p 72-90, published by Rubin, Jerusalem 1992.

2. Ben-Ezer, Capricorn (1989) Immigration from Ethiopia: transition and change (Part I), // Monthly Review, a magazine for IDF officers, edition of the youth wing of the Ministry of Education (Publication No. 3 that year)

3. Ben-Ezer, Gadi (2002) The Ethiopian Jewish Exodus: Narratives of the Migration Journey to Israel 1977-1985, London and New York: Routledge.

©Шоламит Бахар (Sholamit Bachar), 2016

УДК 377.8

Щепеткова Н.В.
Schepetkova N.V.
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

Развитие непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет» в Республике Беларусь (1991-2015)

The Development Continuous Pedagogical Education in System «College – University » in the Republic of Belarus

Представлен краткий обзор процесса постсоветского развития непрерывного педагогического образования Беларуси в системе «колледж-университет». Охарактеризованы основные направления развития исследуемого феномена в период с 1991 по 2015 гг. Обобщены итоги преобразований системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, система «колледж-университет», направления развития системы непрерывного образования, характеристики непрерывного педагогического образования

A brief overview of the process of post-Soviet development of continuous pedagogical education in Belarus in the system "college-university" is presented. Also is outlined the main directions of development of phenomenon under study between 1991 to 2015, and summarized the results of the transformation of a continuous pedagogical education.

Keywords: continuous pedagogical education, system "college-university", the directions of development of continuous education system, the characteristics of a continuous pedagogical education

Являясь одним из направлений государственной образовательной политики Республики Беларусь, обеспечение непрерывности и преемственности уров-

ней основного образования приобретает особое значение применительно к образованию педагогическому. Действительно, несмотря на существенное снижение количества поступающих для получения среднего специального педагогического образования, оно продолжает выполнять функцию воспроизводства педагогических кадров. В то же время, необходимым условием профессиональной успешности педагогического работника является наличие высшего образования.

Подготовка выпускников колледжа на уровне высшего педагогического образования по образовательной программе, интегрированной с образовательными программами среднего специального образования, позволяет сочетать реализацию социальной политики с получением экономического эффекта. Социальное значение этого заключается в предоставления молодежи возможности получения доступного образования по востребованной на рынке труда специальности неподалеку от места жительства. Экономический эффект обеспечивается, во-первых, за счет сокращения сроков обучения на уровне высшего образования. Во-вторых, система «колледж-университет» обеспечивает результативность профессионального отбора за счет осознанности выбора выпускниками колледжа педагогической специальности для получения высшего образования, что гарантирует целевое расходование средств на обеспечение национальной системы образования квалифицированными педагогическими кадрами, сочетающими практикоориентированную подготовку на уровне среднего специального образования с фундаментальными университетскими знаниями.

Вышесказанное актуализирует исследование процесса исторического развития непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет».

Развитие непрерывного педагогического образования, будучи предопределено всем предшествующим периодом развития образования, в постсоветский период обусловлено процессом становлением национальной системы образования независимой Беларуси, которое было осложнено утратой связей с системой научно-методического обеспечения образовательной деятельности. Научные исследования, связанные с определением стратегии образования, формированием его содержания, использованием организационных форм и педагогических технологий в СССР производились в центре: преимущественно Академией педагогических наук СССР, всесоюзными ведомственными НИИ и крупными научными центрами. В БССР такие исследования не получили достаточного развития [4, 87].

К тому же, становление национальной образовательной системы происходило в условиях правового вакуума. Закон «Об образовании в Республике Беларусь», изданный в 1991-м году, регулировал основные механизмы осуществления образования в республике и, до некоторой степени, также основы деятельности образовательных учреждений. При этом программно-концептуальных документов, определяющих направления развития системы образования, не было издано вплоть до 1993 года. И лишь в марте 1993-го года Советом Министров утверждена «Концепция образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года», а в ноябре того же года – «Государственная ком-

плексная программа развития образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года». Правовые акты, регламентирующие деятельность образовательных учреждений, также подготовлены примерно в этот период.

В развитии правового обеспечения высшего педагогического образования, интегрированного со средним специальным, нами было выделено три этапа: 1) этап становления: 1991-2000 гг.; 2) этап систематизации: 2000-2011 гг.; 3) этап стабильного развития: 2011-2015 гг.

Хронологические рамки периодов связаны с изданием фундаментальных правовых актов, детерминировавших преобразования образовательной системы, каждый из которых логически завершает очередной этап и сопровождает переход на качественно новый уровень развития правового обеспечения белорусской системы педагогического образования. Таким образом, в основу разработанной нами периодизации положены следующие правовые акты: Закон «Об образовании в Республике Беларусь» (1991 г.); Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь (2000 г.); кодекс Республики Беларусь об образовании (2011 г.); Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы (2015 г.).

Краткая характеристика этапов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Этапы развития правового обеспечения непрерывного педагогического образования

Этап	Общие свойства этапа	Внимание к вопросам интеграции образовательных уровней в правовых актах этапа
Этап становления (1991-2000 гг.)	Издание большого количества правовых актов, сопровождавших становление системы образования. Бессистемность, непоследовательность шагов, несогласованность положений правовых актов, их недостаточная конкретность, декларативность.	Курс на непрерывность и преемственность унаследован от советской образовательной системы. В течение всего периода предпринимаются попытки выработки механизмов интеграции образовательных уровней. Интеграция образовательных уровней педагогического образования рассматривается как мера, направленная на поддержку педагогических ССУЗ.
Этап систематизации (2000-2011 гг.)	Упорядочивание правового регулирования образовательной деятельности.	В первую половину этапа усиленное внимание к вопросам непрерывности и преемственности обеспечивается реализацией положений Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь [2]. Интеграция образовательных уровней по-прежнему рассматривается как мера, направленная на поддержку педагогических ССУЗ. Во второй половине этапа внимание к проблеме непрерывного педагогического образования снижается.

Этап стабильного развития (2011-2015 гг.)	Системное регулирование образования на всех его уровнях и ступенях. Синхронность в текущем и перспективном планировании развития различных образовательных уровней.	Возвращение внимания к проблеме непрерывности педагогического образования в конце этапа в связи с изданием Концепции развития педагогического образования на 2015-2020 годы [3]. Интеграция образовательных уровней рассматривается в рамках кластерной модели развития системы непрерывного педагогического образования.

В целом, основными *направлениями развития* непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет» в исследуемый период явились:

- переход к университетскому типу высшего педагогического образования. В период с 1993 по 2004 годы вначале ведущий в отрасли Минский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, а затем все педагогические ВУЗы преобразуются в профильные и классические университеты. Переход к университетскому типу высшего образования рассматривался как мера, направленная на его развитие, при этом отдельно подчеркивалась необходимость создания именно на базе педагогических ВУЗов «университетских центров как центров образования, культуры, национального возрождения» [1]. Данное направление является ведущим, поскольку послужило базой для возникновения прочих принципиально важных направлений развития.
- структурная реорганизация среднего специального педагогического образования. Преобразование педагогических училищ в колледжи рассматривалось как мера, направленная не только на совершенствование системы среднего специального педагогического образования, но на развитие непрерывности и преемственности уровней педагогического образования. Первым, в 1992 году было реорганизовано Могилевское высшее педагогическое училище (колледж). Создание колледжей на базе педагогических училищ завершилось в 2003 году (на годы ранее окончания структурной реорганизации среднего специального образования в целом по республике);
- выстраивание многоступенчатой, многоуровневой, системы непрерывного образования. Переход к многоступенчатой системе образования, также как и развитие идеи интеграции образовательных уровней, были обусловлены обращением к мировому опыту в процессе поиска собственного пути развития национальной системы образования независимой Беларуси. В течение длительного времени (до издания кодекса Республики Беларусь об образовании в 2011 году) в белорусских правовых актах не существовало единого понимания образовательных уровней и ступеней, что затрудняло реализацию принципа преемственности и непрерывности в образовании. Однако, по мере развития образовательной системы, педагогическое образование

структурируется в многоуровневую многоступенчатую систему, а понятие ступеней и уровней образования закрепляется законодательно;

- структурная интеграция среднего специального и высшего педагогического образования. На фоне массовости высшего среднее специальное педагогическое образование, сохраняя свойственную ему функцию подготовки педагогических кадров, стало испытывать затруднения, связанные со значительным сокращением притока абитуриентов. С целью поддержки среднего специального образования, а также развития интеграции образовательных уровней в период с 2001 по 2005 годы большая часть педагогических колледжей включается в состав университетов в качестве структурных подразделений;
- регионализация педагогического образования. По мере становления национальной образовательной системы все большее значение придается развитию педагогического образования в регионах, благодаря чему региональный классический университет постепенно приобретает статус научно-образовательного, социально-культурного центра области. Следствием регионализации стало создание систем непрерывного педагогического образования на областном уровне. Системообразующим ядром, объединившим вокруг себя не только педагогические колледжи, но и другие образовательные учреждения региона, выступили классические университеты, ранее созданные на базе педагогических институтов.
- оптимизация состава педагогических специальностей. Педагогическое образование, будучи институциональным и отличаясь определенной консервативностью, в то же время, представляет собой гибкую и адаптивную систему, реагирующую на изменение актуальных и перспективных потребностей всей системы образования. В процессе развития педагогического образования состав его специальностей постоянно оптимизируется, коррелируясь с кадровыми потребностями национальной системы образования и адаптируясь к изменяющимся внешним условиям [5].

Реализуясь на практике, данные тенденции сформировали современную систему непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет», обладающую следующими *основными характеристиками*:

- региональная самодостаточность непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет». В каждой области функционирует относительно автономная система непрерывного педагогического образования, обеспечивающая осуществление его полного цикла непосредственно в регионе за счет наличия: 1) учреждений, реализующих образовательные программы педагогического образования на различных его уровнях, 2) необходимых взаимосвязей между учреждениями-компонентами системы, 3) системообразующего компонента, которым является региональный классический университет.

Таким образом, непрерывное педагогическое образование представляет собой целостную совокупность региональных подсистем;

- схожесть организационной структуры основного непрерывного педагогического образования в регионах республики. Отсутствие ярко выраженных региональных особенностей обусловлено историей развития белорусского педагогического образования в рамках унифицированной советской образовательной системы, унитарным государственным устройством Беларуси, территориальной и культурной близостью областей и равной значимостью педагогического образования для каждого белорусского региона. Схожесть организационной структуры проявляется в составе образовательных учреждений–компонентов региональных систем непрерывного педагогического образования, в характере взаимосвязей между компонентами, в тождественной системообразующей роли университета, расположенного в административном центе области;
- наличие в системе непрерывного педагогического образования элементов кластерной структурной организации. Переход системы непрерывного педагогического образования к кластерной структурной организации является целесообразным и обоснованным ввиду присутствия в исследуемой системе естественного сформировавшихся ключевых признаков кластера: 1) наличия организации-лидера (классический университет, расположенный в областном центре); 2) высокой территориальной концентрация участников кластера (обеспечивается наличием большого количества образовательных учреждений); 3) существования устойчивых системно развивающихся взаимосвязей между участниками (связи университета и колледжа, осуществляемые по целому ряду направлений с другими учреждениями образования, являются необходимыми, устойчивыми, системно развивающимися);
- сохранение государственного регулирования педагогического образования при учете региональных интересов. Институциональная роль педагогического образования требует повышенного к нему внимания со стороны государства. Свойственное еще советской образовательной системе государственное регулирование набора на педагогические специальности не только осталось присуще национальной системе образования независимой Беларуси, но и получило развитие, реализуясь с детальным учетом кадровых потребностей каждого региона. Государственное регулирование проявляется в системе заказа на подготовку кадров, широкой практике целевого набора, предоставлении выпускникам колледжа наиболее благоприятных условий для поступления в университет, привлечении к поступлению на педагогические специальности талантливых абитуриентов и др.;
- подготовка педагогических кадров в условиях непрофильных образовательных учреждений. Подготовка педагогов по образовательным программам высшего образования, интегрированных с образовательными

программами среднего специального образования, в регионах осуществляется преимущественно классическими университетами. Данное обстоятельство имеет как положительное, так и отрицательное влияние на развитие основного непрерывного педагогического образования. Положительным является создающий необходимые основы для продуктивного функционирования высокий статус классического университета как научного, образовательного и социально-культурного центра региона; отрицательным – снизившийся приоритет педагогических специальностей и, как следствие, недостаточное использование университетами возможностей интеграции образовательных программ высшего и среднего специального педагогического образования [6].

1. Аб стане і перспектывах развіцця універсітэцкай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: Пастанова калегіі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 26 кастрычніка 1994 г., № 37 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 1995, № 1. – С. 3-6.

2. Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь: Утв. постановлением Совета Министров Республики Беларусь, 18 апреля 2000 г., № 527 // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр» Нац. центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2014.

3. Концепция развития педагогического образования на 2015−2020 гг. [Электронный ресурс]: Утв. приказом Министерства образования Республики Беларусь от 30 июля 2015 г., № 625 // Режим доступа: http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf (дата обращения: 11.09.2015).

4. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков: монография. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Минск, 1994. – 157 с.

5. Щепеткова Н.В. Организационно-структурные особенности непрерывного педагогического образования Беларуси в системе «колледж-университет»: региональный аспект // Известия Смоленского государственного университета. 2016. № 1 (32). – С. 257-266.

6. Щепеткова Н.В. Тенденции развития интегрированного со средним специальным высшего педагогического образования в Республике Беларусь (1991-2014 гг.) // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. 2015. № 2 (195). – С. 50–59.

©Щепеткова Н.В., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 2

РАЗДЕЛ I.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 6

Иванов Е.В.

Новгородское педагогическое образование: от учительской семинарии к университету..... 6

Певзнер М.Н., Петряков П.А.

Многообразие как вызов для педагогики: взгляд ученых Восточной Европы.....11

Сорокопуд Ю.В.

Применение педагогического коучинга в системе повышения квалификации работников ..19

Федотова Г.А.

Технологические основы создания мотивационного ядра профессорско-преподавательского состава кафедры университета 23

Шерайзина Р.М.

Современные тенденции развития педагогического образования в классических университетах 34

Балашова И. В.

Гетерогенная образовательная среда вуза: теоретический аспект SWOT-анализа 42

Бехор Эстер

Менеджмент многообразия как способ решения новых задач в системе образования.....47

Воднева С.Н.

Толерантность как личностно значимое и профессиональное важное качество в условиях гетерогенности 52

Горычева С.Н., Ёлкин С.М., Игнатьева Е.Ю.

Потенциал методологии tuning для развития педагогического образования 57

Егорова Е.В.

Особенности подготовки и переподготовки учителей к управлению гетерогенностью через индивидуализацию.....64

Калашникова М.Б.

Формирование психологической компетенции учителя в системе непрерывного педагогического образования 67

Купцова С.А.

Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса 74

Макеренкова И. А.

Использование современных образовательных технологий при организации самостоятельной работы студентов.....79

Муравьёва О. С., Ярош В. Ю.

К вопросу об адаптации иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.....82

Окулова Л. П.

Эргономические аспекты интенсификации учебного процесса студентов и трудовой деятельности педагога современного вуза.....86

Саид Омар

Подготовка учителей к работе в мультикультурной среде Израиля.....90

Орли Загури-Оханна

«Семейный день» как форма поддержки студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков 96

Орлова Е.О.

Культурно-национальная идентичность и историческая память в вузовском образовании102

Пепеляева В.Л.

Применение современных материалов в подготовке будущих художников-педагогов искусству печатной графики.....108

Файсал Таха

Профессиональное развитие учителя 111

Турковский В.И.

Методология формирования исследовательской компетентности у будущих учителей: философские, социологические, психолого-педагогические основы.....115

РАЗДЕЛ II.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..120

Айман Кашкоуш

О проблеме школьной дисциплины.....123

Аласад Салих

Профессиональное развитие учителей в бедуинских средних школах Негева (Израиль)....126

Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В.

Трудности пропедевтического этапа логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра 132

Амжад Або Мох

Оценка в образовании: подходы, методы и терминология 134

Астрейко С. Я., Лешкевич М. Л., Сидло А. П.

Применение электронных средств обучения на уроках труда в процессе художественной обработки материалов 137

Булавко М. А., Беляева М.И.

Кружок арт-терапии как средство снижения стресса у учащихся средней школы 146

Глухов В.И., Глухов Н.В.

Проблемы и способы повышения самооценки и самовосприятия учащихся общеобразовательной школы 149

Илана Дахан

Преподавание основ журналистики и коммуникации в средней школе и его влияние на учащихся 152

Кати Какон

Стигматизация учителей, работающих с проблемными учащимися, и последствия этого явления в образовании 157

Колпакова А. Н., Гусева А. И.

Творческое мышление школьников на уроках русского языка как фактор мотивации к учению 163

Колпакова А. Н., Худнева Н. А.

Агрессивность в структуре личности младшего школьника 167

Максимов А.Н., Плаксина Е.К.

Развитие координации у детей с ОВЗ элементами игры флорбол 172

Мизрахи Хаим

Аутизм как проблема развития детей и подростков 178

Надин Мансур

О сущности и видах оценки в сфере образования 182

Новосёлова М. С., Римская Е. В.

Развитие музыкальных способностей одаренных детей в условиях дополнительного образования 188

Саид Омар

Профессиональное сообщество учителей как средство повышения уровня достижений школы 197

Поломошнова С.А.

Модель педагогического сопровождения актуализации аксиологического потенциала старшеклассника как фактора развития его универсальных учебных действий 202

Поровская Г.А.

К вопросу о преподавании изобразительного искусства в контексте требований ФГОС..... 207

Раба Назир

Роль и задачи директора школы в эпоху глобализации 211

Сирота Юлия, Сакхер Бхоти

Поведенческие расстройства у школьников..... 215

Салха Эдресс

Реформы в образовании как фактор профессионального развития педагогического персонала школы 218

Степанова Т. Н.

Особенности монологической речи старших дошкольников с умственной отсталостью 223

Терентьева А. М.

Изучение народных художественных традиций родного края на уроках изобразительного искусства 226

Углова Т.В.

Проблема толерантности в инклюзивном образовании 229

Файсал Таха

Инновационный менеджмент образовательных систем и организаций 232

Фархан Хбос

Психологический климат как фактор преодоления насилия в школе 237

Хильдебрандт Э., С. Кампана Шлёйзенер

Партиципация как важный элемент педагогики мира..... 240

Чистякова Е.Г., Арсеньева А.А.

Эстафеты как средство развития ловкости младших школьников 251

Шмелева А.С., Беляева М. И.

Развитие творческих способностей учащихся в процессе изготовления изделий из фоамирана 256

Ясмин Зоаби

Коллективное творческое дело как форма педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в школах Израиля.....259

РАЗДЕЛ III.

СОЦИАЛЬНЫЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ 265

Балдина Н.В.

Истоки, становление и развитие тератологического орнамента.....265

Бехор Эстер

Поликультурное образование в Израиле 268

Болотских В.О.

Роль межкультурной коммуникации в образовательном туризме 272

Болбас Г. В.

Рецепция античности в истории развития принципа природосообразности в Беларуси эпохи Возрождения 276

Дорофеева О. С.

Историческое развитие принципа свободы в системе дополнительного образования детей280

Иванова Д.Е.

О формировании межпоколенных отношений на основе народных традиций.....284

Илана Дахан

Влияние средств массовой информации на детей и подростков.....288

Исбаниоли Манал

Обзор образовательных реформ в Израиле.....292

Исбаниоли Манал

Парадигмы и принципы проведения образовательных реформ в мире 298

Звяглова М.В.

Учительство и реформа советской школы (1917-1920 гг.).....304

Кудрявцева Г.Л.

Об истоках гуманистической педагогической идеи.....307

Лухверчик В.Н.

Предпосылки открытия на территории Белоруссии первой учительской семинарии.....309

Омайя Або-Мох

Мультикультурализм и образование в Израиле – анализ частного случая.....313

Махмуд Наджедат

Этапы развития образовательного туризма в мировой истории 316

Петрова А.А.

Сувенирная продукция как неотъемлемая часть художественной культуры.....319

Редан Абу Ахмад

Арабская женщина в Израиле: изменение статуса.....322

Редан Абу Ахмад

Статус женщины в арабском обществе 327

Хаим Саргароф

Совместная работа израильской полиции и образовательных организаций по профилактике правонарушений среди подростков.....333

Турковская Е.В.

Исторические детерминанты экологического воспитания учащихся 337

Хила Балалис

Удовлетворенность работой и гражданское поведение в образовательных орагнизациях 343

Шевцова А.И.

Симультанный контраст в исследованиях ученых, хуждожников, педагогов.....346

Шоламит Бахар

Проблемы восприятия и интеграции эфиопских мигрантов в израильское общество.....350

Щепеткова Н.В.

Развитие непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет» в Республике Беларусь (1991-2015) 352

CONTENTS

INTRODUCTORY NOTE **5**

SECTION I.

ACTUAL PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION **6**

IVANOV E.V.

NOVGORODIAN PEDAGOGICAL EDUCATION: FROM NORMAL SCHOOL TO UNIVERSITY 6

PEVZNER M. N., PETRYAKOV P.A.

DIVERSITY AS A CHALLENGE FOR PEDAGOGY IS THE OPINION OF SCIENTISTS IN EASTERN EUROPE 11

SOROKOPUD Y.V.

COACHING TRAINING EDUCATION 199

FEDOTOVA G.A.

TECHNOLOGICAL BASIC PRINCIPLES MAKING MOTIVATIONAL CORE OF PROFESSORIAL AND SCHOLASTIC CHAIR STAFF OF UNIVERSITY 233

SHERAIZINA R.M.

CONTEMPORARY TENDENCIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN CLASSICAL UNIVERSITIES 344

BALASHOVA I. V.

DIVERSE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITY: THEORETICAL ASPECTS OF SWOT-ANALYSIS 422

BEHORE ESTHER

DIVERSITY MANAGEMENT AS A WAY OF DEALING WITH NEW CHALLENGES IN EDUCATIONAL SYSTEM 477

VODNEVA S.N.

TOLERANCE AS A PERSONAL SIGNIFICANCE AND A PROFESSIONAL IMPORTANT QUALITY IN TERMS OF HETEROGENEITY 522

GORISHEVA S.N., ELKIN S.M., IGNATEVA E.Y.

TUNING METHODOLOGY POTENTIAL FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION 577

EGOROVA E.V.

BESONDERHEITEN DER VORBEREITUNG VON LEHRAMTSTUDIERENDEN ZUM UMGANG MIT HETEROGENITÄT DURCH INDIVIDUALISIERUNG 644

KALASHNIKOVA M.B.

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL TEACHER'S COMPETENCE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION 677

KUPTSOVA S.A.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASES OF EFFECTIVE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS 744

MAKARENKOVA I.A.

APPLYING OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF INDIVIDUAL STUDENT'S WORK799

MURAVYOVA O.S., YAROSH V.Y.

FOREIGN STUDENTS' QUESTION OF ADAPTATION TO TRAINING CONDITIONS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS REPUBLIC OF BELARUS 82

OKULOVA L.P.

ERGONOMIC ASPECTS OF THE STUDENTS EDUCATIONAL PROCESS INTENSIFICATION AND EMPLOYMENT OF MODERN HIGH SCHOOL TEACHER 866

SAID OMAR

MULTICULTURAL TEACHER TRAINING IN ISRAEL 90

ORLY ZAGURY-OCHANA

"FAMILY DAY" AS A FORM OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND LEARNING SKILLS DISORDERS SUPPORT...966

ORLOVA E.O.

CULTURAL-NATIONAL IDENTITY AND HISTORICAL MEMORY IN UNIVERSITY EDUCATION 102

PEPELYAEVA V.L.

APPLYING OF MODERN MATERIALS IN PRINTMAKING TRAINING FOR FUTURE PAINTERS-PEDAGOGUES . 1088

FAISAL TAHA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING.....11111

TURKOVSKIY V.I.

METHODOLOGY OF FUTURE TEACHER RESEARCH COMPETENCE FORMATION: PHILOSOPHICAL, SOCIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL – PEDAGOGICAL BASIC PRINCIPLES..... 1155

SECTION II.

CURRENT PROBLEMS OF SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATION……..123

AIMAN KASHKOUSH

COPING WITH DISCIPLINE PROBLEMS 1233

ALASAD SALIH

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN BEDOUIN SECONDARY SCHOOLS IN NEGEV (ISRAEL) 1266

ALEKSANDROVA L.Y., VATOROPINA S.V.

DIFFICULTIES PROPAEDEUTIC STAGE SPEECH THERAPY WORKS CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS 13232

AMJAD ABU MOCH

ASSESSMENT IN EDUCATION: APPROACHES, METHODS AND THE DIFFERENCES BETWEEN TERMS..... 1344

ASTREYKO S. Y., LESHKEVICH M. L., SIDLO A. P.

THE USE OF ELECTRONIC MEANS OF TEACHING AT LESSONS OF LABOR TRAINING IN THE PROCESS OF ARTISTIC PROCESSING OF MATERIALS 1377

BULAVKO M.A., BELYAEVA M.I.

ART THERAPY CLUB IS AS MEANS OF STRESS DECREASE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS 1466

GLUHOV V.I., GLUHOV N.V

THE PROBLEM OF SELF-ESTEEM AND SELF-CONCEPT OF PUPILS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL 1499

ILANA DAHAN

TEACHING OF COMMUNICATION AND JOURNALISM IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM AND ITS INFLUENCES ON THE PUPILS 15252

KATY KAKON

STIGMATIC ATTITUDE TOWARDS TEACHERS OF AT RISK AND ITS EDUCATIONAL CHALLENGING IMPLICATIONS1577

KOLPAKOVA A.N., GUSEVA A.I.

CREATIVE THINKING OF PUPILS ON LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FACTOR TO A MOTIVATION TO EDUCATION 1633

KOLPAKOVA A.N., HUDNEVA N.A.

AGGRESSION IN A STRUCTURE OF YOUNGER PUPILS' PERSONALITY 1677

MAKSIMOV A.N., PLAKSINA E.K.

THE AMPLIFICATION OF COORDINATION IN CHILDREN WITH DISABILITIES ELEMENTS OF FLOORBALL GAMES17272

MIZRAHI CHAIM

WEAK CENTRAL COHERENCE THEORY IN AUTISM 1788

NADIN MANSUR

EVALUATION AND EDUCATIONAL ASSESSMENT 18282

NOVOSELOVA M. S., RIMSKAYA E. V.

DEVELOPMENT OF CHILDREN MUSICAL ABILITIES BY ADDITIONAL EDUCATION..... 1888

SAID OMAR

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES OF TEACHERS FOR SCHOOL ACHIEVEMENT1977

POLOMOSHNOVA S.A.

THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF ACTUALIZATION AXIOLOGICAL SENIOR STUDENT POTENTIAL AS AN ENTITY FOR DEVELOPMENT HIS UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES..... 202

POROVSKAYA G.A.

ON PROBLEM OF ARTS TEACHING IN CONTEXT OF REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE EDUCATION STANDARD 2077

RABAH NAZEER

PRINCIPAL ROLES AND CHALLENGES IN THE AGE OF GLOBALIZATION 21111

SIROTA JULIA, BHOTI SAKHER

BEHAVIOR DISORDERS IN SCHOOL CHILDREN.....21515

SALHA EDRESS

EDUCATION REFORMS AS AN ENTITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PEDAGOGICAL STAFF AT SCHOOL2188

STEPANOVA T.N.

FEATURES MONOLOGUE SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION....22323

TERENTEVA A.M.

STUDYING OF NATIONAL ARTISTIC TRADITIONS OF RUSSIA ON THE ART LESSONS 22626

UGLOVA T.V.

THE PROBLEM OF TOLERANCE IN INCLUSIVE EDUCATION..... 2299

FAISAL TAHA

INNOVATIVE MANAGEMENT OF EDUCATION SYSTEMS AND INSTITUTIONS.....232

FARHAN HBOS

SCHOOL CLIMATE AS A BASIC TOOL TO PREVENT VIOLENCE 2377

HILDEABRANDT E., CAMPANA SCHLEUSENER S.

PARTIZIPATION ALS WICHTIGES ELEMENT DER FRIEDENSPÄDAGOGIK 24040

CHISTYAKOVA E.G., ARSENEVA A.A.

RELAY AS A MEANS OF JUNIOR STUDENTS' AGILITY 25151

SHMELEVA A.S., BELYAEVA M.I.

THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN CREATIVE ABILITIES IN THE COURSE OF MANUFACTURING PRODUCTS FROM FOAMIRAN..... 2566

YASMINE ZOUBI

THE COLLECTIVE CREATIVE WORK AS A FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ISRAEL SCHOOLS..... 2599

SECTION III.

THE SOCIAL, HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF EDUCATION..... 2655

BALDINA N.V.

THE ORIGIN, COMPOSITION AND DEVELOPMENT OF TERATOLOGICAL ORNAMENTAL DESIGN..... 2655

BEHORE ESTHER

MULTICULTURAL EDUCATION IN ISRAEL 2688

BOLOTSKIH V.O.

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL TOURISM 27272

BOLBAS G.V.

THE RECEPTION OF ANTIQUITY IN DEVELOPMENT OF THE CONFORMITY WITH NATURE PRINCIPLE OF EDUCATION IN BELARUS OF THE RENAISSANCE..... 2766

DOROFEEVA O. S.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLE OF FREEDOM IN THE EDUCATION OF CHILDREN OF ADDITIONAL28080

IVANOVA D.E.

ON BUILDING INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS THROUGH NATIONAL TRADITIONS..... 2844

ILANA DAHAN

THE INFLUENCE OF MASS AND JOURNALISM IN SCHOOL ON CHILDREN AND TEENAGERS..... 2888

ISBANIOLY MANAL

SURVEY OF EDUCATIONAL REFORMS CARRIED OUT IN ISRAEL 29292

ISBANIOLY MANAL

PARADIGMS AND PRINCIPLES OF EDUCATION REFORMS AROUND THE WORLD..... 2988

ZVYAGLOVA M.V.

TEACHERS AND THE SOVIET SCHOOL REFORMS.....304

KUDRIAVTSEVA G.L.

ABOUT SOURCES OF THE HUMANISTIC PEDAGOGICAL IDEA 3077

LUHVERCHIK V.N.

SUPPOSITIONS FOR ESTABLISHMENT OF THE FIRST NORMAL SCHOOL ON THE TERRITORY OF BELARUS.. 3099

OMAYA ABO-MOKH

MULTICULTURALISM AND EDUCATION IN ISRAEL - A BRIEF STUDY OF A SPECIFIC CASE 31313

MAHMOUD NUJEDAT

THE STAGES OF EDUCATIONAL TOURISM DEVELOPMENT IN THE WORLD HISTORY..... 3166

PETROVA A.A.

SOUVENIR PRODUCTION AS AN ESSENTIAL PART OF ART CULTURE..... 3199

REDAN ABU AHMAD

THE ARAB WOMAN IN ISRAEL: CHANGES AND TRANSFORMATION OF STATUS.....32222

REDAN ABU AHMAD

THE STATUS OF WOMAN IN ARAB SOCIETY..... 3277

HAYM SARGAROF

THE COLLABORATION BETWEEN ISRAELI POLICE AND SCHOOLS IN ISRAEL ON THE PREVENTION OF CRIMINAL OFFENCE AMONG YOUTH.....33333

TURKOVSKAYA E.V.

HISTORICAL DETERMINERS OF STUDENT'S ECOLOGICAL EDUCATION 3377

HILA BALALIS

JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 34343

SHEVTSOVA A.I.

SIMULTANEOUS CONTRAST IN CASE STUDIES OF SCIENTISTS, ARTISTS, PROFTSSIONAL EDUCATORS 3466

SHOLAMIT BACHAR

PROBLEMS OF PERCEPTION AND INTEGRATION OF ETHIOPIAN IMMIGRANTS INTO ISRAEL SOCIETY 35050

SCHEPETKOVA N.V.

THE DEVELOPMENT CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN SYSTEM «COLLEGE – UNIVERSITY » IN THE REPUBLIC OF BELARUS 352

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник статей
по материалам VIII-ой международной научно-практической конференции
«Педагогическое образование: история, современность, перспективы»

Составитель:

Иванов Евгений Вячеславович

Оригинал макет подготовлен в ИНПО НовГУ
Компьютерная вёрстка *Г. Л. Кудрявцева*

Подписано в печать 30.09.2016. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 25,6. Уч. изд. л. 23,04. Тираж 100 экз. Заказ №
Издательско-полиграфический центр
Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого.
173003, Великий Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41.