

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 316.643.2

Е. В. БернгардАспирант факультета философии и социальных наук, кафедра социологии,
БГУ, г. Минск, Беларусь

Научный руководитель: доктор социологических наук, профессор Л. Г. Титаренко

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ БЕЛАРУСИ
НА БРАК И СЕМЬЮ**

В статье рассмотрены отечественные подходы к исследованию брака и семьи, внимание акцентируется на теории структуризации Э. Гидденса, модернизационном подходе Р. Инглхарта и Р. Вельцеля как основных концепциях, объясняющих изменения в сфере брачно-семейных отношений. Проанализированы данные авторского социологического исследования о ценностных ориентациях на брак и семью, ориентация студенческой молодежи на типы брачно-семейных отношений и модели семьи. Дается авторская трактовка трехаспектной модели взаимодействия в семье.

Ключевые понятия: ценностные ориентации, семья, брак, брачно-семейные отношения, типы брачно-семейных отношений, детоцентристская, партнёрская, разобщённая модель семьи, мотивы вступления в брак.

Введение

В условиях актуализации проблем, связанных с ростом неблагополучных семей, уменьшением количества браков, увеличением числа разводов, невысоким уровнем педагогической культуры значительной части населения и неблагоприятной демографической ситуацией, ослаблением родственных связей между поколениями, изучение брачно-семейных отношений многим отечественным и зарубежным исследователям представляется интересным. Институт брака и семьи – наиболее старые, традиционные институты, которые регулируют партнерские отношения и подлежат постоянным изменениям. Изменяется структура семьи и брака, образ и представления о данном социальном институте, женских и мужских ролях в семье, родительстве, желаемом количестве детей, семейных ценностях.

Несмотря на произошедшие коренные социетальные перемены в нашей стране, в исследовании Мировых ценностей 2011 г. большинство белорусов (88,3%) по-прежнему считают семью своим жизненным приоритетом [1]. В связи с этим семейно-брачные ценности в первую очередь дают представление о ценностях общества. Однако в современных условиях все больше возрастает значение семьи и брака не столько как традиционных институтов, сколько как союзов, главное назначение которых – межличностное общение близких и заинтересованных друг в друге людей, совместное разрешение ими жизненных проблем, проведение свободного времени [2].

На современном этапе наша страна переживает демографический кризис: в республике резко снизился уровень рождаемости и естественного прироста населения. Количество родившихся сократилось с 142,2 тыс. в 1990 г. до 118,5 тыс. в 2014 г. Наблюдается естественная убыль населения уже на протяжении 22 лет [3, 65]. В период с 2000 по 2015 г. численность населения сократилась более чем на 520 тыс. человек [3, 56]. Число родившихся детей у женщин в незарегистрированном браке сократилось (21 766 в 2009 г. и 17 679 в 2014 г.) [3]. Несмотря на снижение абсолютного числа аборт, искусственное прерывание беременности по-прежнему остается основным методом регулирования рождаемости, в 2005 г. на 100 родов приходилось 72 аборта, в 2012 г. на 100 совершаемых родов приходится 26,6 аборта. Таким образом, в Беларуси сознательно уничтожается каждый 5-й зачатый ребенок. Наметилась тенденция смещения среднего возраста матери при рождении первого ребенка от 20–24 (в начале 2000 г.) года к 24–29 годам (в 2014 г.). За период 2014 г. было зарегистрировано 83 942 брака и 34 864 развода, причем средний возраст вступления в первый брак за 10 лет увеличился: в 2005 г. – 23,5 для женщин и 25,7 для мужчин; в 2014 г. – 25,3 и 27,4 соответственно [3].

Для увеличения коэффициента брачности и рождаемости, снижения количества разводов одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь является

программа демографической безопасности и поддержка семей с детьми. Сегодня государство ставит перед собой задачу популяризации семьи как наиважнейшего социального института через повышение роли и престижа семьи в жизни общества как ключевого фактора государственной демографической политики; сохранение духовно-нравственных ценностей семьи; продвижение в обществе идеи ответственного родительства; образование и воспитание детей и молодежи в системе традиционных семейных ценностей, ориентированных на стабильность отношений, рождение и воспитание детей, здоровый образ жизни, преемственность поколений, взаимопонимание и взаимоподдержка; привлечение внимания широкой общественности к семье как к важнейшему социальному институту [4].

На современном этапе белорусское общество включено в глобальные процессы, в результате которых любая информация является доступной, а в СМИ широко пропагандируется западная модель брачно-семейных отношений: сожительство и гостевые браки, свободные отношения, семьи без детей (child-free). В этой связи актуально исследовать ценностные ориентации молодежи для выявления новых тенденций изменения представлений о семье, семейных ценностях, мотивах вступления в брак, желаемого количества детей и др. Интерес исследователей к проблемам семьи не угасает, однако нужны новые теоретико-методологические подходы для объяснения трансформаций, которые происходят в семье сегодня. В отечественной социологии принято рассматривать три основных подхода к исследованию семьи и брака: институциональный, групповой и системный.

В рамках институционального подхода семья рассматривается как социальный институт, где анализу исследователя подлежат такие стороны семьи, как цели данного института, его функции по отношению к обществу и другим институтам, нормы, поддерживаемые социальным институтом, санкции за их невыполнение, роли, которые выполняют индивиды, включенные в институт, в соответствии с их статусом. Взаимосвязи института и общества нередко рассматриваются через систему общественных потребностей и функций по их удовлетворению, которые выполняются институтом [5].

В групповом подходе к изучению семьи и брака рассматриваются такие понятия, как сплоченность, отношения между супругами, между родителями и детьми, мотивы вступления в брак и причины разводов, динамика супружеских отношений. При анализе групповых характеристик семьи, прежде всего, исследователь рассматривает понятие «малая социальная группа» [5].

В системном подходе рассматриваются такие свойства семьи, как целостность, наличие двух или более типов связей (пространственных, функциональных, генетических и т. д.), структура (организация), наличие уровней и их иерархия, цель, управление, самоорганизация, функционирование и развитие [5].

В рамках системного подхода семья рассматривается и как малая группа, и как социальный институт, но системный подход рассматривает семью и ее структуру в статике, что препятствует объяснению тех противоречий, которые существуют сегодня в обществе: высокой ценности семьи и, вместе с тем, высокой разводимостью, высокой ценности детей и все большее распространение семей «child-free». В теории структуризации Э. Гидденс предлагает сущностно новый подход для рассмотрения социальных институтов и социальной структуры, в том числе и семьи: вся человеческая деятельность рассматривается как социальные практики, упорядоченные в пространстве и во времени. По мнению Э. Гидденса, структура действительна, а деятельность структурирована [6]. Подобная трактовка дуальности структуры позволяет перейти к качественно новому объяснению семьи и брачно-семейных отношений как практики, которая структурирована, в которой происходят изменения из-за модернизации ценностных ориентаций, зависящих от социально-экономических, социально-политических и культурных трансформаций.

Еще одним аспектом изучения изменения представлений молодежи о семье и семейных ценностях в рамках теоретико-методологического обоснования данной проблемы является изучение ценностных ориентаций как мотивационного регулятора поведения людей. Понятие «*ценность*» в современном обществе рассматривается с точки зрения достижения цели, ценность как самоцель. *Ценностные ориентации* устанавливают критерии желательности или нежелательности тех или иных целей. Ценностные ориентации выступают мотивационным регулятором поведения людей. Со временем, в условиях технологического прогресса и социально-экономического роста, происходит эволюция ценностей: в социальной системе приживаются те ценности, которые наиболее пригодны для жизни в конкретных социально-экономических и культурных условиях [7].

Ценностные ориентации – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения, важнейший фактор, детерминирующий и регулирующий мотивацию личности и ее поведение [8].

Результаты исследования и их обсуждение

В 2016 г. проводилось авторское исследование на тему «Ценностные ориентации студенческой молодежи Беларуси на брак и семью». Выборочная совокупность составила 600 студенток и студентов 3–4 курсов столичных вузов (БГУ, БГПУ им. М. Танка, БГЭУ, БГТУ), сбор информации проводился методом анкетного опроса. Основными критериями отбора студенток и студентов были: пол, курс обучения, специальность (техническая, гуманитарная) (таблица 1).

Таблица 1. – Распределение респондентов по полу и специальности (%)

Специальность	Всего респондентов	Девушки	Юноши
Гуманитарная	52,8	28,2	24,6
Техническая	47,2	23,0	24,2
Всего респондентов	100	51,2	48,8

Для студенческой молодежи семья является наиболее приоритетной ценностью: 76,7% от общего числа респондентов отметили ценность семьи (семья очень важна – 48,5%, семья важна – 13,5%, семья достаточно важна – 8,5%). Несмотря на современную моду вступления в незарегистрированный брак, подавляющее большинство студентов и студенток считают, что проживающим вместе мужчине и женщине необходимо узаконить свои отношения: 80,7% (из них полностью согласны 19,5% девушек и 9,7% юношей и скорее согласны 19,2% и 20,2% соответственно).

В рассмотрении функционально-ролевой структуры семьи были обозначены следующие аспекты: разделение домашних обязанностей, воспитание и занятия с детьми, финансовое обеспечение, семейный досуг, принятие решений (рисунок). Традиционно в семье наблюдается четкая сегрегация ролей на мужскую и женскую: женщины занимаются домашним хозяйством и детьми, мужчины принимают решения и обеспечивают семью материально.

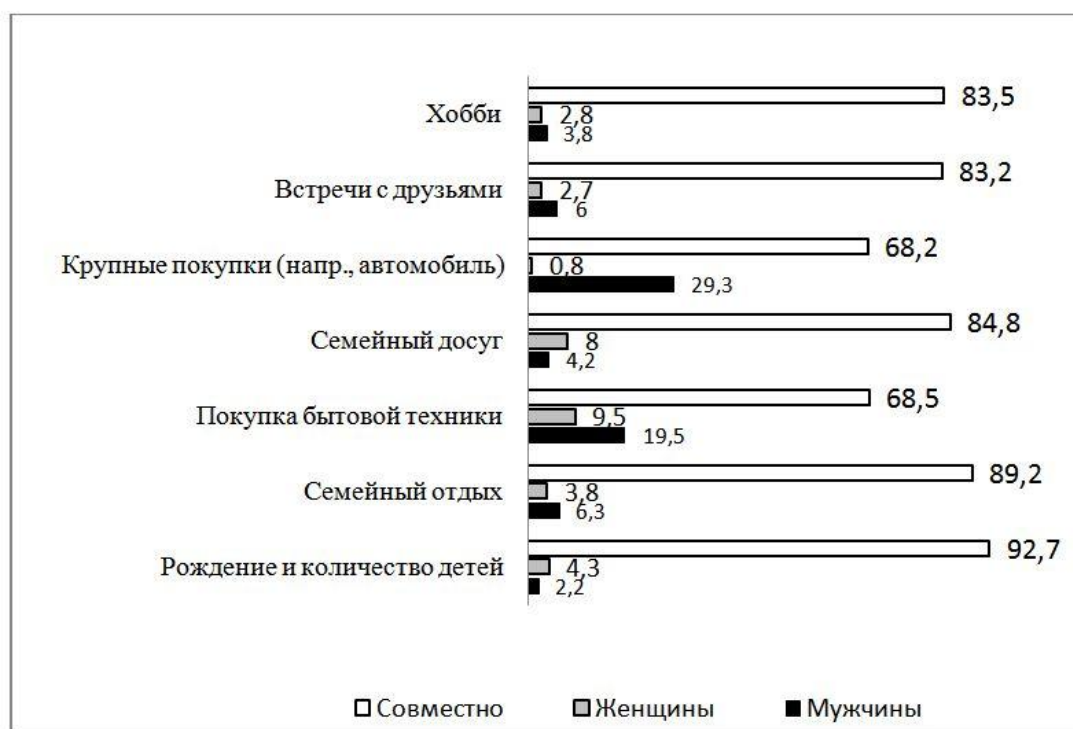


Рисунок – Распределение ответов респондентов в вопросе о принятии решений в семье (%)

По мнению студенток и студентов, домашнюю работу (мытьё посуды, стирку белья, приготовление еды, уборку квартиры и др.) супруги должны выполнять преимущественно совместно – 75,0% (из них так считают 41,7% девушки и 33,3% юноши).

В вопросе о принятии решений в семье студенты и студентки преимущественно отмечали вариант «совместно». Однако среди респондентов, которые считают иначе (т. е. «принимать решение должен муж или жена») в таких вопросах, как «хобби», «встречи с друзьями», «крупные покупки», «покупка бытовой техники», «семейный отдых», отметили, что это прерогатива

мужчины, так считают преимущественно юноши. Примечательно, что юноши в большей степени, чем девушки, придерживаются традиционного типа брачно-семейных отношений.

Еще одним традиционным суждением является мнение о «финансовом превосходстве мужчины», так считает большинство опрошенных. На вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что финансовым лидером в семье должен быть мужчина» респонденты ответили: «да» – 39,8% (18% – девушки, 21,8% – юноши), «скорее да» – 39,8% (21,5% – девушки, 18,3% – юноши).

По мнению студентов и студенток, воспитанием детей должны заниматься оба родителя, так ответили 98% опрошенных, из них 51% девушек и 47% юношей. Таким образом, большинство респондентов признают важность материнского и отцовского воспитания, в особенности радует тот факт, что опрошенные юноши осознают значимость и ответственность роли отца в воспитании детей. Опыт родительства делает молодых людей более зрелыми, взрослыми и сильными в эмоциональном плане. Для мужчин особенно значимым является факт чувства отцовства, чувства собственной значимости и чувства ответственности.

В процессе коммуникации в семье, построения брачно-семейных отношений, центр внимания супругов может фокусироваться на одной из трех моделей семейного взаимодействия:

1. Внимание преимущественно сосредоточено на детях – коммуникация и семейные отношения строятся таким образом, что в центре семейных забот и любви становится ребенок. Семьям, где родители готовы пожертвовать всем ради любимого чада, готовы выполнять каждый его каприз, характерно проявление гиперопеки. Такая модель семьи является *детоцентристской*.

2. Внимание преимущественно направлено на супругу (супруга) – брачно-семейные отношения выстраиваются вокруг взаимодействия брачных партнеров, здесь выходит на первое место коммуникация между супругами, взаимная поддержка, совместное времяпрепровождение и общие интересы и увлечения. Ребенок уже не находится в центре внимания. В такой семье может быть два сценария взаимодействия родителей и ребенка: нормального и гиперопеки. Такая модель семьи является *партнёрской*.

3. Внимание преимущественно направлено на внесемейную деятельность – в данном случае брачные партнеры предпочитают семейной коммуникации и совместной деятельности увлечения на стороне. Такие семьи разобщены, у каждого из партнеров свои интересы, супруги самостоятельно решают свои проблемы. Такая модель семьи является *разобщённой*.

С предложенным суждением «Родители обязаны делать все лучшее для своих детей, даже если это будет для них финансово затруднительно», согласились 66,2% опрошенных, из них 32% девушки и 34,2% юноши. В данном случае можно предположить, что в студенческой среде наблюдается положительное отношение к *детоцентристской модели семьи*. Более того, 56,5% молодых людей отметили, что в семье должно быть, по крайней мере, двое детей, причем мнение девушек и юношей распределены примерно одинаково. В вопросе «Сколько детей хотелось бы иметь Вам лично?» большинство респондентов также нацелены на создание семьи с двумя детьми – 55,8% опрошенных (из них девушек – 29,7%, юношей – 26,2%), семью с тремя детьми хотелось бы создать 19,3% респондентов (из них девушек – 10,2%, юношей – 9,2%).

Еще одной из существенных характеристик брачно-семейных отношений являются мотивы вступления в брак и создания семьи (таблица 2). Для молодых людей, нацеленных на *детоцентристскую модель семьи*, основным мотивом вступления в брак является «рождение и воспитание детей». В случае с приоритетом *партнёрской модели семьи*, юноши и девушки чаще отмечают «потребность в любви и признании» как первостепенный мотив вступления в брачно-семейные отношения. Для молодых людей, стремящихся получить от замужества либо женитьбы лишь «статус жены или мужа» и «возможность жить отдельно от родителей», характерна *разобщённая модель семьи*.

Таблица 2. – Мотивы вступления в брак и создания семьи (%)

Мотивы	Всего	Девушки	Юноши
Рождение и воспитание детей	81,3	43,8	37,5
Улучшение финансового положения и решение жилищного вопроса	59,3	32,0	27,3
Потребность в любви и признании	75,3	41,0	35,3
Возможность чувствовать относительную стабильность	67,0	36,3	30,7
Удовлетворение физиологических потребностей	45,2	19,2	26,0
Возможность жить отдельно от родителей	46,3	22,5	11,9
Приобретение статуса жены, мужа	35,2	19,2	16,0

Исходя из данных таблицы 2, студенческая молодежь выделяет «рождение и воспитание детей», «потребность в любви и признании», «возможность чувствовать относительную стабильность» как первостепенные мотивы вступления в брак и создания семьи. Приоритетным мотивом вступления в брак большинство респондентов отметили «рождение и воспитание детей», что подтверждает гипотезу о приверженности молодых людей к *детоцентристской* модели семьи.

Выводы

В исследовании ценностных ориентаций на брак и семью студенческой молодежи необходимо учитывать структурные элементы семьи, типы брачно-семейных отношений, модели семьи, на которые сориентированы девушки и юноши. Вывод о приверженности студенческой молодежи к традиционным (материальным) или современным (постматериальным) ценностям должен конструироваться на основе глубокого изучения семейной структуры, с учетом ее динамического аспекта и дуальности, которая отображается в следующих элементах семейной жизни: семейной коммуникации, ролях, функциях семьи, ресурсах (материальных и властных), правилах (семейных традициях). На современном этапе студенческая молодежь отмечает ценность семьи как наиважнейшую. Большинство респондентов ориентировано на юридически оформленный брак. Можно отметить, что современные юноши и девушки демонстрируют приверженность к смешанному типу брачно-семейных отношений, с одной стороны, позиционируя равенство в отношении принятия решений и разделения домашних обязанностей, с другой – демонстрируя традиционность взглядов в отношении финансового лидерства и сведению мужской роли к роли кормильца семьи. Примечательным остается тот факт, что для молодых людей предпочтительна *детоцентристская* модель семьи и сегодня молодежь ориентирована на семью с двумя детьми, а основными мотивами вступления в брак и создания семьи студенты и студентки считают рождение и воспитание детей, потребность в любви и признании, возможность чувствовать относительную стабильность. Несмотря на то, что западные ориентиры смещены в сторону свободных отношений и семей *child-free*, белорусская студенческая молодежь в большей степени ориентирована на семью в традиционном ее понимании.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. World Values Survey sixth wave integrated data file, 2010–2014, v.20150418.
2. Титаренко, Л. Г. Ценностный мир современного белорусского общества: гендерный аспект / Л. Г. Титаренко. – Минск : БГУ, 2003. – 205 с.
3. Статистический ежегодник – 2015 / под ред. И. В. Медведева. – Минск, 2015. – 524 с.
4. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь № 14 от 20 марта 2014 г.
5. Мацковский, М. С. Социология семьи / М. С. Мацковский. – М. : Наука, 1989. – 116 с.
6. Гидденс, Э. Устройство общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М., 2003. – 528 с.
7. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. – М. : Новое Издательство, 2011. – 464 с.
8. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск : Беларуская Энцыклапедыя, 2003. – С. 347.

Поступила в редакцию 31.05.16

E-mail: lena.bern82@mail.ru

A. Bernhard

VALUED ORIENTATIONS OF STUDENTS OF BELARUS ON MARRIAGE AND FAMILY

The article deals with domestic approaches to the study of marriage and family, focuses on the theory of structuration E.Giddensa, modernization approach R.Inglharta and R.Veltselya how basic concepts explaining changes in marriage and family relations. The data of the author of a sociological study of value orientations on marriage and family in Belarus students. Analyzed the orientation of students on the types of marriage and family relations and family models. We give the author's interpretation of the three-pronged model of interaction in the family.

Key concepts: values, family, marriage, marriage and family relations, types of marriage and family relations, child-centered, affiliate, dissociation model of the family, the motives for marriage.

УДК 37.01 (476)(091)

Г. В. БолбасКандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь**ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ
В БЕЛАРУСИ XVI–XVII вв.**

В статье определена система концептуально-методологических оснований периодизации процесса развития принципа природосообразности как объекта историко-педагогического исследования. В единстве и комплексности базовых, парадигмальных и инструментальных методологических подходов обоснован алгоритм развития анализируемого научного феномена в педагогической мысли и просвещении Беларуси эпохи Возрождения (XVI–XVII вв.). На основе системы критериев выявлены этапы развития принципа природосообразности воспитания, проанализирована динамика формирования его сущностных характеристик, смысловых и содержательных приращений и модификаций. Автором разработана модель этапности развития принципа в историко-педагогическом контексте отечественного Ренессанса.

Ключевые слова: принцип природосообразности, педагогическая мысль Беларуси XVI–XVII вв., базовые подходы, парадигмальные подходы, инструментальные подходы, периодизация, критерии периодизации, этапы развития, метод моделирования.

Введение

Важнейшим условием объективности и целостности исследования развития принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли и просвещении Беларуси XVI–XVII вв. является осмысление закономерностей этого процесса, установление ценностно-смысловых параметров изучения и упорядочение содержания рассматриваемого понятия на различных этапах его проявления в историко-педагогической действительности. В решении данной исследовательской задачи особую роль играет периодизация, выступающая методологическим средством реконструкции и хронологического оформления процесса развития анализируемого педагогического феномена.

Результаты исследования и их обсуждение

Концептуально-методологические основания периодизации развития принципа природосообразности воспитания на территории Беларуси в XVI–XVII вв. составляют целостную совокупность методологических подходов. Системный характер историко-педагогического процесса отражается в системности и комплексности методологических оснований и приемов аргументации при обосновании алгоритма развития рассматриваемого принципа. Данная система методологических подходов в нашей работе представлена тремя группами: базовыми, парадигмальными и инструментальными методологическими подходами.

В качестве **базовых** (общенаучных) в работе выступают исторический и системный подходы, которые обеспечивают поэтапное представление педагогического знания в контексте исторического развития Беларуси рассматриваемого периода.

Исторический подход способствует реконструированию событийной канвы процесса развития принципа, выявлению его сущности в динамике социокультурных отношений на каждом историческом этапе. Ренессансно-гуманистическое движение, Реформация, контрреформационная борьба и другие социально-политические события, представляющие собой историческую рамку процесса развития принципа природосообразности воспитания в образовании и педагогической мысли Беларуси XVI–XVII вв., обусловили специфические особенности протекания этого процесса, определили импульс его движения и самодвижения. Реконструкция и интерпретация педагогического прошлого в рамках исторического подхода демонстрирует преемственность педагогического знания, что, по мнению исследователей, позволяет «обеспечить его соотнесение

с современными проблемами теории и практики образования, с традициями, тенденциями и перспективами их развития» [1, 11].

С позиций *системного подхода* этапность развития принципа природосообразности обеспечивает раскрытие его содержательно-сущностных характеристик, которые наиболее полно отражают суть предмета исследования и помогают, по утверждению И. Г. Борониловой, «конкретнее описать признаки основных компонентов в составе изучаемого явления, а также их основные свойства» в исторической ретроспективе [2, 16].

Исторический и системный подходы, определяющие концептуально-методологические основания периодизации, обуславливают трансформацию фрагментарного видения данного принципа в целостное представление о нем через включение в систему воззрений о человеке и природе, его осмысление в национальном историко-педагогическом контексте. Более того, синтез данных методологических подходов позволяет выявить особенности его развития на каждом историческом этапе в онтологической полноте и целостности, в единстве внешних и внутренних предпосылок этого процесса.

В рамках исторического и системного подходов устанавливаются тенденции формирования анализируемого педагогического принципа, рассматриваемые как устойчивые направления, проявляющиеся на каждом этапе развития педагогического знания в условиях конкретного ряда факторов. Соотнесение тенденций развития принципа в истории образования и педагогической мысли Беларуси с тенденциями его развития в западноевропейской педагогике способствует системному и целостному осмыслению общего и особенного, европейского и национально-регионального в развитии данного педагогического феномена.

В основе *парадигмальных подходов* лежат концепции и теории, детерминирующие общественное развитие человечества и представляющие историко-педагогический процесс в его спиралеобразности. В качестве таковых при обосновании процесса развития принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли и образовании Беларуси в XVI–XVII вв. выступают аксиологический, культурологический и синергетический подходы.

Целесообразность *аксиологического подхода* заключается в том, что природосообразность является одним из ценностных оснований современных образовательных концепций. Представляя собой важнейшее концептуально-методологическое основание периодизации развития принципа, он позволяет отразить тенденции развития принципа природосообразности в динамике культурно-ценностных оснований Беларуси рассматриваемого исторического периода, выявив прогностический потенциал данного историко-педагогического знания [3, 77]. Более того, данный подход устанавливает ценностно-смысловые параметры содержания принципа, которое складывается посредством терминологических координат трёх исходных измерений: витального, ментального и культурного.

В *витальном* измерении природосообразность определяет естественный характер воспитания в неразрывной связи с природным и социальным окружением. Специальная организация воспитательного процесса, опосредованная личностью учителя, сменяется естественным наполнением растущего человека жизнесообразными качествами в результате его непосредственного взаимодействия с явлениями реальной действительности [4, 9]. В *ментальном* природосообразность выступает как осознанное согласование процесса формирования личности с закономерностями природы, обусловленное научным пониманием взаимосвязи естественных и социальных процессов, общими законами развития природы и человека [5, 28]. *Социокультурное измерение*, объединяя витальные и ментальные характеристики природосообразности, представляет данное понятие через отношение человека к необходимости согласования воспитания с законами природы.

Единство аксиологического подхода с *культурологическим* определяет преемственность педагогических традиций и возможность актуализации историко-педагогического знания в современных социокультурных условиях. Сущность принципа природосообразности воспитания, раскрываемая в ретроспективе культурно-исторического осмысления понятий «природа», «воспитание», «человек», включает в себе ценностные основания белорусской культуры XVI–XVII вв. Аксиологический и культурологический подходы обуславливают раскрытие внешних детерминант функционирования педагогического знания, в нашем случае, идейно-теоретических источников и социально-исторических, культурно-образовательных факторов.

Наряду с этим особую важность для решения поставленных исследовательских задач представляет выявление принципов саморазвития рассматриваемого принципа, что обеспечивают

в данном случае *синергетический подход* и теория самоорганизации, выстраивающие логику его внутреннего развития. Лишь в единстве и системности всех предпосылок развития природосообразности воспитания в образовании и педагогической мысли Беларуси возможно целостное и концептуальное представление его поэтапного формирования в историко-педагогическом контексте отечественного Ренессанса.

Теория самоорганизации в качестве источников развития сложных систем рассматривает внутренние свойства самих систем и представляет собой «системообразующую детерминанту пространственно-временной локализации изучаемого предмета» [6, 14]. Развитие принципа природосообразности как сложного системного историко-педагогического явления в рамках данной теории определяется характерными для нее принципами самосохранения, самовоспроизводства и саморазвития. Такой подход позволяет раскрыть и обосновать направленность развития рассматриваемого принципа на каждом из трех этапов его исторического развития.

С одной стороны, культурно-аксиологические основания развития принципа природосообразности в образовании и педагогической мысли Беларуси в XVI–XVII вв., с другой – принципы самосохранения, самовоспроизводства и саморазвития, характерные для теории самоорганизации, обусловили ценностно-смысловую направленность данного педагогического феномена.

Системность и единство парадигмальных методологических принципов в контексте нашего исследования позволяют раскрыть и оформить посредством *инструментальных методологических подходов* алгоритм развития принципа природосообразности воспитания в целостности и взаимосвязи его системообразующих внешних и внутренних детерминант. Инструментальным выражением синергетического, аксиологического и культурологического подходов является *метод моделирования*, а методологическим средством хронологического оформления процесса развития принципа – периодизация [7, 26].

Результаты исследования позволили разработать модель этапности развития принципа природосообразности в единстве внешних, культурно-исторических, и внутренних, самоорганизующихся, детерминант его формирования (рисунок).

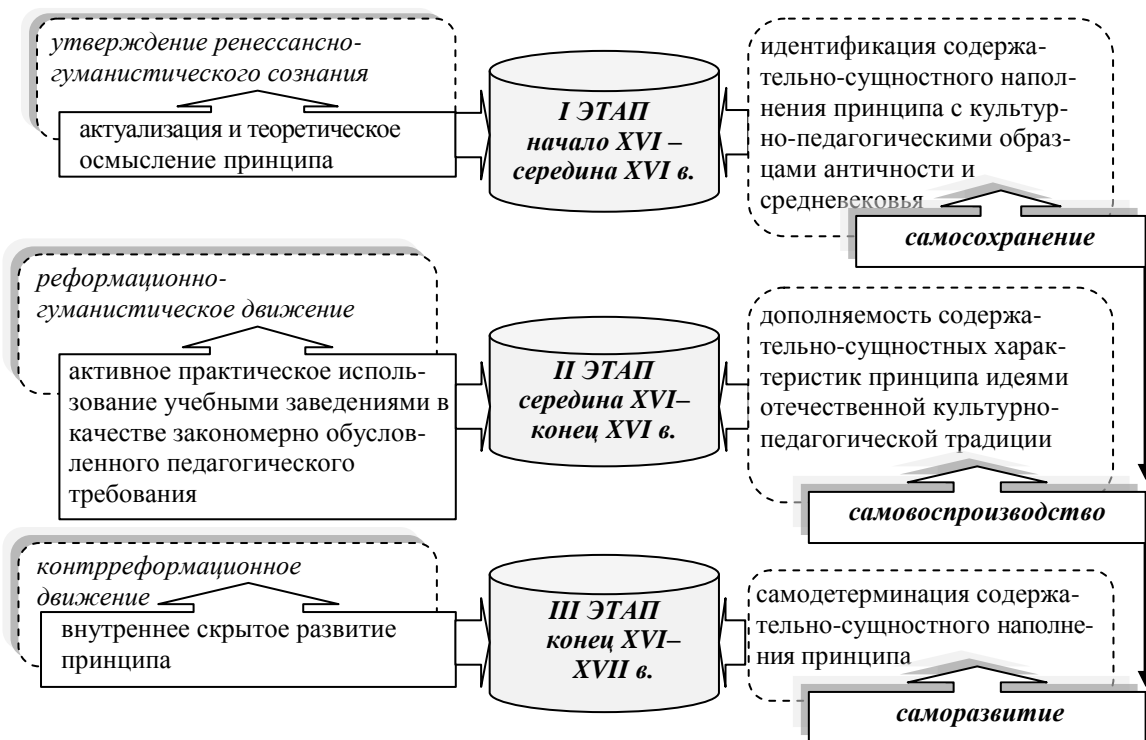


Рисунок – Этапы развития принципа природосообразности воспитания в образовании и педагогической мысли Беларуси (XVI–XVII вв.)

В качестве ведущих критериев периодизации выступают детерминация внешними и внутренними факторами, а также ценностно-смысловая направленность принципа природосообразности, понимаемая как уровень его содержательно-сущностной характеристики. На основе данных критериев нами определены следующие этапы его развития на территории Беларуси в XVI–XVII вв.:

I этап – начало XVI – середина XVI в.;

II этап – середина XVI – конец XVI в.;

III этап – конец XVI – XVII в.

Для первого этапа развития принципа природосообразности воспитания (начало XVI – середина XVI в.) характерны его актуализация и теоретическое осмысление преимущественно в рамках непосредственно педагогической мысли. Ренессансно-гуманистическая интенция общественной жизни, изменения в экономической, социально-политической, религиозно-церковной, духовно-культурной сферах обусловили распространение идей всеобщего реформирования, в условиях которых происходило переосмысление вопросов организации воспитания. Детерминанты саморазвития принципа определили критерием направленности самосохранения его ценностно-смысловых основ. Идентификация содержательно-сущностного наполнения принципа природосообразности с готовыми культурно-педагогическими образцами античности и средневековья отражала способ самосохранения воспитательных традиций в условиях отсутствия адекватных идейно-теоретических средств осмысления новой педагогической культуры.

Природосообразность воспитания в данный период проявлялась преимущественно через отождествление деятельности человека с природой как универсальным целостным знанием (пансофичность). Возрождающиеся античные представления о космосе как о сложной самоорганизованной системе, теоцентрическая система, характеризующиеся прежде всего иерархичностью, целостностью, гармоничностью, взаимосвязанностью компонентов и т.д., обусловили представления о воспитании как о системе, подчиняющейся всеобщим универсальным законам мироздания. В качестве важнейших задач воспитания выступали развитие системного мышления, формирование умения проецировать законы общего на частные явления и процессы (фронеизис).

Второй этап (середина XVI – конец XVI в.) охватывает время активного развития принципа природосообразности воспитания в условиях реформационно-гуманистического движения и характеризуется переходом от теоретического осмысления идей природосообразности воспитания к активному использованию в практике учебных заведений в качестве закономерно обусловленного требования. Развитие принципа в данный период осуществлялось в рамках процессов самовоспроизводства знания, сознания, деятельности и системы отношений. Интерпретация действительности посредством заимствования готовых образцов предшествующих культур на данном этапе начинает активно дополняться идеями отечественной теории и практики. Идентификация с приращением, определяющая направленность рассматриваемого педагогического понятия и основывающаяся на принципах преемственности и дополняемости, находит отражение в изменениях его содержательно-сущностной характеристики. Принцип природосообразности, обуславливающий необходимость согласовывать процесс формирования личности с общими законами мироздания, в данный период начинает интерпретироваться как сообразность с воспроизводимой человеком природой (культурой).

Третий этап (конец XVI – XVII в.) характеризуется развитием принципа природосообразности воспитания в рамках сдерживающих этот процесс внешних факторов, обусловленных приходом Контрреформации, что, в свою очередь, предопределило противостоящий или скрытый, внутренний, характер развития принципа. Согласно положениям синергетического подхода, направленность принципа природосообразности в этот период на саморазвитие обусловлена стадией его развития в точке бифуркации, что нашло отражение в стремлении системы к саморазрушению с целью самовозрождения в новом качестве. Данные процессы находили выражение в дифференциации универсального знания, вытеснении синтеза анализом, а в сфере воспитания проявились через его индивидуализацию и психологизацию. Природосообразность из принципа сообразности с внешней, единой и универсальной природой, трансформируется в принцип сообразности с внутренней, индивидуальной, природой воспитанника.

В роли инструментальных подходов, которые также служат обоснованию этапности развития принципа природосообразности воспитания, проведению интерпретационной работы с педагогическими явлениями выступают онтологический, феноменологический и герменевтический.

Онтологический подход позволяет философско-антропологическое знание подавать в педагогической интерпретации. Онтологическое основоположение касается, по мнению современных ученых, «понимания природы и закономерностей существования, преобразования и взаимодействия отдельных форм знания в процессе его эволюции» [8, 11]. На территории Беларуси периода XVI–XVII вв. педагогическое знание развивается главным образом в рамках философских наук, поэтому особую важность при обосновании процесса развития принципа природосообразности представляет определение педагогического потенциала исследования. Кроме того, «природосообразность» как смысловая доминанта ключевого понятия демонстрирует многообразие исторически обусловленных культурно-философских смыслов, которые в историко-педагогическом контексте с позиций онтологического подхода выступают методологическим основанием педагогического феномена «принцип природосообразности воспитания». Таким образом, природосообразность представляет собой общий закон становления человека в образовании. При таком подходе онтологическим базисом образования выступает закон идеалосообразности, который, по мнению Г. Б. Корнетова, проявляется «в частных законах идеала цели, содержания, процесса» [1, 68].

Феноменологический подход определяет изучение историко-педагогического знания в качестве продукта индивидуального и общественного сознания и опыта, что позволяет выявить его различные стороны как индексы субъектного понимания, обнаружить индивидуально-исторические траектории его становления и развития [6, 27].

Особенностью интерпретации как гносеологической процедуры является рассмотрение изучаемых текстов через призму современного уровня научного знания, что позволяет отследить истоки сегодняшнего понимания принципа природосообразности, раскрыть его содержательно-смысловые изменения и приращения. В немалой степени этому способствует использование современных научных терминов, дефиниций и суждений. Задачи такого способа интерпретации, как отмечают ученые, концентрируются в плоскости выявления места и роли авторского знания в структуре процесса генезиса научного знания по линии от прошлого к сегодняшнему [28].

С позиций *герменевтического подхода*, особое значение при обосновании алгоритма развития принципа природосообразности придается содержательным характеристикам историко-педагогического знания и языковой форме их представления. Усиливая операциональные возможности предмета исследования, мы конкретизируем и достраиваем интерпретацию его ключевых компонентов.

Выводы

Таким образом, концептуально-методологические основания периодизации развития принципа природосообразности в образовании и педагогической мысли Беларуси в XVI–XVII вв., представляя собой систему методологических подходов, обуславливают поэтапное представление педагогического знания в контексте исторического развития, динамику формирования его сущностных характеристик, смысловых и содержательных приращений и модификаций, а также особенности педагогической интерпретации процесса развития рассматриваемого принципа.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Постигание педагогической культуры человечества : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2010. – Т. 1 : Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт. – 200 с.
2. Боронилова, И. Г. Ретроспективный подход к изучению методологических основ теории передового педагогического опыта / И. Г. Боронилова // Вестн. ВЭГУ. – 2010. – № 1. – С. 10–17.
3. Булыгина, М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований / М. В. Булыгина // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 74–84.
4. Сайткасимханова, Д. М. Педагогические условия природосообразного воспитания обучающихся средствами народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. М. Сайткасимханова ; Южно-Казахстан. пед. ун-т. – М., 2008. – 27 с.
5. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 256 с.

6. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Бобрышов ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2007. – 45 с.

7. Богуславский, М. В. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования / Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики. – М., 1991. – Вып. 7 (19). – С. 1–26.

8. Шиянов, Е. Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.

Поступила в редакцию 16.09.06

E-mail: bgv78@mail.ru

G. V. Bolbas

DEVELOPMENT PERIODIZATION OF THE CONFORMITY WITH NATURE PRINCIPLE OF EDUCATION IN BELARUS IN 16TH–17TH CENT.

The system of conceptual and methodological bases for development process periodization of the conformity with nature principle as a subject of historical and pedagogical research has been defined in the article. The development algorithm of the analyzed scientific phenomenon in the science of pedagogy and enlightenment in Belarus in the age of the Renaissance (16th–17th cent.) has been proved as the unity and complexity of basic, paradigmatic, and instrumental methodological approaches. On the basis of criteria system, stages of development of the conformity with nature principle of education have been discovered, the dynamics of forming its essential attributes, notional and substantial augments and modifications has been analyzed. The author worked out a staging pattern of the principle development in historical and pedagogical context of home Renaissance.

Keywords: the conformity with nature principle, the science of pedagogy in Belarus in 16th–17th cent., basic approaches, paradigmatic approaches, instrumental approaches, periodization, periodization criteria, stages of development, simulation approach.

УДК 373.3.018.26

Е. Н. Герасимович

Аспирант кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования,
МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования УО БГПУ им. М. Танка В. Г. Игнатович

ГОТОВНОСТЬ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и школы в вопросах семейного воспитания с позиции компетентностного подхода. На основании проведенного теоретического анализа, а также собственных изысканий конкретизированы основные условия эффективности совместной деятельности педагога и родителей, определены ценностно-целевые приоритеты данного взаимодействия, выявлены педагогические условия формирования готовности учителя начальных классов к взаимодействию с семьей учащегося.

Ключевые слова: семейное воспитание, педагогическое взаимодействие, профессиональная компетентность.

Введение

В современной социокультурной ситуации выдвигается задача модернизации деятельности институтов социализации ребенка, одним из которых является семья. Это связано с проявлением факторов, дестабилизирующих детско-родительские отношения: изменением материального и социального положения семьи; потерей семейных традиций; несовпадением диалога культур старшего и младшего поколений; неадекватностью личностных притязаний детей и родителей друг к другу; невысоким уровнем воспитательного потенциала семьи [1, 3].

Сложившаяся ситуация обострила проблему организации и полноценного функционирования воспитательного пространства учреждений образования и семьи. Об этом свидетельствует увеличивающееся количество публикаций на тему взаимодействия семьи и школы в вопросах семейного воспитания, расширение научно-исследовательской тематики, появление новых образовательных программ. Семья должна быть объектом постоянного педагогического внимания, так как именно в ней начинается социализация личности, осуществляется передача опыта, накопленного человечеством, закладываются основы трудовых навыков, нравственных принципов, норм поведения. Неустойчивость семьи, падение престижа семейных традиций и ценностей неблагоприятно сказываются на воспитании детей, поэтому семье необходима помощь со стороны учреждений образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Современные ученые рассматривают проблемы семейного воспитания с точки зрения различных подходов: например, культурологического (В.С. Библер, К.В. Гавриловец, У.П. Зинченко, М.С. Каган, В.М. Межуев, В.П. Старжинский, И.И. Цыркун.), этнопедагогического (Г.П. Орлова, В.С. Болбас, Г.Н. Волков, И.И. Калачева, Л.В. Ракова, С.В. Снапковская, В.В. Чет и др.). При этом отдельные аспекты семейного воспитания остаются недостаточно исследованными. Как свидетельствует практика, нуждается в углубленном изучении процесс взаимодействия семьи и школы в вопросах семейного воспитания с позиции компетентностного подхода в контексте обновления общественного запроса.

Под семейным воспитанием отечественные педагоги понимают целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести ребенка, включающее защиту и формирование его личности с учетом возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [2, 45].

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: духовно-нравственное, умственное, физическое, патриотическое, трудовое, эстетическое и др.

Данные направления являются элементами всей системы воспитания и отражены в государственных документах и программах по вопросам социальной политики и воспитательной работы среди молодежи. Их концептуальные основы определены в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, в ежегодных Методических рекомендациях Министерства образования Республики Беларусь по организации идеологической и воспитательной работы. В них рельефно обозначены культурологический и системный подходы к определению содержания воспитательного процесса в учреждениях образования, где ведущим компонентом определено идеологическое воспитание, большое значение придается воспитанию гражданской культуры личности, ее нравственной и художественно-эстетической культуре, а также воспитанию экологической ответственности, культуры безопасной жизнедеятельности и формированию навыков здорового образа жизни, культуре трудовой и профессиональной деятельности [3, 32]. Все это, вместе взятое, и составляет систему основных направлений разностороннего развития детей и учащейся молодежи и является компонентами семейного воспитания.

Построение новых моделей образования, адекватных современному типу культуры, выдвигает новые требования к совершенствованию подготовки педагогов, способных проектировать и реализовывать эти модели [4, 5]. Только компетентные педагогические кадры способны оказать помощь родителям в реализации государственной семейной политики по отношению к детям.

Анализ исследований в данной области показал, что подготовка учителей к взаимодействию с семьей учащегося изучалась в таких контекстах, как формирование их психологической готовности (Е.В. Баранова), профессиональной готовности (О.А. Шостакович), педагогические условия развития ориентации будущего учителя на взаимодействие с родителями (Л.Н. Константинова), на его ценностное взаимодействие с семьей (И.В. Власюк); профессионально-педагогическая подготовка к работе с семьей как целостный процесс (Н.А. Бугаец, Т.А. Савченко); социально-ориентированная подготовка будущих учителей начальных классов к работе с семьей (Т.И. Шанскова).

С нашей точки зрения, детально данную проблему в своих трудах освещает Е.Д. Осипов. Автор выделяет основополагающие идеи семейного воспитания, взаимодействие школы и семьи в контексте истории педагогической мысли, показывает развитие научных представлений о компетентностно ориентированном обучении будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей.

Как свидетельствует анализ теоретических исследований, в истории научных поисков интерес к проблеме взаимодействия семьи и школы, профессиональной компетентности педагога в данной области был всегда велик. И сегодня эта проблема не может не рассматриваться как одна из ключевых, поскольку потребность поиска путей совершенствования профессиональной деятельности имеет непреходящее значение [5, 54].

Рассматривая педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей с позиций компетентностного подхода, нами выделено возникшее противоречие между возрастающими потребностями семьи в педагогической помощи со стороны учителя и степенью овладения им профессиональными компетенциями в данной сфере деятельности.

В обобщенной интерпретации педагогическое взаимодействие с семьей характеризуется как вид совместной деятельности «педагог – родители», направленной на развитие их партнерских отношений и способствующей эффективности воспитания ребенка в семье и школе [1, 11]. При обосновании сущности понятия «педагогическое взаимодействие» нами за основу взята позиция Г.М. Андреева, согласно которой педагогическое взаимодействие проявляется в совместной деятельности субъектов. Формой проявления данного взаимодействия, по выражению Б.Ф. Ломова, является общение как специфический вид деятельности, которое как бы пронизывает совместную деятельность субъектов, выполняя организационную роль, то есть выступает одним из средств эффективности данной деятельности, неотделимо от нее [1, 12].

Анализ научных работ, результаты собственных изысканий позволили нам конкретизировать основные условия эффективности педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей. Это:

- готовность работать сообща, четко представляя цель, задачи и результат совместной деятельности ее участников;
- планирование, распределение обязанностей с учетом пожеланий, интересов участников, организация и подведение итогов деятельности;
- выбор оптимальной стратегии и тактики организации деятельности на основе принципов дифференциации, индивидуализации, коллективности;
- самореализация в деятельности каждого из субъектов, с учетом его потенциальных возможностей;
- систематическое оценивание результативности характеризуемой деятельности;
- мониторинг удовлетворенности совместной деятельностью его участников.

Реализация данных условий в контексте педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей осуществляется через его профессиональную деятельность, что способствует, на наш взгляд, расширению педагогического опыта как основы профессиональных компетенций.

В последнее десятилетие, несмотря на то, что изучением профессиональной компетентности активно занимались отечественные и зарубежные ученые, в современной литературе нет единого мнения в вопросе определения сущности рассматриваемого понятия. Так, исследуя вопросы профессиональной деятельности педагога, педагогическое мастерство, профессионализм как более широкое и устойчивое свойство личности, Н.В. Кухарев определяет профессиональную компетентность педагога как уровень его продуктивности в процессе решения педагогических задач в конкретных педагогических ситуациях и условиях. При этом профессиональная компетентность педагога ни в коей мере не исключает его способности создавать в сознании возможный более качественный образ результата и соотносить его с реально получаемым в действительности. Это соответствующие знания и опыт педагога, способного антиципировать педагогические ситуации и моделировать более эффективную систему действий на пути достижения желаемых качественных показателей, конкретизировать собственную деятельность и обосновывать ее [5, 55].

Структуру профессиональной компетентности педагога в сфере взаимодействия с семьей представил Е.Д. Осипов. Автор выделил три кластера компетенций, разделяя каждый из них на группы компетенций: знаниевый (методологические, теоретические, конкретно-прикладные), процессуально-деятельностный (проективные, организационно-управленческие, рефлексивно-оценочные), коммуникативный (информационно-коммуникативные, интерактивные, перцептивные).

Таким образом, профессиональная компетентность педагога в сфере взаимодействия с семьей – это характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражается в способности самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять функцию взаимодействия с семьей [6].

Формируется профессиональная компетентность педагога в процессе получения профессионального образования, которое рассматривается как непрерывный процесс, поэтому оно совершенствуется и в ходе профессиональной деятельности [5, 56].

Однако, как показывает практика, не все учителя начальных классов обладают совокупностью данных компетенций, чтобы помочь ребенку адаптироваться в совершенно новой для него социальной среде, где без продуктивного взаимодействия с семьей эта задача является трудновыполнимой.

В связи с этим составляющей профессионализма учителя начальных классов, на наш взгляд, является готовность к взаимодействию с семьей учащегося, которую мы рассматриваем как одну из ключевых компетенций, выражающуюся в способности будущего педагога реализовать свои социально-педагогические знания и возможности в вопросах семейного воспитания. Исходя из нашего понимания данной компетенции учителя начальных классов, выделим следующие ее структурные компоненты:

- мотивационный, подразумевающий наличие потребности во взаимодействии и общении с участниками педагогического процесса; интерес к освоению эффективных способов общения; настойчивость в преодолении затруднений при решении задач, связанных с организацией взаимодействия;

- когнитивный, представляющий собой совокупность знаний о средствах, способах, закономерностях, правилах и нормах общения; об особенностях и стилях взаимодействия; о системе правил регуляции совместных действий, ролях, позициях, которые занимают участники взаимодействия; об особенностях коммуникативного поведения в процессе взаимодействия;

- технологический, включающий совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений.

Как отмечается многими исследователями (И.В. Власюк, Е.В. Баранова, Л.Н. Константинова и др.), будущие педагоги получают в вузе недостаточную подготовку, которая бы позволяла им доступными способами передавать родителям знания по вопросам семейного воспитания, обучать их продуктивному взаимодействию с детьми, формировать у них ценностное отношение к ребенку. Вместе с тем многие педагоги после фазы своего профессионального становления перестают прилагать усилия к дальнейшему профессиональному самоопределению и саморазвитию. Даже понимая необходимость повышения своей профессиональной компетентности, данная категория учителей не готова к активному конструированию собственного профессионального пути в течение всей трудовой деятельности.

На наш взгляд, одной из составляющих профессионального саморазвития является самообразование, под которым мы понимаем добровольную деятельность, направленную на освоение общей культуры, современных педагогических идей и технологий, содействующую повышению качества и результативности трудовой деятельности и самосовершенствования педагога.

Как отмечалось выше, взаимодействие с семьей характеризуется как вид совместной деятельности «педагог – родители», поэтому мы полагаем, что для достижения результата в решении значимых проблем, налаживании позитивных взаимоотношений между субъектами данного взаимодействия, в процессе которого учатся как семья учащегося, так и педагоги, в самообразовании нуждаются не только учителя. В силу объективных и субъективных причин родители также нуждаются в обучении, что отмечено в трудах Ю.Б. Гиппенрейтера, Т. Гордона, В.В. Чечета и др.

С учетом результатов проведенного исследования нами определены следующие ценностно-целевые приоритеты педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей:

- интеграция родителей в деятельность учреждения образования через участие в совместной деятельности с педагогами, ее проектировании, организации, оценивании;
- реализация информационной, интерактивной, перцептивной функций, отражающих назначение педагогического взаимодействия с семьей, исходя из его компонентной основы;
- конструирование и осуществление деятельности на основе принципов системности, дифференциации, индивидуализации, управляемости и развития; ориентация на результат;
- оказание семье дифференцированной помощи в профилактической и коррекционной работе с детьми посредством тренинга, обеспечения методическими материалами;
- совершенствование воспитательного потенциала семьи на основе просвещения и обучения, приобщения родителей к самообразованию с целью повышения их педагогической культуры.

Выводы

Представленные результаты анализа исследований и сложившейся на практике ситуации свидетельствуют об актуальности проблемы готовности педагогов к продуктивному взаимодействию с семьей учащегося в различных областях профессиональной деятельности на основе компетентного подхода.

Современная социокультурная ситуация нацеливает учителя по-новому подходить к конструированию педагогического взаимодействия с семьей с позиции его значимости. Данное взаимодействие, на наш взгляд, будет значимым, если: постоянно развивается к нему мотивированность его субъектов; отношения выстраиваются на основе методов, способствующих обеспечению партнерских отношений сторон; используются целесообразные, привлекательные формы, направленные на организацию продуктивной совместной деятельности педагога и родителей учащихся в вопросах семейного воспитания.

Для того, чтобы осуществлять педагогическое взаимодействие с семьей, педагог должен обладать рядом компетенций. Формирование готовности учителя начальных классов к

взаимодействию с семьей как одной из ключевых компетенций, на наш взгляд, может быть успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

- адекватное отражение проблемы формирования готовности педагога к взаимодействию с семьей учащихся как одной из ключевых компетенций в целях, содержании, методах и формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;
- целенаправленное насыщение учебных планов дисциплинами по выбору, предполагающими формирование социально-педагогической компетентности студентов;
- внедрение технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию учителя начальных классов, включающей технологии саморазвития, самосовершенствования, самообучения, а также методы и формы, средства и приемы, которые нацелены на педагогическую поддержку учителя начальных классов.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Осипов, Е. Д. Основы компетентностно-ориентированного обучения будущих педагогов взаимодействию с семьей учащегося [Текст] : монография / Е. Д. Осипов ; под общ. ред. А. Н. Сендер ; Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 166 с.
2. Антипова, Е. А. Семейная педагогика : учеб.-метод. материалы / Е. В. Антипова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 216 с.
3. Кадол, Ф. В. Концептуальные особенности научной разработки проблем воспитания / Ф. В. Кадол // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 5. – С. 29–36.
4. Бабкина, Т. А. Молодой преподаватель вуза: становление педагогической позиции : монография / Т. А. Бабкина, Ю. И. Куницкая. – Гродно : ГрГУ, 2005. – 265 с.
5. Кухарев, Н. В. Профессиональная компетентность педагога как объект исследования, прогнозирования и обоснования: акмеологическая доминанта / Н. В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 6. – С. 54–61.
6. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65635b2bc68a4c43b88521206d26.html>. – Дата доступа : 25.08.2014.

Поступила в редакцию 16.09.16

E-mail: gerasimovich_elena@bk.ru

E. N. Gerasimovich

READINESS FOR INTERACTION WITH THE FAMILY AS ONE OF KEY COMPETENCES OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

The problem of interaction between the family and the school in matters of family education from the perspective of the competency approach. Based on the theoretical analysis, as well as the author of your own research specified basic conditions for the effectiveness of the joint work of the teacher and parents, defined values and priorities of the target interaction, detected pedagogical conditions of formation of readiness of the teacher of initial classes to interact with the student's family.

Keywords: family education, pedagogical interaction, professional competence.

М. В. Емельянова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,
МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ УНИФИКАЦИЯ ПОНЯТИЙ «ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ» И «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье обосновывается целесообразность выделения такой предметной области педагогических знаний, как педагогика многообразия, определяется ее сущность, предмет исследования, унифицируются понятия «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование», раскрываются критерии многообразия учащихся в условиях развития современного общества.

Ключевые слова: педагогика многообразия, инклюзивное образование, инклюзивное пространство, инклюзивная культура, инклюзивная политика, инклюзивная практика, поликультурная образовательная среда.

Введение

Изменения в современном мире, связанные с глобализацией экономических и социально – политических процессов, предопределили смену образовательной парадигмы в XXI веке. Неразрывная связь качества образования и качества жизни в обществе позволяет рассматривать образование как одно из средств расширения возможностей детей и взрослых, являющихся активными преобразователями своих социумов. Обучение при этом охватывает все ценности, дающие людям возможность научиться «жить вместе» в таком мире, который характеризуется плюрализмом и многообразием [1]. Изменение ценностных ориентаций общества, переход от модели «иметь» к модели «быть», привели к появлению идеи непрерывного образования через всю жизнь и поставили в центр новой образовательной парадигмы личность с ее возможностями и интересами. Человек рассматривается как самоцель общественного развития, что приводит к ориентации образования прежде всего на саморазвитие личности.

XXI век – это новая эпоха в истории человечества, которая определяется как постклассическая, постиндустриальная, информационная, глобализационная по своей сути [2]. В зависимости от цивилизационной ступени развития, принятой обществом системы ценностей, меняется цель образования. Основная цель, поставленная школой в условиях перехода к информационному обществу, состоит в достижении нового качества образования – качества, которое заключается в получении выпускником учебного заведения системы универсальных знаний и умений или ключевых компетентностей, позволяющих реализовать себя. Формирование знаний в современных условиях не является главной целью образования. Знания как единицы образовательного процесса необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в информационном обществе. Для человека важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях, возникающих в реальной действительности. Таким образом, целью образования в изменяющемся обществе становится создание условий для самореализации личности. Определение самореализации личности подразумевает качественную характеристику взаимосвязанных индивидуальных личностных свойств со способами деятельности, которые обусловили бы успех в современном мире. Качественная характеристика отражает то исходное состояние возможностей и потребностей личности в самореализации, которая определяет цель деятельности педагога по наполнению обучения социально-ценностным содержанием и новыми способами взаимодействия. Осознание самого человека как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять на себя ответственность за направляемое им самим развитие общества, приобретает особое значение и делает его сопричастным к социальному развитию общества [3]. Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация образования заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели общего развития человека.

Реализация данной цели сопряжена, во-первых, с диагностикой и учетом индивидуальных особенностей учащихся, во-вторых, с созданием условий для развития этих особенностей и, в-третьих, с адаптацией всех школьников, независимо от их возможностей, в социуме на равных условиях.

Цель статьи – раскрыть сущность педагогики многообразия и унифицировать понятия «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование».

Результаты исследования и их обсуждение

Проблема изучения и учета индивидуальных особенностей учащихся не является новой, о чем свидетельствуют труды мыслителей и педагогов прошлого и настоящего. Так, у Платона есть мысль о том, что преподавание наук детям должно вестись посредством игры, чтобы иметь возможность понять, кто к чему склонен: «... питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого» [4, 349]. Аристотель утверждал, что «все способности и искусства требуют для применения их к соответствующей работе предварительного воспитания и предварительного приучивания» [5, 628]. Он отмечал, что не вполне ясно, на что именно при воспитании нужно обращать преимущественное внимание: на «развитие ли умственных способностей или нравственных качеств» [5, 629]. При этом он полагал, что «детей следует обучать общепользным предметам не только ради пользы – таково, например, обучение грамоте, но и потому, что благодаря этому обучению возможно бывает сообщить им ряд других сведений» [5, 631–632]. М. Ф. Квинтилиан высказывал мысль о необходимости осуществления образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В своем сочинении «О воспитании оратора» Квинтилиан развивал мысль о разных способностях, одаренности, талантливости учеников и подчеркивал, что справедливо вменяется в достоинства учителю, когда он старается замечать в своих слушателях различие умов и характеров, узнавать то, к чему они способнее от природы [6].

В последующие периоды развития проблемы на необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения указывали Я. А. Коменский, И. Г. Песталотци, А. Ф. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, Д. Дьюи и многие другие. Так, Я. А. Коменский писал, что тот наставник добьется успеха, кто будет преподавать сообразно степени восприимчивости. Более трех столетий назад гениальный педагог выделял различия в развитии учащихся и предлагал работать с ними в зависимости от их способностей. «У одних, – пишет Я. А. Коменский, – способности острые, у других – тупые, у одних – гибкие и податливые, у других – твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой» [7, 309]. И. Г. Песталотци говорил о важности умения учителя различать подготовленность каждого ученика и в соответствии с этим применять к нему приемы обучения [8]. А. Ф. Дистервег обращал внимание на различия умственного развития учащихся. «Одному ребенку легче дается отвлеченное мышление, другому доступнее чувственное познание, третий схватывает истину благодаря картине или рассказу, бывают умы теоретические и практические», – писал А. Ф. Дистервег [9, 174].

В XX веке проблема учета индивидуальных особенностей учащихся связана с разработкой основ дифференциации обучения и осуществлялась в нескольких направлениях: 1) определение критериев дифференциации школьников; 2) нахождение путей обучения учеников, имеющих различный уровень подготовки; 3) создание организационно-педагогических предпосылок разноуровневого обучения.

Анализ научно-педагогической литературы данного периода показывает, что основаниями для разноуровневого обучения исследователи считают индивидуальные особенности учащихся, но единого мнения, какие именно свойства обучающихся должны быть положены в основу дифференцированного обучения, нет. Так, Т. А. Калашникова полагает, что учащихся можно дифференцировать по степени выраженности силы нервной системы и скорости протекания мыслительных процессов [10]. И. М. Чередов предлагает учитывать обучаемость и учебную работоспособность школьников [11]. А. А. Кирсанов полагает, что реализация дифференцированного обучения должна осуществляться на основе черт характера, уровня подготовки школьников и своеобразия их интересов [12]. И. Э. Унт к особенностям учащихся, которые следует учитывать при дифференциации учебной работы, относит: 1) обучаемость (умственные способности); 2) учебные умения; 3) обученность; 4) познавательные интересы [13, 31].

Различие мнений относительно свойств, которые должны быть положены в основу дифференциации обучения, свидетельствует о сложности этой проблемы. Каждое из выделенных свойств оказывает большое влияние на качество обучения. Однако учесть их все в реальном учебном процессе, протекающем в разнородных по своему составу классах, затруднительно. Поэтому в школы стали внедрять организационно-педагогические формы обучения, обеспечивающие объединение детей в группы (классы) однородного состава. В течение многих лет это были факультативы, классы с углубленным теоретическим и практическим изучением предметов. В настоящее время данный вопрос решается через профилизацию третьей ступени школы. При этом следует заметить, что проблемы дифференциации обучения, активно разрабатываемые в разные периоды XX столетия, не затрагивали обучение детей с различными видами девиации в условиях общеобразовательной школы.

В XXI веке, в связи с процессами глобализации, осознанием неоднородности мира и его системного развития появилась новая, поликультурная, образовательная среда и встала проблема разработки принципов, методов ее организации и функционирования.

Поликультурная образовательная среда предполагает совокупность элементов, охватывающих жизненно значимые влияния на школьников разных возможностей, потребностей, этнических, религиозных, культурных интересов в процессе обучения.

Поликультурная образовательная среда характеризуется многообразием, ее личностно-смысловой значимостью для обучающихся. Поэтому в рамках традиционной педагогики, исследующей общие закономерности, принципы, методы, формы работы с учащимися, их влияние на формирование личности, рассмотрение механизмов организации, функционирования и управления поликультурной средой затруднено. Целесообразно выделить такую область педагогического знания, как педагогика многообразия.

Педагогика многообразия – это область педагогического знания, направленного на формирование личности в условиях поликультурной образовательной среды с учетом многообразия современного мира. Предметом исследования педагогики многообразия будет поликультурная образовательная среда и подходы к развитию и реализации личности в условиях современного неоднородного общества.

В качестве методологических основ педагогики многообразия можно выделить следующие идеи:

- идеология образования предполагает формирование гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное развитие человечества и своей страны;
- построение образовательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими индивидуальными особенностями учащихся;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность;
- обучение осуществляется через потребности, возможности, интересы и опыт школьников;
- усвоение знаний, умений, навыков из цели образования превращается в средство развития способностей и важных личностно и социально значимых качеств;
- создание определенной, личностно-значимой культурной среды в учреждении образования и на занятии;
- критерий ценности учителя не в том, что он больше знает, а в том, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя.

Центральной проблемой педагогики многообразия является проблема определения критериев выделения групп учащихся, разработка содержания принципов, методов, форм работы с ними и подходов, средств их адаптации в современном социуме.

К критериям многообразия школьников в условиях развития современного общества можно отнести:

- виды и уровни одаренности детей;
- виды девиации детей из неблагополучных семей;
- виды физических отклонений детей;
- виды поликультурных различий детей.

В качестве основного средства организации обучения учащихся разных групп можно рассматривать инклюзивное образование.

Инклюзивное образование (франц. «inklusif» – включающий в себя; лат. «include» – заключаю, включаю, вовлекаю) – один из процессов трансформации общего образования,

основанный на понимании, что индивиды в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [14]. Данный вид образования открывает доступ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья не только в специализированных учреждениях, но и в обычном учебном заведении. Это позволяет избежать изолированности учащихся, имеющих какие-либо девиации, от реального общества, показать многообразие окружающей действительности, сформировать эмпатическое понимание ближнего во взаимодействии друг с другом и с миром.

Анализ материалов Международных научно-практических конференций (Россия, Беларусь) [15], [16], участие в Международных семинарах-мастерских (Германия, Австрия) позволяют сделать вывод, что инклюзивное образование воспринимается следующим образом:

- инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы;

- инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями;

- инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких, как дети с ограниченными возможностями;

- инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

Исходя из этого, многообразие и непохожесть детей друг на друга представляется не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

Расширяя состав учащихся, инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школьниками, школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, понятие «инклюзия» можно представить более многогранно как процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процесса обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, а также как процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Использование инклюзивного образования как средства реализации целей педагогики многообразия предполагает изменение структуры и содержания работы современной школы.

Тони Бут и Мэл Эйнскоу в практическом пособии «Показатели инклюзии» при создании инклюзивной среды в школе предлагают:

- создать инклюзивную культуру;
- построить школьные сообщества;
- принять инклюзивные ценности.

Создание инклюзивной культуры в школе, по их мнению, способствует формированию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех учащихся. Такая школьная культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. В инклюзивной культуре эти ценности влияют как на решения в процессе реализации школьной политики, так и на ежедневную практику обучения в каждом классе.

Развитие школы становится при этом постоянным и непрерывным процессом.

Разработка инклюзивной политики предполагает:

- развитие школы для всех;
- поддержку разнообразия.

Для ее реализации необходимо присутствие инклюзивных подходов во всех школьных планах. Инклюзивная политика предполагает учет индивидуальных способностей, возможностей каждого школьника, уважительное отношение к потребностям и интересам своих учеников, поддержку и сопровождение всех учащихся в процессе освоения знаний и деятельности по их реализации.

Развитие инклюзивной практики включает:

- управление процессом обучения;
- мобилизацию ресурсов.

Інклюзивна практика обучения реализует идеи общей инклюзивной культуры и политики школы. При внедрении такой практики на уроках обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся, они поощряются к активному участию в собственном образовании, основанном на опыте и знаниях, полученных вне школы. Сотрудники школы проявляют активную заинтересованность в поиске ресурсов образования. Поиск ресурсов, которые могут быть задействованы для поддержки обучения и полноценного участия каждого ребенка в школьной жизни, ведется среди всех сотрудников школы, родителей/опекунов и местных сообществ.

Все эти три аспекта очень важны для развития инклюзии в школе. В любом плане реформ и изменений, проводимых в школе, необходимо уделять внимание всем трем направлениям.

Тем не менее, аспект «создание инклюзивной культуры» является наиболее важным.

Развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества может привести к изменениям и в других ее составляющих. Именно инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения.

В каждом аспекте формулируются два направления, чтобы можно было сильнее сфокусировать внимание на том, что необходимо сделать для повышения уровня образования и полноценного участия в школьной жизни. Все вместе они определяют методику оценки, направленной на структурирование работы по созданию плана инклюзивного развития школы.

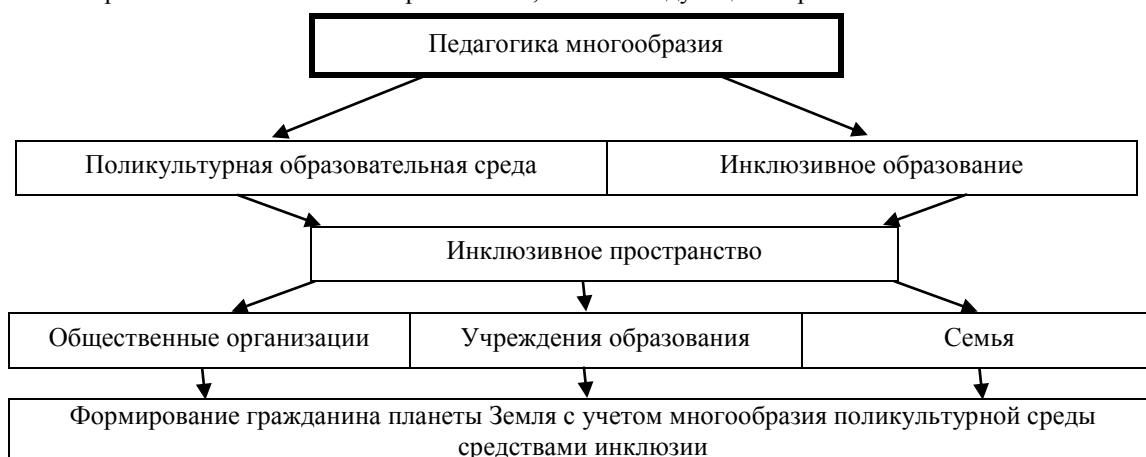
Необходимо иметь четкое представление о том, что развитие школы в направлении инклюзии обязательно должно происходить во всех этих областях [17].

Для эффективного функционирования школ, осуществляющих инклюзивное образование, необходимо создание и развитие соответствующего инклюзивного пространства с учетом специфики поликультурной среды обучающихся.

К характеристикам этого пространства мы относим:

- 1) целостность (наличие соответствующей структуры и условий для обучения и развития поликультурной среды учащихся);
- 2) системность (создание макросистемы, связанной с взаимодействием учреждений образования, общественных организаций, занимающихся проблемами инклюзивного образования, и микросистемы, позволяющей осуществлять обучение школьников в условиях их многообразия);
- 3) аутентичность (соответствие жизненным проявлениям учащихся);
- 4) индивидуализацию (построение работы с учащимися с учетом их индивидуальных особенностей);
- 5) управляемость (возможность функциональных изменений в зависимости от конкретных ситуаций образовательного процесса);
- 6) социальную направленность (нацеленность на применение полученных знаний, умений в конкретной общественной деятельности).

Структурировать инклюзивное пространство, унифицируя понятия «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование», можно следующим образом:



Выводы

В условиях современной социокультурной ситуации организация образовательного пространства невозможна без учета многообразия обучающихся. В рамках педагогики многообразия разрабатываются критерии определения типологических групп учащихся, содержания, методов, форм работы с ними и подходов, средств их адаптации в современном социуме.

Основным средством организации обучения учащихся разных групп можно рассматривать инклюзивное образование, которое позволит обеспечить учебные интересы школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств / Декларация Всемирного Форума ЮНЕСКО по образованию в Дакаре. 26 – 28 апреля 2000 года. – Дакар, 2000.
2. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань : Изд-во АГУ, 2004. – 266 с.
3. Акулова, О. В. Компетентность как результат личностного развития школьников в процессе обучения в информационном обществе / О. В. Акулова // Личностное развитие учащихся в современном образовании и обществе / под ред. Д. Г. Димитрова, С. Писаревой. – Благоевград – С-Пб, 2008. – 286 с. – С. 166–171.
4. Платон. Государство / Платон // Соч. : в 3-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. Ч. 1. – С. 89–454.
5. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / под общ. ред. А. И. Доватура, А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
6. Квинтилиан, М. Ф. О воспитании оратора / М. Ф. Квинтилиан // Хрестоматия по истории зарубежной литературы / сост. А. И. Пискунов. – М. : Арена, 1981. – С. 39–45.
7. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–476.
8. Песталоцци, И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избр. пед. соч. : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Мысль, 1981. – Т. 2. – С. 208–399.
9. Дистервег, А. Ф. Руководство к образованию немецких учителей / А. Ф. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
10. Калашникова, Т. А. Дидактические основания дифференцированного обучения школьников младшего подросткового возраста / Т. А. Калашникова. – М. : Педагогика, 1994. – 112 с.
11. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
12. Кирсанов, А. А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А. А. Кирсанов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1966. – 96 с.
13. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
14. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (BASE.GARANT/70291362).
15. Тенденции и перспективы развития образовательного пространства России: Сборник научных статей по результатам научно-практической конференции / под общ. ред. Н. А. Воробьевой [и др.]. – М. : АПК и ППРО, 2013. – 290 с.
16. Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 19–20 апреля 2012 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина ; редкол.: Н. А. Леонюк [и др.]. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2012.
17. Бут, Т. Показатели инклюзии. (Практическое пособие) / Т. Бут. М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред.: Н. Борисова; общ. ред.: М. Перфильева. – М. : РООИ Перспектива, 2007.

Поступила в редакцию 22.01.16

E-mail: e-mail: 8391988@ mail.ru

M. V. Yemelyanova

TERMINOLOGICAL UNIFICATION OF THE CONCEPTS "VARIETY PEDAGOGICS" AND "INCLUSIVE EDUCATION"

Expediency of allocation of subject domain of pedagogical knowledge as variety pedagogics is proved in article, her essence, an object of research is defined, the concepts "variety pedagogics" and "inclusive education" are unified, criteria of variety of pupils in the conditions of development of modern society reveal.

Keywords: variety pedagogics, inclusive education, inclusive space, inclusive culture, inclusive policy, inclusive practice, polycultural educational environment.

УДК 37.013.43

Н. В. Ершова

Аспирант кафедры педагогики,

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь

Научный руководитель: Ирина Анатольевна Комарова, кандидат педагогических наук, доцент

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОГО ОБЩЕСТВА**

В статье рассматриваются сущностные вопросы гетерогенного и поликультурного общества, раскрывается понятие поликультурности. Особое внимание уделяется анализу исторических и социально-политических предпосылок возникновения и развития парадигмы поликультурного образования, системе факторов и процессов, влияющих на развития поликультурной личности.

Ключевые слова: гетерогенное и поликультурное общество, мультикультурализм, поликультурное образование, поликультура, социализация (инкультурация), поликультурная среда, социальные ценности, поликультурная личность.

Введение

Взаимоотношения людей определяют развитие цивилизаций и культур. В истории человечества всегда были и остаются периоды социального напряжения. Причинами конфликтов могут являться межэтнические и межрелигиозные разногласия, столкновение мировоззренческих позиций, социально-политических векторов, противоречие общественной пользы и свободы личности, социальная стигматизация и т. д.

Миграционные процессы, социальные и национальные конфликты актуализируют поликультурное развитие личности в условиях гетерогенного общества. Включение принципа поликультурности в образовательное пространство стран мира отражает духовно-нравственный запрос глобального общества.

Поликультурное образование подрастающего поколения направлено на решение проблем формирования человеческого достоинства как ценности, высоких нравственных качеств личности, умения сосуществовать и взаимодействовать с различными социальными группами, представителями иных рас, религий, этносов, толерантного отношения к окружающим людям как носителям культурных особенностей, готовности к взаимному межличностному и межкультурному диалогу и сотрудничеству.

Результаты исследования и их обсуждение

В современном мире до сих пор существуют закрытые сообщества людей, не желающие принимать инаковость: этническую (Япония), религиозную и культурную (население многих арабских стран), политическую (монопартийная система в Северной Корее) и др. Западные сообщества в большинстве своем гетерогенны и открыты по своей сути. Понятие «гетерогенный» в толковых словарях Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой означает разнородность по существу или происхождению.

Следует отметить, что Беларусь имеет специфический опыт мирного совместного проживания на одной территории многих народов с разными культурными маркерами на протяжении нескольких столетий. Белорусское общество представляет собой конгломерат этнокультурных и социальных групп. Согласно официальным данным, на территории Республики Беларусь проживают около 140 национальностей, в числе которых 83,4% белорусов, 8,2% русских, 3,1% поляков, 1,7% украинцев, 0,13% евреев, 3,5% других национальностей, включающих армян, татар, цыган, азербайджанцев, литовцев, молдаван, туркмен, немцев, грузин, китайцев, узбеков, латышей, казахов, арабов, чувашей [1]. Инвалиды, мигранты, беженцы, возрастные, профессиональные, религиозные и неформальные субкультуры также добавляют красок в культурную палитру Беларуси. Следовательно, белорусское общество является в национальном и культурно-социальном плане гетерогенным, то есть состоящим из множества сообществ, несущих в себе определенный набор культурных паттернов.

Однако гетерогенное общество содержит в себе потенциальную опасность возникновения неприятия, конфликтов и конфронтации между его членами. Решение проблемы примирения и

развития толерантности в обществе, а также интеграции всех этнокультурных и социальных групп в единое гражданское общество возможно с помощью поликультурного образования подрастающего поколения, а также повышения поликультурной грамотности среди взрослых. Таким образом, изучение иных культур и инкорпорирование их представителей в жизнь социума становится важной образовательной задачей гетерогенного общества.

Когда в социуме в равной степени соблюдаются права каждой личности и сообществ, можно говорить о существовании мультикультурного, или поликультурного, общества. Примечательно, что западными учеными преимущественно используется приставка «мульти», а учеными стран СНГ – «поли» или «много». Мы проанализировали семантику приставок «поли», «мульти» и «много», указывающих на разнообразный и многочисленный состав явления, и пришли к выводу об их синонимичности.

Следует отметить, что Е.В. Хлыщева дает определение поликультурному обществу как «сложному веками, прошедшему проверку временем и с исторической этнической мозаикой социальной среды» [2, 60]. Британский теоретик индийского происхождения Бхикху Парех утверждает, что мультикультурное общество должно включать в себя две или более хорошо организованные культурные общины, которые обладают самобытным пониманием блага, имеют свою особенную историю, социальные образцы, потребности и традиции. Философ подчеркивает, что взаимодействие культур – главное условие гуманистического прогресса. Локальная культура обычно внутренне ограничена, поэтому ее развитие возможно только в диалоге с другими культурами ради обретения большей полноты человеческого опыта. Культурная же самоизоляция и замкнутость приводят к вырождению или вражде. Кроме этого, локальные культуры не монолитны: внутри них сосуществуют культурные традиции, подчас имеющие сильные социокультурные различия между собой. Дробление локальных культур приводит в конечном итоге к индивиду, который одновременно идентифицирует себя с несколькими социальными и культурными группами: этнической, религиозной, гражданской, политической, профессиональной субкультурой [3].

Из вышесказанного следует вывод о том, что в открытых демократических обществах человек имеет много идентичностей, то есть является мультиидентичным [4, 13–16]. Под действием культурной и информационной интеграции и унификации в поликультурном обществе идут два разнонаправленных процесса: с одной стороны, стирание этнических различий, с другой – дробление и дифференциация культур в связи с развитием идеи о ценности каждого культурного феномена. Зачастую приматом этнокультурной идентичности становится язык. Однако данный культурный маркер не всегда определяет национальное самосознание. Например, большинство граждан Республики Беларусь идентифицируют себя с белорусской нацией, но в основном используют в речи русский язык.

Из вышесказанного следует, что каждый человек как активный деятель является субъектом, носителем и агентом окружающей культурной среды, пропущенной через призму личностных особенностей и социального опыта, приобретенных в процессе социализации и инкультурации. Не случайно люди, принадлежащие к единой этнокультурной или любой другой общности, имеют различные позиции и взгляды на социальную действительность.

Важным аспектом нашего исследования явилось изучение исторических и социально-политических предпосылок возникновения парадигмы поликультурного образования и установление системы факторов и процессов, влияющих на развитие поликультурной личности. Основанием появления поликультурного образования служит концепция мультикультурализма, получившая развитие в Австралии, в странах Америки (Канада, США) и Западной Европы (Германия, Франция, Швеция, Англия и др.) в 60–70-х годах прошлого века. Примечательно, что мультикультурализм послужил альтернативой политики ассимиляции в «государствах одной нации» Запады в решении проблемы включения иммигрантов в систему гражданских отношений [5, 126]. Большой вклад в теоретическую разработку данной доктрины внесли философы, историки, этнографы и социологи Ч. Тэйлор, А. Этциони, Дж. Ролз, У. Кимлика, Б. Парех, М. Уолцер, С. Жижек, Ю. Хабермас, Т.П. Волкова, М.А. Гусаковский, Н.С. Кирабаев, В.Н. Осташкин, С.И. Некрасов, Е.В. Хлыщева, И.В. Следзевский и др.

На протяжении столетий Запад был центром мировой экспансии, представляя экстенсивный путь развития общества. Однако именно европейская цивилизация постепенно пришла к пониманию ценности личности, незабываемости прав и индивидуальных свобод человека, толерантного отношения к различным социальным группам и борьбе с дискриминацией. Идеологией, совместившей в себе все эти положения, стал либерализм (Дж. Ролз, У. Кимлика), который противоречил другому течению – коммунитаризму (Ч. Тэйлор, А. Этциони). Различие между двумя философскими течениями состоит в том, какая категория ими ставится во главу

угла – личность или социум, а также в предмете дискуссии – соотношение прав и обязанностей личности в социуме [6]. Попытка объединить, примирить или выработать на основе этих двух систем нечто новое и привела к созданию теории мультикультурализма, послужившей базисом для разработки доктрины поликультурного образования, которая включает следующие положения:

- признание и принятие культурного разнообразия и равноценности каждого культурного феномена (концепция культурного релятивизма У.Г. Самнера (Sumner G. William), Ф. Боаса (Franz Boas), М.Дж. Херсковица (Melville J. Herskovits));

- призыв людей к мирной жизни и отказу от насилия, уважению личностных и мировоззренческих особенностей, принятие выбора культурной идентичности другими индивидами (концепция культуры мира и ненасилия принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН с 2001 года);

- устранение дискриминационных факторов в отношении людей по какому-либо признаку: расы, национальности, вероисповедания, пола, политических взглядов и социального положения (концепция естественных прав человека заложена во Всеобщей декларации прав человека, принята в 1948 г. Организацией Объединенных Наций);

- признание уникальности и автономии различных культур, а также их свободное существование и развитие в составе единой нации (концепция культурного плюрализма Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, Х. Каллена (Horace M. Kallen), В. Хейворд (Victoria Hayward));

- потребность людей в понимании инаковости и межкультурном диалоге (концепция экзистенциальной коммуникации К. Ясперса (Karl T. Jaspers), теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса (Jürgen Habermas));

- конструктивное и терпимое сосуществование представителей разных культур в едином социальном пространстве посредством обеспечения ряда условий на государственном, социальном и личностном уровнях (концепция толерантности изложена в Декларации принципов терпимости, утвержденной резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году).

В результате философского анализа мы определили *мультикультурализм* как идеологию, отражающую модель поликультурного общества, основанного на признании прав, интересов и ценностей различных социокультурных сообществ и отдельных индивидов, а также стимулировании потребности в компромиссном межкультурном диалоге. На практике понятие мультикультурализма связано с развитием гражданского общества и правового государства в условиях многонациональной и поликультурной среды. Объединяющим фактором дискретных сообществ в поликультурном обществе служит осознание принадлежности к общей гражданской культуре. Это достигается через преодоление социальной стратификации во избежание антагонизма, признание индивидуальных прав и свобод каждого человека, а также равноправие членов общества в экономической, политической социальной и духовной жизни страны [5, 124].

Развитие поликультурного общества, отвечающего нормам международного и гражданского права, мы представили схематично в системе корреляции факторов и процессов, влияющих на формирование поликультурной личности:

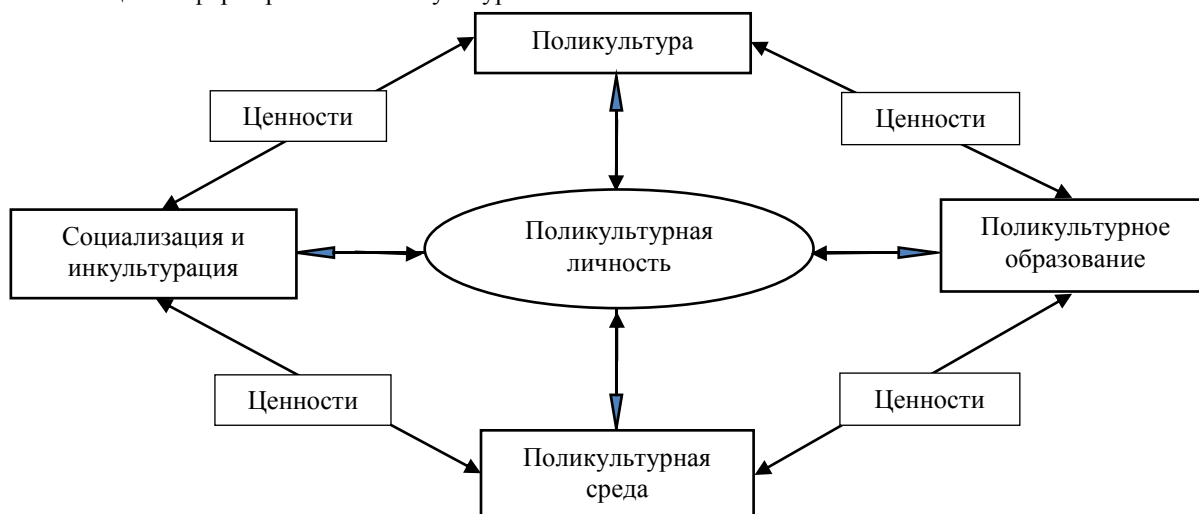


Рисунок – Схема корреляции компонентов, влияющих на развитие поликультурной личности

Понятия «поликультура», «поликультурное образование», «социализация» («инкультурация»), «поликультурная среда» взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены социально-нравственными ценностями, влияющими на развитие поликультурной личности. Стрелки в представленной схеме обозначают обратные связи, взаимовлияние и зависимость каждого компонента от существования и уровня развития другого.

В центре системы находится цель и результат процесса поликультурного образования в гетерогенном обществе – *поликультурная личность*. В основе данной категории лежит понятие «поликультурность», которое употребляется исследователями для обозначения явления общественного развития или социокультурного процесса (Ежи Никиторович, М.Г. Синякова), как педагогический принцип (А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев), а также в значении качества личности (С.І. Bennet, Е.В. Чёрный). Вопросы поликультурности включают не только фактор признания равноценности и равноправия разных этнокультур, но и всякой инаковости, которая может проявляться в расовых, религиозных, возрастных, гендерных, языковых, психофизических, статусных, профессиональных и других особенностях.

Анализ научных исследований показал, что понятие поликультурность включает в себя широкий спектр решения этнических, социальных и личностных проблем. Формирование предпосылок (основ) поликультурной личности следует начинать с дошкольного возраста, так как этот период является сензитивным в плане познавательной активности, развития любознательности и умения подчинять свои действия конкретной задаче, овладения формами общения и поведения, принятыми в обществе [7, 222–224].

В связи с глобальными процессами культурной интеграции и унификации, а также информатизации во многих странах (Канада, Австралия, США, Англия, Германия, Швейцария и т.д.) уже произошло включение принципа поликультурности в образовательное пространство. Вместе с тем, в Республике Беларусь данный принцип не упоминается ни в нормативно-правовых документах, ни в программах, регламентирующих образовательную деятельность. Ввиду этого мы считаем целесообразным переосмысление педагогических принципов и подходов белорусского образования. Фактор вступления Республики Беларусь в Болонский процесс предполагает создание не только единого образовательного пространства между странами, но и профессиональный взаимообмен, предусматривающий межнациональное и культурное взаимодействие.

Примечателен тот факт, что концепция поликультурного образования начала развиваться с 1930-х годов в США в рамках полиэтнического и кросскультурного образования, согласуясь с идеологией ассимиляции. И только в 1974 г. на собрании Американской ассоциации преподавателей педагогических колледжей впервые был озвучен термин «поликультурное образование», которое трактовалось как образование, основанное на культурном плюрализме, способствующее не только осознанию, пониманию, принятию и поддержке межкультурных различий, но и признанию прав различных культур на существование [8, 9–13].

С 90-х гг. XX века концепция поликультурного образования стала исследоваться педагогами и психологами Российской Федерации (А.Н. Джуринский, Т.А. Гелло, Ю.А. Карягина, Л.В. Колобова, С.В. Рыкова, И.Л. Краснов, С.В. Гридин, Н.Н. Выгодникова, М.Н. Сираева, Л.А. Жданова, Н.Н. Ушнурцева, Ф.Н. Зиятдинова, Н.В. Кагуй, Г.В. Миронова, О.В. Гукаленко, Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко), Армении (М.А. Абрамян), Киргизии (К.Г. Адылбек), Украины (А.К. Солодка, В.В. Бойченко, Е.В. Черный). В основном их научные работы посвящены вопросам организации поликультурного образования в школе и в сфере среднего и высшего профессионального образования. Исследования Н.В. Кагуй и Е.В. Черного отразили актуальность поликультурного образования детей, начиная с дошкольного возраста. Следует отметить, что в Республике Беларусь проблема поликультурности в учреждениях дошкольного образования мало исследована. В основном представлена разработками, посвященными поликультурному воспитанию дошкольников средствами игровой деятельности (И.А. Комарова), средствами народной игрушки (Д.Н. Дубинина), в процессе организации двуязычного образования в Беларуси (Т.В. Палиева).

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем *поликультурное образование* рассматривать как триединый процесс и результат обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование основ поликультурной личности, подготовленной к жизни в культурно и социально гетерогенном обществе. Критерии поликультурной образованности личности определяются нами как умения и навыки межличностной и межкультурной коммуникации; предпосылки

этнокультурной идентичности; представления о культурном и национальном многообразии в родной стране и мире; толерантное отношение к культурным, расовым, национальным, социальным, половым и мировоззренческим различиям людей.

Поликультурное развитие личности возможно лишь в открытом обществе, лишенном стереотипного отношения и поведения к представителям различных культур. Данное общество создает поликультуру, основанную на поликультурных знаниях, нормах и ценностях. То есть в едином обществе господствует не доминирующая культура титульной нации, а идея культурного плюрализма. Такие межкультурные отношения исключают статусы «избранности» и «вторичности» культурных ценностей и предполагают равенство их существования и взаимоуважение. В данном случае объединяющим фактором будет служить принадлежность к гражданскому обществу и правовому государству. Анализ научных работ П. Гилроя (Paul Gilroy), Н. Меера (Nasar Meer), Т. Модута (Tariq Modood), Я. Питерса (Jan N. Pieterse), в которых встречается термин «мультикультура», а также подходов к определению сущности культуры привел нас к пониманию *поликультуры* как феномена и совокупности созданных и создаваемых духовных и материальных ценностей людьми, обладающими разнообразными культурными паттернами, относящимися к различным сообществам, но живущим в едином гражданском обществе.

Осознание человеком себя частью общества и творцом поликультуры происходит посредством социализации (инкультурации). Процесс социализации Л.С. Выготский рассматривал как «врастание в человеческую культуру» [9, 389]. Социологи и педагоги (Ю.Н. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Смагина) указывают, что в процессе социализации внешние нравственные приоритеты переходят во внутреннюю структуру личности, когда становятся ценностью. И.С. Кон рассматривал процесс формирования личности как интериоризацию общественных ценностей и превращение их в систему личных ценностей, на которые индивид ориентируется в своей жизнедеятельности [10, 102]. Поскольку социальные ценности тесно переплетены с культурой общества, понятия социализации и инкультурации можно использовать как синонимы. Основа социализации – информационное взаимодействие, коммуникация, субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Социализируясь, человек овладевает навыками сотрудничества и эффективного взаимодействия с окружающими людьми.

Идентификация человеком себя с определенным сообществом является неотъемлемой частью процесса социализации. Но эта идентификация будет конструктивна для общества лишь в том случае, если индивиды не будут делить мир на «свой» и «чуждый». Такое отношение способно породить конфронтацию и вражду. «Нет ничего абсолютно чужого, чего нельзя было бы сделать «своим» и по отношению к чему нельзя было бы преодолеть догматику тотальной враждебности» [11, 63]. Следовательно, *социализация (инкультурация)* – это взаимосвязанный процесс интеграции, то есть вхождения человека в поликультуру общества посредством познания и усвоения информации о нормах поведения, социальных правилах, установках, приобщения к культурным паттернам и ценностям, и индивидуализации (становления человеческой личности), в основе которой лежит интериоризация, а именно перевод внешних социальных регуляторов во внутренний план личности [12, 6].

Ценности и потребности являются важнейшими компонентами структуры личности. К *ценностям поликультурного общества* относятся: личность, толерантность, гражданские права, культурный плюрализм, свобода и равенство членов общества, межкультурный диалог и коммуникация. Эти ценности призваны развивать поликультурное сознание у членов общества, минимизировать межличностные конфликты и установить культуру мира среди людей. Поликультурные ценности служат вектором развития общества в целом и обуславливают характер *поликультурной среды*, влияющей на формирование личности как субъекта поликультуры. П.Ф. Лесгафт утверждал, что качества ребёнка являются продуктом наследия среды, которая его окружает [13]. В свою очередь, Л.С. Выготский определил, что для каждого возрастного периода складывается определенная социальная ситуация развития, которая представляет собой своеобразные отношения между личностью и окружающей ее действительностью (средой) [9]. Следовательно, поликультурная среда определяет социализацию (инкультурацию) личности, закладывает предпосылки возникновения и развития поликультурного образовательного пространства.

Выводы

Таким образом, поликультурное образование способствует качественно новому и прогрессивному развитию поликультурного общества, созиданию поликультурной среды, а, следовательно, благоприятной социализации и инкультурации личности, готовой к жизни в динамичных, постоянно трансформирующихся условиях глобализации и информатизации. Поликультурное образование направлено на процессы межличностного взаимодействия, где каждый субъект несет в себе определенный набор символов своей культуры. Умение видеть в собеседнике, прежде всего, личность, а не представителя иной этнокультурной среды – важная задача поликультурного образования. Индивидуальные различия между людьми уже служат предлогом для выработки общего правила сожительства и добрососедских отношений в социальном пространстве: каждый человек свободен, каких взглядов, убеждений и обычаев ему придерживаться, предоставляя такую же свободу другим людям и не осуждая их выбор.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Республиканский центр национальных культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allby.tv/article/4569/respublikanskiy-tsentr-natsionalnyih-kultur>. – Дата доступа : 11.09.2015.
2. Хлыщева, Е. В. Культурные модели развития современного мира / Е. В. Хлыщева // Вест. Самар. гос. ун-та. – 2009. – №5. – С. 57–61.
3. Parekh, B. Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory / B. Parekh. – Cambridge, Mass.: HarvardUniversityPress, 2000. – 379 p.
4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
5. Следзевский, И. В. Мультикультурализм: хрупкий баланс между интеграцией и дезинтеграцией / И. В. Следзевский // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 123–137.
6. Некрасов, С. И. Американский мультикультурализм / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова, В. В. Платошина ; под ред. С. И. Некрасова. – М. : Академия Естествознания, 2011. – 323 с.
7. Запорожец, А. В. Психология / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
8. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 283 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.
10. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Наука, 1967. – 383 с.
11. Вишневский, М. И. Философия образования и проблема человека / М. И. Вишневский, В. А. Костенич, Я. И. Трещенок. – Могилев : УО МГУ им. А. А. Кулешова, 1997. – 69 с.
12. Комарова, И. А. Дом наших улыбок : методические рекомендации по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста / И. А. Комарова, Н. В. Ершова. – Мозырь : Белый Ветер, 2008. – 78 с.
13. Таймазов, В. А. Петр Францевич Лесгафт: Главные труды / В. А. Таймазов, Ю. Ф. Курамшин, А. Т. Марьянович. – СПб. : Печатный двор им. Горького, 2006. – 720 с.

Поступила в редакцию 16.03.16

E-mail: talina.ershova@gmail.com

Natalia Ershova

MULTICULTURAL DEVELOPMENT OF A PERSONAL UNDER HETEROGENEOUS CONDITIONS OF THE SOCIETY

This article deals with the problems of heterogeneous and multicultural society, it reveals the concept of multiculturalism. Particular attention is paid to the analysis of historical and socio-political preconditions for the emergence and development of the paradigm of multicultural education. System of factors and processes that affect the development of a multicultural personality are regarded as well.

Keywords: heterogeneous and multicultural society, multiculturalism, multicultural education, multicultural, socialization (inculturation), multicultural environment, social values, multicultural personality.

УДК 37.013.32

И. В. Журлова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики,
МГПУ им. И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь

СОВРЕМЕННАЯ ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП УЧАЩИХСЯ

В статье представлены основные критерии многообразия в образовательной среде, названы типологические группы учащихся, выделенные на основе критериев многообразия, даны социально-педагогические характеристики представленных групп, а также обозначены характерные для каждой группы учащихся социальные проблемы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, типологические группы учащихся, этническая культура, религия, неблагополучная семья, инвалидность, одаренность, субкультура.

Введение

Вопросы педагогики многообразия приобрели в последнее время широкую актуальность в мировом масштабе, так как мы живем в многополярном мире, что находит своё проявление не только в геополитическом, но и в образовательном пространстве.

Сегодня различия учащихся есть следствие не только этнического, культурного и социального многообразия, но и источник всё возрастающего числа детей со специфическими характеристиками и потребностями, в том числе отклонениями в развитии. Задача педагогов заключается в том, чтобы рассматривать культурное и социальное многообразие учащихся не как проблему, а как возможность для каждого ребенка быть услышанным и понятым, проявить свою индивидуальность и самобытность, развить свои задатки и способности.

Исходя из этого, современное понимание многообразия в педагогической среде предполагает характеристику субъектов образовательного процесса на основе следующих критериев: этническая принадлежность и обусловленные ею язык, национальные традиции, культура, менталитет; религиозные верования; состояние здоровья, психофизические особенности; социальный статус учащегося и его семьи; интеллектуальный и творческий потенциал; социально-эмоциональные характеристики; субкультурные установки [1].

Результаты исследования и их обсуждение

Учитывая этническое, социальное и культурное многообразие учащихся, в инклюзивное пространство современных учреждений образования в соответствии с названными критериями должны быть органично включены следующие типологические группы:

- дети мигрантов и беженцев;
- дети из семей представителей различных религиозных конфессий;
- дети с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития;
- дети из семей с различными показателями социального неблагополучия;
- дети, одаренные в различных сферах деятельности;
- дети с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении;
- подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам.

Рассмотрим характеристики, которые следует учитывать педагогам, выстраивая стратегию взаимодействия с различными типологическими группами учащихся в современной школе.

Дети мигрантов и беженцев как типологическая группа

И добровольные, и вынужденные мигранты отличаются от коренного населения страны, в которую приезжают, в расовом, ментальном, социально-культурном отношении. К тому же они имеют различный уровень образования, профессиональную квалификацию и экономический опыт участия в общественном производстве и ведении домашнего хозяйства. В связи с этим социальная интеграция мигрантов в любой стране является сложным процессом. Нередко миграция становится причиной возникновения конфликтов, проявления криминальных сил в обществе.

В отношении получения образования детьми мигрантов также имеется немало проблем. Например, исследователи отмечают, что учащиеся, принадлежащие к национальным меньшинствам, чаще бросают школу в старших классах, реже продолжают обучение, чаще оставляют профессиональный колледж в процессе дальнейшего обучения.

Известно, что школа играет значимую роль в процессе социализации. Но в условиях положения беженцев процесс социализации ребенка существенно изменяется, так как он связан с приобщением к чужой культуре, отказом от привычного уклада жизни. Попадая в другую страну, дети должны адаптироваться к новой культуре, овладеть новыми ценностями, которые нередко противоречат их традиционным ценностям и нормам, что приводит к напряженным отношениям и неизбежным конфликтам с окружением. Поэтому значимой задачей социально-педагогической и воспитательной работы в образовательных учреждениях является *формирование толерантного поведения подрастающего поколения коренного населения*. На этой основе в образовательно-воспитательных учреждениях должна реализовываться психолого-педагогическая система работы, включающая внеурочную деятельность с учащимися, родителями, педагогическим коллективом по проблеме толерантности (терпимости к чужим мнениям, верованиям, стилю поведения, образу жизни).

Немаловажным аспектом решения данной проблемы является *работа педагогов социальных с детьми-беженцами по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности на основе эмпатического подхода*. Опыт, приобретенный с помощью эмпатии, – это опыт включения в другую культуру, позволяющий лучше и глубже понять ее этнические стереотипы.

Значительна в работе с детьми-мигрантами *роль педагога-психолога*, который изначально должен осуществить диагностику их эмоционального самочувствия, с целью выявления социометрического статуса таких детей в коллективе сверстников проводить социометрический анализ классного коллектива. В случае обнаружения у ребёнка проблем психологического характера педагог-психолог проводит индивидуальную коррекционную работу, консультации, а также работает с классным коллективом, где обучается ребёнок. Групповая работа должна быть направлена на психологическое просвещение детей по проблемам беженцев и мигрантов, сплочение классного коллектива, создание эмоционально благоприятной обстановки в классе. Индивидуальная работа с детьми-мигрантами должна быть направлена на обучение эффективным способам саморегуляции и приёмам релаксации, эмоциональной устойчивости, на помощь в овладении навыкам поведения в стрессовой ситуации, снятие напряжения.

Специалистам СППС и педагогам необходимо работать с семьями учащихся-мигрантов, оказывать им психологическую помощь и поддержку. Важно разработать пути и способы помощи семье, учитывая ее большую роль в период адаптации ребенка к новым условиям.

Отсюда возникает проблема расширения и обновления *этнопсихологической подготовки самих педагогов*. Каждому специалисту нужны конкретные знания о психологии различных этносов, проживающих в стране, знания специфичности их речевого общения, привычек, интересов, взглядов, вкусов, черт характера, нравственных и художественных ценностей, особенностей отношения к природе, людям, знания об этнорелигиозных представлениях и настроениях, способах и приемах внешнего выражения эмоций, чувств, мыслей, приветствий, прощаний, традиций и обычаев и т.д.

Дети из семей представителей различных религиозных конфессий как типологическая группа

Религия и религиозные организации традиционно выступали и выступают в качестве важнейшего фактора социализации человека после семьи. Каждая из религиозных конфессий формирует у этносов, их исповедующих, определенные особенности мышления, традиции, нормы поведения, определяя религиозную идентичность. Этническая и религиозная идентификация принимают подчас резкие и негативные формы, сопровождаются нетерпимостью по отношению к представителям других этносов, носителям другой религии и культуры, порождая социальные конфликты. На этой основе эффективность межкультурных коммуникаций в образовательной среде определяется наличием конструктивных и толерантных отношений между представителями различных религиозных конфессий, к числу которых следует отнести как учащихся и их родителей, так и школьных педагогов.

В этом отношении компетентное и бесконфликтное общение в педагогическом процессе зависит от уровня общей образованности учителя, учета особенностей поведения детей и их родителей, обусловленных их религиозной принадлежностью. Значительная роль в этом плане отводится формированию у педагогов межконфессионального мышления, которое обладает следующими характеристиками: положительное отношение к религии даже при наличии собственных

атеистических установок; отсутствие принципиальных религиозных ориентиров при выборе деловых партнеров и друзей; признание ценности и равнозначности нравственных постулатов других религиозных учений; отсутствие негативных эмоций и соблюдение этических норм в процессе общения с представителями разных вероисповеданий; уверенность в том, что представители различных религиозных взглядов могут жить в мире и согласии на одной территории.

Не менее важно обратить внимание на воспитание религиозной толерантности и культуры межконфессиональных отношений у учащихся. Можно выделить следующие *базовые компоненты содержания процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений у учащейся молодежи*: освоение материальных и духовных (художественных, музыкальных, литературных, нравственных) ценностей общечеловеческой и религиозной культур путем ознакомления с ними, их охрана и возрождение в творческих видах деятельности; развитие опыта гражданского поведения: отстаивание религиозных прав человека, проявление учащейся молодежью религиозной терпимости; диалог между различными культурами и народами, свобода, равенство, человечность; проектирование поведения в поликонфессиональной среде.

Дети с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития как типологическая группа

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире около 200 млн детей с ограниченными возможностями. Среди них, как правило, дети следующих категорий: дети с нарушениями речи; дети с трудностями в обучении, вызванными задержкой психического развития; дети с умственными ограничениями; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями слуха; дети с комбинированными (тяжелыми и множественными) нарушениями.

Инвалидность в детском возрасте рассматривается как значительное ограничение жизнедеятельности, приводящее к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития ребенка, снижения способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, трудовой деятельности в будущем. Поэтому особое внимание специалистам систем здравоохранения и образования необходимо уделять детям, имеющим недостатки в умственном и физическом развитии, так как реабилитационные мероприятия в детском возрасте наиболее эффективны [5].

Многие исследователи отмечают, что особенности формирования личности человека с отклонениями в развитии определены не только дефектом, но и всем комплексом системы отношений в обществе, в частности тех представлений, которые складываются об инвалиде в социальной среде. Основным международным документом, направленным на решение этой проблемы в отношении детей, является *Конвенция ООН «О правах ребенка»*. Она декларирует права детей-инвалидов на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, на образование, обучение, восстановление трудоспособности и право на труд в меру возможностей. Сегодня также действуют «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», направленные на создание условий для оптимально возможного уровня физического и психического здоровья детей-инвалидов, максимально возможного выравнивания их жизненных возможностей с возможностями здоровых детей, что облегчает их интеграцию в общество, способствует развитию их личности. В нашей стране принята *Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь* (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608), отражающая вышеназванные положения международных документов.

С целью обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах создана и успешно функционирует специальная инфраструктура, которая включает специальные школы-интернаты, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специальные (компенсирующие) детские дошкольные учреждения, детские дома специального типа, специальные классы и группы в образовательных учреждениях.

Однако наиболее перспективной формой в отношении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья является *инклюзивная школа*. Согласно идеям инклюзивного образования, учащиеся с особенностями развития учатся вместе со здоровыми детьми и в то же время располагают возможностями удовлетворять свои особые потребности благодаря созданию специальных условий: безбарьерная среда на улице, в школьном помещении; образовательное пространство, обеспеченное необходимыми дидактическими средствами; работа в инклюзивном классе двух педагогов – обычного и специального. При этом каждый ученик

осваивает программу, соответствующую его познавательным возможностям. Такое объединение способствует гуманистическому воспитанию здоровых детей и ранней социализации детей с особенностями развития. Таким образом, интеграция в данном случае носит не только образовательный, но и социальный характер [2].

Дети из семей с различными показателями социального неблагополучия как типологическая группа

Дети из социально неблагополучных семей требуют также особого внимания. Как правило, под неблагополучием мы понимаем его разные проявления: психическое (угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), физическое (жестокое наказание, побои, насилие, принуждение к заработку денег разными способами, отсутствие пищи), социальное (выживание из дома, пренебрежение нуждами ребенка и др.).

Одна из главных проблем такой семьи – дефекты воспитания детей. В педагогике выделяются следующие дефекты семейного воспитания: а) неполная семья; б) состояние здоровья родителей, не позволяющее осуществлять контроль над детьми в полной мере; в) низкий материальный уровень жизни семьи и неудовлетворение необходимых потребностей ребенка; г) низкий социально-культурный уровень родителей и отсутствие у них педагогических знаний; д) пример аморального поведения родителей; е) отсутствие у родителей детского семейного опыта вследствие воспитания в детских домах, школах-интернатах; ж) непродуктивный стиль воспитания в семье – несогласованность предъявляемых ребенку требований, ориентация родителей в воспитании на наказания и запреты, чрезмерные материальные поощрения и потакание капризам ребенка; з) отсутствие должного внимания со стороны родителей к учебной деятельности ребенка, его ближайшему окружению (компании), жизненным проблемам, интересам, характеру использования свободного времени.

Таким образом, неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно.

Практика показывает, что в ряду проблем, с которыми приходится работать педагогу, взаимодействуя с детьми из неблагополучных семей, имеют место суицидальные настроения ребенка, навязчивые страхи, такие эмоциональные проблемы, как неспособность выразить свои чувства или идентифицировать их, депрессии, агрессивность (проблема «трудных подростков»), депривация (осознание своей ненужности), речевые нарушения и нарушения двигательных функций, девиантное (отклоняющееся от нормы) и делинквентное (правонарушительное) формы поведения. Чаще всего ребенок демонстрирует девиантные формы поведения (уход из дому, бродяжничество, криминальные авантюры) в поиске «эмоциональной пищи», которой он лишен в семье.

Одаренные учащиеся как типологическая группа

Одаренные учащиеся – это дети, которым требуются особые образовательные программы и или услуги, формирующие знания и умения, выходящие за рамки тех, которые в норме обеспечиваются обычными школьными программами, с целью обеспечения их вклада в собственное развитие и в развитие общества.

Выделяются следующие виды одаренности: общая интеллектуальная одаренность; специфическая академическая одаренность (н-р, к математике и др.); способность к творческому мышлению; способность к лидерству; способность в изобразительных или исполнительских видах искусства; психомоторная способность. Основными стратегиями в работе с одаренными учащимися являются обогащение и акселерация.

Акселерация – ускоренный переход учащегося из класса в класс, из одной возрастной ступени – на другую. Является, как правило, частной реакцией на успехи отдельного ученика. Однако у стратегии акселерации немало противников. Один из их распространенных доводов состоит в том, что опасно перемещать учеников далеко за рамки уровня среднего социального и психологического развития, в результате чего может пострадать их социальная гармония со своими сверстниками.

Другую суть имеет стратегия *обогащения* – она дает возможность учащимся углублять и расширять свои знания на каждой возрастной ступени, оставаясь при этом в своем классе, т.е. не отдаляясь от своих сверстников и возрастных ступеней [3].

Дети с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении, как типологическая группа

Социально-эмоциональная исключительность включает в себя проявления эмоционального беспокойства, поведенческие расстройства и дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ). Первичную идентификацию исключительности чаще всего осуществляют учителя начальной школы, так как легкая недостаточность и неспособность к обучению в этот период проявляются ярче. Однако, как правило, имеющиеся эмоциональные нарушения формируются у ребенка в период дошкольного возраста.

В целом, в психологии к патологии эмоций относятся: *депрессия, фобии и тревожный синдром, дисфория и эйфория*. Ребенка с пониженным настроением можно охарактеризовать как несчастного, удрученного, мрачного, печального, огорченного, пессимистичного (депрессия). Ребенка, испытывающего страх и тревогу, можно определить как робкого, тихого, застенчивого, обеспокоенного, заторможенного, неуверенного, замкнутого, неврозного, напряженного, испуганного (фобии и тревожный синдром). Ребенка, находящегося в агрессивном состоянии, характеризуют угрюмость, злость, раздражительность, враждебность, досада, отвращение, резкость, неуступчивость (дисфория). Ребенок, находящийся в импульсивном состоянии, не может сосредоточиться, у него нарушается поведение. Его характеризуют как смешливого, игривого, разговорчивого, стремящегося к доминированию, хвастливого, оживленного, радостного, воодушевленного (эйфория).

Дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ) (ADHD) – относительно распространенное расстройство, характеризующееся избыточной активностью, проблемами с устойчивостью внимания и импульсивностью, намного превышающей ту, которую можно считать нормальной.

Дети с любой из форм социально-эмоциональной исключительности, кроме наиболее тяжелых, учатся, как правило, в обычном классе. Часто эмоциональные нарушения таких детей сопровождаются неспособностью к научению, которая проявляется в несоответствии между фактической и ожидаемой успеваемостью, причем неровная успеваемость часто сопровождается одним или несколькими специфическими недостатками в обучении (например, онтогенетическим расстройством способности к чтению или арифметике) [4].

Уместно выделить несколько общих правил, которые необходимо соблюдать в работе с этой типологической группой детей. Во-первых, ответственность педагога здесь особенно велика, поскольку от правильности и точности выводов во многом зависит судьба ребенка. Любой вывод, например, о необходимости обращения к другим специалистам за помощью, должен быть тщательно проверен в диагностической работе. Во-вторых, необходимы особая осторожность и продуманность в тех случаях, когда требуется рассказать другим людям о проблемах ребенка. При этом следует давать родителям и другим педагогам ясные и точные рекомендации, как помочь ребенку, испытывающему трудности. В-третьих, следует обращать особое внимание на особенности семейной ситуации. Работа с семьей ребенка оказывается зачастую более важным средством психопрофилактики, чем работа с группой детей. Соблюдение этих условий дает возможность помочь ребенку, создать условия для компенсации трудностей.

Подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам, как типологическая группа

Согласно результатам психологических исследований стремление молодых людей объединяться в группы удовлетворяет их потребность в одобрении, поддержке, дружбе, информации при реализации общественно полезных или асоциальных целей. Такие группы обладают определенной субкультурой, под которой следует понимать автономное образование внутри господствующей в обществе культуры, включающее трансформированную систему ценностей, комплекс специфических социально-психологических черт и поведенческих образцов, которые определяют стиль жизни и мышление ее представителей.

Любая субкультура включает элементы жаргона, эстетические вкусы (определенный стиль в одежде, причёске, макияже, музыкальные пристрастия), нормы воздействия на своих членов, образцы поведения, а часто и нравственно-идеологические позиции. Каждая субкультура находит проявление в определенном неформальном объединении (рокеры, байкеры, металлисты, панки, хиппи, реперы, мажоры, готы и т. д.).

Нередко нахождение ребят в неформальных объединениях связано с демонстрацией ими групповых поведенческих нарушений, среди которых самыми распространенными являются: **гиперкинетическое расстройство поведения** (безрассудность, импульсивность, склонность

совершать необдуманные поступки); *несоциализированное расстройство поведения* (сочетание антисоциального и агрессивного поведения, изолированность, отчужденность от взрослых и сверстников); *социализированное расстройство поведения* (воровство, лживость, прогулы школы, уходы из дома, вымогательство, грубость, склонность к общению со сверстниками); делинквентное поведение (совершение краж, хулиганских поступков, участие в криминальных компаниях, издевательства над слабыми, вымогание денег, грабежи, разбойные нападения).

Все это характерно для представителей асоциальной субкультуры, которая охватывает не только взрослых правонарушителей, но и подростков-неформалов. Ее проявление можно заметить в криминогенных группах подростков по месту жительства, в специальных учреждениях, в обычных общеобразовательных школах. Такие молодежные субкультуры неизбежно входят в противоречие с традиционными формами социальной организации молодых людей. Процесс деформации молодежных групп приводит к их маргинализации, которая проявляется в утрате индивидом или группой социальных связей, чувства сопричастности всему происходящему и в отторжении их от общества. Отсюда возникают так называемые молодежные группы риска, работа с которыми предполагает осуществление социально-педагогической и психологической коррекции.

Выводы

Таким образом, в осуществлении инклюзивного образования в отношении детей с особыми потребностями выделяются следующие приоритеты: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие; педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями и различными социальными аномалиями.

Ожидается, что все общеобразовательные школы со временем станут «инклюзивно ориентированными», т.е. готовыми включить любого ученика в образовательный процесс. Это предполагает не только обучение детей с особыми потребностями вместе со своими сверстниками, но и особую культуру взаимодействия в школьном социуме, совместное проведение различных школьных мероприятий, когда различия детей признаются, приветствуются и налаживается тесное общение всех субъектов образовательного процесса, при этом в школе создаются необходимые условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей детей различных типологических групп.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бут, Т. Показатели инклюзии (практическое пособие) / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев ; науч. ред. Н. Борисова ; общая ред. М. Перфильева. – М. : РООИ Перспектива, 2007.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : сб. науч. тр. / под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск, 2005. – 204 с.
3. Torrance, E. P. Gifted and talented children in the regular classroom. Buffalo / E. P. Torrance, D.A. Sisk. – New-York : Creative Education Foundation Press, 1997.
4. Wilks, S. Critical and creative thinking: Strategies for classroom inquiry. Portsmouth / S. Wilks. – NH : Heinemann, 1995.
5. Winzer, M. Special education in early childhood: An inclusive approach. Scarborough / M. Winzer. – Ontario : Prentice-Hall, 1997.

Поступила в редакцию 04.03.16

Zhurlova Iryna

THE CONTEMPORARY SCHOOL: ESSENCEAL CHARACTERES OF TYPICAL GROUPS OF PUPILS

The main criteria of the diversity in educational sphere are presented in the article. The social-pedagogical characteres of typical groups of pupils, detailed on this criteria of the diversity are determined, and social problems of these typical groups of pupils are presented.

Keywords: inclusive education, typical groups of pupils, ethnic culture, religion, unfortunate family, invaliditi, endowments, subject culture.

УДК 372.03

Н. В. Зайцева¹, А. М. Киптик²¹Доктор педагогических наук, доцент,

МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

²Аспирант кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования,

МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УМСТВЕННОГО
И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
(80–90-е годы XX века)**

В статье рассматриваются особенности развития теории и практики умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях (80–90-е годы XX века). Отмечено, что социально-экономические условия исследуемого периода в значительной степени повлияли на последующее развитие системы дошкольного воспитания в целом, и в частности на умственное и физическое воспитание детей в дошкольных учреждениях. Исходя из принципа историзма, изучаемые явления рассматривались на фоне общих исторических условий, сложившихся в теории и практике воспитания детей до школы в указанный период.

Ключевые слова: дошкольное образование, содержание дошкольного образования, умственное и физическое воспитание, реформирование, социально-экономические условия.

Введение

Обращение к истории развития теории и практики умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях показало, что представленная проблема опирается не только на эмпирические данные и охватывает широкий круг литературных источников (философии, этнографии, истории, социологии, физиологии, психологии, педагогики), но имеет и свою специфику, основные этапы и особенности исторического развития. И для каждой эпохи характерны свое содержание, методы, пути организации умственного и физического воспитания детей до школы.

В свете сказанного необходимо обратить внимание на следующее принципиального характера суждение замечательного русского историка и писателя Н.М. Карамзина, который подчеркивал, что «История в некотором смысле есть священная книга народов: главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству; дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего. Правители, Законодатели действуют по указаниям Истории и смотрят на ее листы, как мореплаватели на чертежи морей. Мудрость человеческая имеет нужду в опытах, а жизнь кратковременна. Должно знать, как искони мятежные страсти волновали гражданское общество и какими способами благотворная власть ума обуздывала их бурное стремление, чтобы учредить порядок, согласить выгоды людей и даровать им возможное на земле счастье» [1, 31].

Такой подход в историографии к систематизации накопленного педагогического опыта и его теоретического осмысления позволяет выявить особенности содержания общественного дошкольного воспитания, установить факторы, обуславливавшие интенсивность и направленность развития теории и практики умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях исследуемого периода.

Историография рассматриваемой проблемы включает анализ трудов Е.Г. Андреевой, Е.И. Волковой, С.Ф. Егорова, В.И. Ерхова, А.В. Запорожца, А.В. Кенеман, М.М. Конторович, М.Н. Колмаковой, Л.Н. Литвина, В.И. Логиновой, Н.Я. Михайленко, Т.И. Осокиной, Н.Н.Поддьякова, А.П. Усовой, Д.Б. Хухлаевой, М.Ф. Шабаевой и других ученых, опираясь на выводы которых, целью данной работы мы ставим – раскрыть особенности развития теории и практики умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях (80–90-е годы XX века.), уточнить взаимовлияние педагогических идей прошлого в очерченный в исследовании период в плане применения их на современном этапе функционирования учреждения дошкольного образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Социально – культурные изменения периода 80–90-х гг. XX века занимают особое место в истории развития и становления отечественного дошкольного образования. Именно в эти годы был совершен поворот более чем на десятилетие, определивший направления развития теории и практики умственного и физического воспитания детей до школы. Это был своеобразный период переосмысления сложных и противоречивых процессов в дошкольном образовании (и, в том числе, в содержании, формах, методах умственного и физического воспитания). Содержание умственного и физического воспитания в рассматриваемый период формировалось «крайне осторожно», на опыте и достижениях практики педагогической мысли прошлого и научных исследований, проводившихся в эти годы; а также с учетом ряда критических позиций, непосредственно относящихся к сфере дошкольного образования (политизированность работы дошкольных учреждений, отсутствие вариативных программ, ориентация на унифицированный стандарт содержания деятельности учреждений дошкольного образования, недостаточное обеспечение педагогического процесса научно-методической, дидактической литературой, отсутствие возможности широкого применения результатов научных исследований в практике работы детских садов). Объективная необходимость разрешения данного противоречия требовала переосмысления, прежде всего целевых основ дошкольного образования с учетом сложившейся социально-экономической ситуации в исследуемый период [2].

Будет уместно выделить, что обозначенная проблема на протяжении истории развития дошкольного воспитания не решалась системно. В зависимости от конкретно-исторической ситуации организация умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях осуществлялась согласно адекватному содержанию программно-методических документов. Отметим, что программно-методические документы, изданные в этот период, во многом регламентировали содержание умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях. При этом основное внимание в них уделялось общим проблемам дошкольного воспитания, которые необходимо было решать в ракурсе многоаспектных задач (умственного, физического, нравственного, трудового, эстетического воспитания дошкольников). Цель, поставленная в программно-методических документах, ориентировала педагогов на унифицированный стандарт в воспитании и обучении дошкольников и, в основном, определяла сущность подготовки ребенка к школе. Поэтому без достаточно обоснованного определения целевой направленности умственного и физического воспитания фактически невозможно было создать адекватную им систему задач, что и наблюдалось в программных документах исследуемого периода.

Дошкольное воспитание в эти годы становится объектом пристального внимания со стороны государства. Анализ социокультурных предпосылок, обусловивших необходимость пересмотра парадигмы базовой модели дошкольного воспитания, показал, что в исследуемый период актуальным оставался вопрос разработки такого содержания умственного и физического воспитания, а также их форм и методов, которые бы максимально ориентировали педагога на личность ребенка, на раскрытие его интересов, через организацию разных видов детской деятельности.

Однако конкретно-исторические условия, сложившиеся в указанный период времени, высветили проблемы, связанные с разработкой содержания данных видов воспитания в детских садах. Ими явились: детский сад, который требовал создания гибкого режима, укрепления материально-технической базы, подготовки квалифицированных кадров; ограниченность связи между психологической наукой и педагогической практикой; отсутствие механизма внедрения результатов исследования в педагогический процесс; недостаточное методическое обеспечение педагогического процесса; расплывчатость цели дошкольного воспитания.

В свете приведенных положений вполне правомерно отметить, что рассматриваемый исторический период достаточно сложен с точки зрения социально-экономических, культурных позиций, поскольку сложившаяся ситуация в организации образовательной работы в детском саду была довольно противоречива. Это связано с тем, что в зависимости от конкретной исторической ситуации теория и практика умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях осуществлялась с различной степенью противопоставления педагогической теории практике. Это противостояние было обусловлено: жесткой регламентацией режимных моментов детского сада; авторитарным стилем руководства; превалированием фронтального обучения (по типу школьного урока), где самостоятельность и активность детей подавлялась; чрезмерной централизацией управления системой дошкольного воспитания; высокой наполняемостью групп, недостаточной разработанностью образовательных технологий, ориентированных на индивидуальный подход к ребенку.

Перечисленные аспекты сдерживали творческую инициативу воспитателей и не позволяли обеспечить полноценное физическое и психическое развитие ребенка, исходя из его

индивидуальных, возрастных особенностей; главным критерием успешности педагогической работы с детьми были ЗУНы (знания, умения, навыки).

Для развития теории и практики умственного и физического воспитания важное значение имели концептуальные положения реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.), которая проводилась в соответствии с программными установками июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС и имела своей целью приведение сферы образования в соответствие с реальными потребностями дальнейшего развития страны [3].

Перед дошкольными работниками были поставлены важные задачи, главными из которых являлись: «... улучшить организацию воспитания и образования детей дошкольного возраста; с ранних лет воспитывать у детей любовь к Родине, уважение к старшим, товарищество и коллективизм, культуру поведения, чувство красоты; развивать у каждого ребенка познавательные интересы и способность, самостоятельность, организованность и дисциплину; разработать и ввести типовую программу воспитания и обучения детей в детском саду, учитывая при этом особенности возрастной физиологии и психологии, национальных культур и традиций» [4, 21].

Важнейшее место в школьной реформе занимали проблемы усовершенствования содержания дошкольного воспитания. Для их решения и для реализации школьной реформы было принято Постановление Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года № 317 «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовки детей к обучению в школе». Постановлением было определено разработать и ввести в 1984–1985 годах типовую программу воспитания и обучения детей в детском саду, программно-методические документы, учебники и учебно-наглядные пособия, а также обратить особое внимание на разработку методов формирования всесторонне развитой личности ребенка в условиях общественного и семейного воспитания [5].

Таким образом, реализация задач данного документа предполагала совершенствование системы дошкольного воспитания как неперемennого условия хорошей подготовки детей к школе. Однако первые шаги реформы были связаны лишь с обновлением «Программ», хотя структура и содержание их не удовлетворяли практических работников. Реформирование системы дошкольного воспитания свелось в основном к более «усиленной» подготовке детей к школе.

Анализ событий исследуемого периода с позиций сегодняшнего дня показывает, что важную роль в развитии теории и практики умственного и физического воспитания сыграл выход «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.). Концепция существенно образом меняла отношение к дошкольному детству, провозглашая период дошкольного детства как самоценный в развитии личности ребенка, учебно-дисциплинарную модель дошкольного образования заменяла на личностно-ориентированную; конкретизировала основные направления перестройки системы дошкольного воспитания и ориентировала педагогов на гуманизацию педагогической работы детского сада, создание условий для развития личности каждого ребенка, проявления его индивидуальности. Но в то же время этот документ не содержал конкретных программ по реализации намеченных целей. Этому мешало существование единой государственной программы [6].

Необходимо отметить, что с реформированием системы дошкольного образования традиционная система организации умственного и физического воспитания в детском саду стала принципиально ограниченной. В связи с этим актуальной стала задача поиска инновационных форм, методов организации умственного и физического воспитания дошкольников. В конце 80-х, начале 90-х гг. была провозглашена свобода теоретической разработки проблем дошкольного воспитания, во главу угла дошкольного воспитания была поставлена «личностно-ориентированная модель», которая составляла альтернативу учебно-дисциплинарной модели. Основным принципом личностно-ориентированной модели являлся принцип – «Не рядом и не над, а вместе!». Это предполагало, что личность ребенка – цель педагогической системы, а не средство достижения цели; каждый ребенок способен к развитию и овладению основ элементов культуры; в каждом ребенке изначально заложены стремления к развитию, свободе, взрослению; задача воспитателя – способствовать реализации этой программы; стимулированию положительной самооценки ребенка. При этом важным являлось то, что личностно-ориентированная модель общения воспитателя с ребенком ни в какой мере не предполагала отмены систематического обучения и воспитания детей, проведения с ними планомерной педагогической работы [6].

Таким образом, вторая половина XX в. выявила новые требования к содержанию умственного и физического воспитания дошкольников. Это, в первую очередь, создание в дошкольном учреждении каждому ребенку условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей. С данным требованием связана другая задача – опосредование процесса умственного и физического воспитания творческой личностью педагога,

ориентация деятельности воспитателя на личность ребенка. Реализация этих задач зависела, прежде всего, от направленности содержания дошкольного образования на социализацию ребенка; создание предметно-пространственной и социальной развивающей среды.

Выводы

Опираясь на проанализированные нами социокультурные события исследуемого периода и их влияние на развитие теории и практики умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях, мы пришли к следующим выводам:

данный исторический период характеризуется сменой парадигм: дошкольное воспитание в период начавшихся изменений в системе образования (конец 80-х–90-е гг.) было отмечено учебно-дисциплинарной формой организации образовательного процесса. В образовательной работе акцент был сделан на фронтальные занятия, которые ставили воспитателя в позицию оценивающего эксперта, педагогика сотрудничества на практике не получала должной реализации, что в свою очередь детерминировало изменения в содержании умственного и физического воспитания.

В результате этих изменений произошла замена типовой программы вариативными, широко использовались инновационные варианты программного и научно-методического обеспечения деятельности дошкольного учреждения; был осуществлен переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка; изменились формы обучающих занятий, переход от фронтальных занятий к вариативным технологиям обучения; особое значение приобретало создание гибкой многофункциональной системы дошкольного воспитания, которая смогла бы обеспечить потенциальные возможности для творческого движения ребенка по собственному пути в системе общего образования и воспитания, направленного на развитие познавательной сферы дошкольника и удовлетворение его личностных и познавательных потребностей.

Названные особенности, характеризующие положение системы дошкольного образования рассматриваемого периода, могут служить ориентиром в разработке стратегии развития процесса умственного и физического воспитания в современных учреждениях дошкольного образования.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиев, Г. А. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Доклад на Первой сессии Верховного Совета СССР одиннадцатого созыва 12 апреля 1984 г. / Г. А. Алиев // Учительская газета. 1984. – 13 апреля. – № 45 (8358).
2. онцепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9. – С. 48–69.
3. Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов / сост.: Н. Е. Голубева; спец. науч. ред.: Павлищев К.С. – М.: Юрид. лит., 1987. – 336 с.
4. Карамзин, Н. М. Предания веков: сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского» / Н. М. Карамзин; сост. Г. П. Макогоненко. – Москва: Правда, 1989. – 765 с.
5. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы. – 1984. – С. 21.
6. Постановление Совета Министров СССР 12 апреля 1984 года №317 «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовки детей к обучению в школе».

Поступила в редакцию 21.10.16

N. V. Zaytseva, A. M. Kiptik

FEATURES of DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF INTELLECTUAL AND PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTIONS (80–90-e years of the 20th century)

In article features of development of the theory and practice of intellectual and physical training of children in preschool institutions are considered (80–90-e years of the 20th century). It is noted that social and economic conditions of the researched period, substantially influenced the subsequent development of system of preschool education in general, and in particular on intellectual and physical children of education in preschool institutions. Proceeding from the principle of historicism, the studied phenomena were considered against the background of the general historical terms which developed in the theory and practice of education of children to school during the specified period.

Keywords: preschool education, content of preschool education, intellectual and physical training, reforming, social and economic conditions.