

# АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

**А.Э. Ажинова**  
аспирант  
Педагогический институт  
БФУ им. И. Канта  
azhinova.arevik@mail.ru

## **Сравнительный анализ реализации инклюзивного образования в России и за рубежом (опыт Италии и Норвегии)**

*Рассматривается понятие инклюзивного образования и проблемы на пути реализации образования школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями (ООП). При помощи сравнительного анализа трех разных систем образования, а именно российской, норвежской и итальянской производится попытка определить барьеры на пути реализации отечественной инклюзивной системы. Для сравнения используются общее понятие инклюзии, система ее реализации, а также подготовка кадров при работе с учащимися с ОВЗ. Проводятся аналогии зарубежной и отечественной инклюзивной системы образования. Определены основные барьеры и риски на пути внедрения инклюзивного процесса в России и за рубежом. Обосновываются новые понятия «выталкивания» и «вытягивания», характерные для инклюзивной системы Норвегии и Италии*

Ключевые слова: инклюзивное образование; реализация; ограниченные возможности здоровья; особые образовательные потребности; инклюзивное образование в европейских странах; школьник; учитель; «выталкивание»; «вытягивание»

Концепция развития инклюзивного образования приобретает все большую важность в последние годы. Инклюзивное образование представляет собой важный вектор развития общества в направлении социальной справедливости, с уравненной и активной гражданственностью. Образование, строящееся на инклюзивном подходе, изменяет социальные установки в обществе, принимает различия, способствует поддержке, ведет к взаимосотрудничеству и адаптирует условия и среду для развития и успешного обучения каждого учащегося.

На протяжении более 20 лет в ряде международных соглашений, таких, как Саламанская конвенция (ЮНЕСКО, 1994 год) [12] и Конвенция ООН о правах инвалидов (2006), подчеркивается важность инклюзивного образования (ЮНЕСКО, 2001; Opertti, Walker, and Zhang 2014) [13, с. 1]. На международном уровне этот термин все чаще понимается в более широком смысле как реформа, которая поддерживает и приветствует разнообразие среди всех учащихся [15, с. 4], нормативно-правовая база для обеспечения детей с особыми образовательными потребностями.

Для нашей страны характерно более узкое понимание инклюзивного образования, и упор в нем делается на включение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в основную образовательную среду и адаптацию общеобразовательных программ с учетом их особых потребностей и возможностей. Приходится констатировать, что, несмотря на многолетний успешный опыт предоставления равных условий для получения качественных образовательных услуг международным профессиональным сообществом [4], на пути внедрения инклюзивного образования в России стоит ряд сложных преград [14]. В частности, в общеобразовательных школах практически отсутствует специальное оборудование и дидактические средства для разных образовательных потребностей учащихся. Недостаток финансирования и несовершенство материально-технической базы,



которая зачастую необходима детям с ограниченными возможностями здоровья, затрудняют предоставление благоприятных академических условий в массовой школе [13, с. 12]. Более того, инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья имеет недостаточную нормативно-правовую базу на федеральном уровне (что мы покажем далее), научно-теоретическое обоснование во многом представляет собой декларации о праве и необходимости обеспечения для учащихся с ОВЗ доступа к полноценному образованию. По этим причинам, к сожалению, не все учебные заведения могут принять и внедрить систему инклюзивного образования. Современная школа больше ориентирована на высокие результаты и достижения учащихся, чем на процессы их всестороннего развития. В этой связи сложилась пагубная практика разделения учеников на две группы: в первую входят дети, для которых можно использовать стандартные методы и средства обучения для успешного освоения образовательной программы, ко второй группе относятся обучающиеся, нуждающиеся в специальных технологиях для прохождения учебных курсов по образовательному маршруту. Это продуцирует проблему стигматизации и стереотипизации детей с ОВЗ.

В этой статье мы рассмотрим, какова же разница между изучением вопросов и подходов к организации инклюзивного обучения в России и за рубежом. Предпримем попытку проанализировать процесс внедрения инклюзии в России и за рубежом. В предлагаемом нами бенчмаркинге за примеры приняты Италия и Норвегия, которые имеют многолетний опыт реализации инклюзивного образования, что будет показано нами ниже. Для сравнения используется анализ основных положений, на которых строится инклюзивное образование, сравнение определения инклюзии, путей ее реализации и специальной подготовки учителей.

Как Италия, так и Норвегия имеют законодательно установленное десятилетнее обязательное образование. Все учащиеся, независимо от их индивидуальных и социальных условий, имеют право и обязаны посещать общеобразовательную школу с 6-летнего возраста до 16 лет. Во второй половине двадцатого века обе страны приняли законы, гарантирующие право на интеграцию для учащихся с ограниченными возможностями: Норвегия – Закон об интеграции 1975 года и Закон об образовании от 1998 года; Италия – Закон 118/71, Закон 517/77 и Закон 104/92 [13]. Эти законы и реформы, принятые в 1970-х годах и по сей день, способствуют развитию инклюзивного образования в двух странах, даже если законодательство иногда оказывало больше поддержки интеграции, чем инклюзии. В 1970-х годах в Италии никто не использовал термин «инклюзивное образование», подход и существующие законы в то время были в значительной степени ориентированы на учащихся с ограниченными возможностями, а не на идею школы для всех, хотя Конституция Италии четко определила право на восемь лет базового образования. Инклюзивное образование, наконец, было упомянуто в нескольких документах министров в 2007 году (проект ICARE по разработке инклюзивных настроек) и в Руководстве по интеграции школ (MIUR 2009). Однако только в самое последнее время мы можем найти явные определения инклюзии в школьном законодательстве (министерская директива 8/2012, Закон Buona Scuola 107/2017). В Норвегии первое упоминание об инклюзии можно найти в национальной учебной программе с 1997 года. В последней реформе учебной программы (Министерство образования и исследований 2006 г.) говорится о комплексном содержании инклюзивного образования, как адаптированного для всех и справедливого процесса. Основным принципом в обеих странах является то, что каждому человеку должны быть обеспечены оптимальные условия обучения в контексте основного обучения [13].

В нашей стране первые инклюзивные учреждения появились в 1980-1990 годах. В 1991 г. была организована первая инклюзивная школа «Ковчег» в Москве, которая по-

явилась благодаря Центру лечебной педагогики и родительской общественной организации. В России в период XX в. инклюзивное образование строилось по трем направлениям: первое включало сопровождения со стороны медицины и образования и осуществлялось в специальных учебных заведениях; второе направление шло по принципу интеграции с профессиональным самоопределением учащихся, третье направление означало включение в систему общего образования учащихся согласно установленным нормам. Так в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья сложились два пути, которые не пересекались между собой:

1) общедоступное образование с использованием стандартов среднего полного образования;

2) специализированное образование для лиц с ОВЗ, в рамках которого работают учреждения второго, седьмого и восьмого типа по специализированным образовательным программам [2].

Так, в середине 80-х годов XX века в России появляются принципы интеграции, на которых строится система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, появляются школы и классы. Принципы интеграции соответствовали Конституции и были закреплены Законом об образовании и Декларацией прав ребенка от 1956 г. до 1989 г. О появлении же инклюзивного образования в России можно говорить только с 2008 года, когда была подписана Конвенция инклюзивного образования. Через год в Москве создают первый Институт проблем инклюзивного образования, а в 2010 г. при поддержке Дмитрия Анатольевича Медведева принципы инклюзивного образования встраиваются в программу «Наша новая школа», а также стоит упомянуть Закон «Об инклюзивном образовании», который был подписан в 2012 г., а также Национальную стратегию действий в интересах детей на 2012-2017 гг., подписанную Владимиром Владимировичем Путиным [5].

В нашей стране существует определение, имеющее строгую дифференциацию учащихся по потребностям в создании специальных условий обучения и воспитания. Согласно этому определению «дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте до 18 лет, которые имеют временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией. И к основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие позднооглохшие).
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).
3. Дети с нарушением речи (логопаты).
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.
5. Дети с умственной отсталостью.
6. Дети с задержкой психического развития.
7. Дети с нарушением поведения и общения (расстройства аутистического спектра).
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью)» [1].

В странах Запада этот список зачастую более широк. На основании исследования, которое приведено в статье автора Kyriaki Messiou, вышедшего под названием "Research in the field of inclusive education: time for a rethink?", мы можем составить более расширенный список категорий, принадлежность к которым позволяет отнести детей к лицам, нуждающимся в инклюзивном образовании [14]. Если рассмотреть исследования (табл. 1) которые нам предлагает автор статьи из Саутгемптонского университета (Англия), то под инклюзию попадает больше категорий детей, чем в России, но скорее это связано



с различиями в области гендерной принадлежности, а также большим притоком беженцев и со спецификой определения прав представителей ЛГБТ-сообществ. Хотя, по мнению автора статьи «Образовательная инклюзия детей-мигрантов и психология превенции терроризма» Симаевой И.Н., для нашей страны тоже характерны проблемы дезадаптации детей мигрантов в условиях образовательного пространства. Приводящие к необходимости создания полиэтничного, поликультурного и поликонфессионального образовательного пространства, чем, по сути, и является инклюзивное образование [10].

Таблица 1

#### Категории детей, нуждающиеся в инклюзивном образовании [9]

<i>№ n\п</i>	<i>Наименование категории</i>
1	Инвалидность
2	Постоянные проблемы со здоровьем
3	Язык
4	Гей / лесбиянка
5	Этническая принадлежность
6	Коренное население
7	С повышенным риском
8	ВИЧ
9	СДВГ
10	Аутизм
11	Глухой
12	Поведение
13	Особые образовательные потребности и инвалидность
14	Иммигранты и беженцы
15	Социально-экономические проблемы

В таких странах как Италия и Норвегия тоже существуют различия в самом определении лиц с особыми образовательными потребностями. В Италии это право было ограниченным в течение многих лет для учащихся с физическими, интеллектуальными, сенсорными нарушениями (постоянными или прогрессирующими), что являлось причиной трудностей в образовании, социальной жизни или занятости и приводило к неблагоприятному положению в обществе или социальной маргинализации. В настоящее время в Италии «особые образовательные потребности» являются обобщающим понятием, охватывающим три категории: физическую, интеллектуальную и сенсорную инвалидность, недостатки в обучении и социально-экономические недостатки. В Норвегии, наоборот, определение не является категоричным: все учащиеся, которые, согласно экспертной оценке, не могут пользоваться имеющимися учебными заведениями, имеют право на специальное образование, независимо от того, был ли им поставлен диагноз или нет. Обычно это относится к учащимся с нарушениями, либо имеющими трудности в обучении, либо поведенческими трудностями. В этом и заключается существенная разница, то есть если в нашей стране принято считать, что инклюзивное образование должны получать дети с ограниченными возможностями здоровья (и сюда мы относим детей с физическими, интеллектуальными и сенсорными нарушениями), то во многих странах запада под категорию детей, нуждающихся в специальном образовании, попадают гораздо больше учащихся. Это и дети с поведенческими нарушениями, и имеющие трудности в овладении языком, и дети, имеющие социально-экономические трудности, и для получения специального образования им не надо получать справку, что они в нем

нуждаются (соотношение понятий ОВЗ и особые образовательные потребности проиллюстрированы в рисунке) [13].

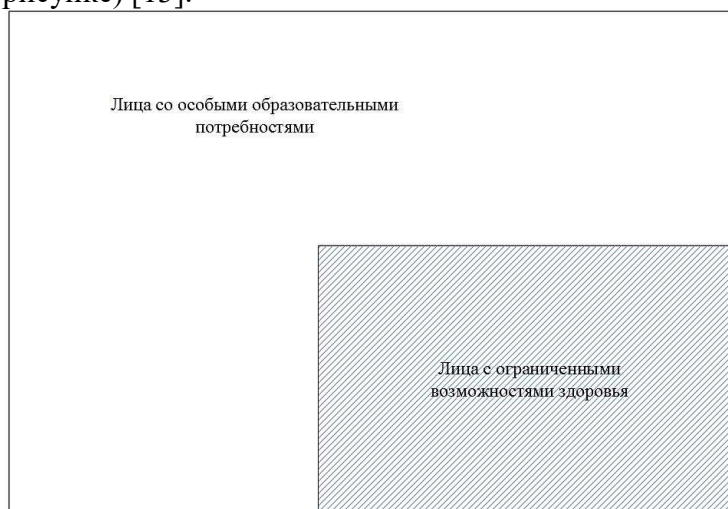


Рисунок. Соотношение понятий ОВЗ и особые образовательные потребности

Также для сравнительного анализа инклюзивного образования в России и за рубежом мы рассмотрим систему построения инклюзивного образования. Так, в Норвегии и Италии используется несколько видов включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы. Согласно статье авторов Kari Nes, Heidrun Demo и Dario Ianes под названием "Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences" в этих странах существует несколько типов предоставления образования детям с особыми образовательными потребностями:

- 1) основные классы с организацией, которая четко отделяет деятельность некоторых учеников от остальной части класса, создавая две группы, которые не взаимодействуют;
- 2) основные классы с некоторыми учащимися, которые используют часть школьного дня вне класса, в отдельной комнате или вне школы в терапевтических условиях или дома;
- 3) специальные классы / специальные подразделения для некоторых групп учащихся в общеобразовательной школе [13].

Если мы сравним с нашей системой образования детей с ограниченными возможностями здоровья, то она не сильно отличается от западной. Так и в наших общеобразовательных школах тоже существуют несколько типов:

- 1) коррекционные классы при общеобразовательных школах;
- 2) основные классы, в которых обучаются дети с ОВЗ по адаптированным общеобразовательным программам.

Также, примерно в одном диапазоне, будет находиться и наполняемость класса, в инклюзивном классе должно находиться не более 20-25 учащихся в зависимости от имеющихся нарушений, из них не более 2-4 детей ОВЗ [13, 8].

Специфичным остается то, что в Норвегии и Италии, учащиеся с особыми образовательными потребностями могут иметь свою дополнительную программу, которая не распространяется на всех участников образовательной системы и которую они получают в другом месте, то есть вне школы или класса, и иногда это приводит к таким явлениям как «выталкивания» и «вытягивания». И даже, несмотря на то, что такая политика в области инклюзивного образования несет риск для детей с ООП, которые выбывают из общего школьного пространства, сейчас эта система является одной из самых успешных.



Помимо того, что учащиеся выходят за пределы своего класса в системе инклюзивного образования, и в Норвегии, и в Италии существует еще ряд отличий от нашей отечественной системы. И здесь речь идет о гибком и индивидуальном подходе к каждому учащемуся не зависимо от того, попадает он или нет в группу учащихся с особыми образовательными потребностями, для них право на адаптированное образование в качестве общего подхода будет применяться «насколько это возможно». Индивидуальная адаптация учебных программ, поддерживающих учителя и, когда это необходимо, вмешательство внешних экспертов – вот три кита, на которых держится инклюзивное образование (как в Норвегии, так и в Италии). Еще одной отличительной чертой является то, что способ организации специального образования в анализируемых странах, например, значительно варьируется среди муниципалитетов и даже среди школ в отдельных муниципалитетах, тогда как в нашей стране мы идем по типу государственных стандартов, которые регламентируют реализацию инклюзивного образования во всей стране, а не в отдельных ее регионах и с учетом их специфики.

Важным фактором, который необходимо сравнить, является подготовка учителей. В Норвегии и в Италии учителя специального образования представляют самый важный ресурс. В Италии вспомогательный учитель назначается классу, если один из его учеников имеет физическое, интеллектуальное или сенсорное нарушение, с учетом степени особых потребностей учащегося, определяющих количество часов, которое учитель проводит в классе. Закон предоставляет равные роли вспомогательному учителю и регулярному учителю; оба отвечают за управление в классе, а также за процессы обучения и социализации всех учащихся. Вспомогательный учитель имеет ту же профессиональную подготовку, что и классный преподаватель, плюс курс специализации 60 европейских кредитов (система европейских кредитов в образовании, далее ЕК, в Италии 1 ЕК = 25 рабочим часам, в Норвегии 1ЕК= 25-30 рабочим часам) в специальном учреждении для всех школьных ступеней. В подготовке учителей есть существенное различие между начальной и средней школой. Для учителей дошкольных учреждений и учителей начальной школы требуется 32 ЕК в специальном учреждении, в то время как учителям средних школ требуется только 9 ЕК. Вспомогательные учителя занимают примерно 12 % от общего числа учителей, и они поддерживают учащихся-инвалидов в среднем соотношении 1: 2 [13]<sup>1</sup>. В Норвегии тот же самый вариант сотрудничества между классным учителем и учителем специального образования. Классный учитель несет основную ответственность за всех детей в своем классе, даже в специальных программах неполного дня, но учитель специального образования может выступать в качестве основного контактного лица учащегося с особыми образовательными потребностями и его родителей. Как правило, преподавателю специального образования в Норвегии требуется не менее 30 ЕК в специальном образовании, дошкольные учителя могут преподавать в школе, если они имеют, по меньшей мере, 60 ЕК [13].

В России другая система работы с детьми ОВЗ, учитель в течение учебного дня обычно работает один, преимущественно в классах, где учащиеся имеют интеллектуальные нарушения; существует, конечно, и дополнительные занятия с психологами, логопедами, дефектологами, по необходимости сурдопедагогами, тифлопедагогами и т. д.

В нашей стране те педагоги, которые работают в инклюзивных классах или школах или педагоги, работающие в рамках адаптированной общеобразовательной программы и ведущие коррекционную деятельность, обязаны иметь высшее образование, направления подготовки которого напрямую привязаны к программе, которую они осуществляют, а направления подготовки зависят от программы, которую они осуществляют: «олигофренопедагогика», «тифлопедагогика», «сурдопедагогика», «логопедия». К

---

<sup>1</sup> Данные в статье приводятся по информации сборника ISTAT 2015 (Итальянского национального института статистики).

этому же относятся следующие направления подготовки: «Педагогическое образование»; «Психолого-педагогическое образование», педагоги получившие такое образование, обязаны пройти профессиональную переподготовку по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Более того, они обязаны пройти курсы повышения квалификации или профессиональную переподготовку по особенностям организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в объеме от 72-х часов, что в пересчете на ЕК равняется 2. И здесь встает проблема нехватки педагогических кадров и недостаточности финансирования со стороны государства. Эта проблема освещена во многих отечественных исследованиях, так, рассматривая проблему готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся, ученые Симаева И.Н. и Хитрюк В.В. выявили, что у родителей существует недоверие к профессиональной компетентности педагога [11]. Наша система лишь частично напоминает европейскую, в случаях, когда ребенок имеет двигательные и сенсорные нарушения и ему требуется дополнительная помощь. Таким учащимся предоставляют тьютера по рекомендации, которую дает психолого – медико-педагогическая комиссия (ПМПК). В обязанности тьютера входят оказание помощи и поддержки не только учащемуся, но и всем участникам инклюзивного образования, а именно педагогам, специальным педагогам, психологам, родителям, и т. д., выполнение рекомендации ПМПК, а также педагогическая и воспитательная работа [7].

Таблица 2

**Сравнительный анализ реализации инклюзивного образования в России, Италии и Норвегии**

	<i>Россия</i>	<i>Италия</i>	<i>Норвегия</i>
Включение в национальное законодательство	2012	2012 (2017)	1997
Определение лиц с особыми образовательными потребностями	Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте до 18 лет, которые имеют временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией	Лица с физической, интеллектуальной и сенсорной инвалидностью, недостатками в обучении и социально-экономические недостатками	Все учащиеся, которые, согласно экспертной оценке, не могут пользоваться имеющимися учебными заведениями, имеют право на специальное образование, независимо от того, был ли им поставлен диагноз или нет
Географическая вариативность организации	Жесткий государственный стандарт	Региональный/муниципальный уровень регулирования	
Типы организации инклюзивного образования	1. Коррекционные классы, при общеобразовательных школах 2. Основные классы, в которых обучаются дети с ОВЗ по адаптиро-	1. Основные классы с организацией, которая четко отделяет деятельность некоторых учеников от остальной части класса, создавая две группы, которые не взаимодействуют 2. Основные классы с некоторыми учащимися, которые используют часть школьного	



	ванным общеобразовательным программам	дня вне класса, в отдельной комнате или вне школы в терапевтических условиях или дома
--	---------------------------------------	---

Окончание табл. 2

	<i>Россия</i>	<i>Италия</i>	<i>Норвегия</i>
		3. Специальные классы / специальные подразделения для некоторых групп учащихся в общеобразовательной школе	
Наполняемость инклюзивных классов	Не более 20-25 учащихся в зависимости от имеющихся нарушений, из них не более 2-4 детей ОВЗ		
Наличие дополнительной программы для лиц с особыми образовательными потребностями	Не предусмотрена	Предусмотрена	
Подготовка (дошкольных) регулярных учителей	Профессиональная переподготовка по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» + 2 ЕК	Специальное образование	
Подготовка (школьных) регулярных учителей			
Подготовка вспомогательных учителей (дошкольные и школьные)	–	32-60 ЕК	30-60 ЕК

Целесообразность внедрения инклюзивного образования закреплена в Конвенции о правах инвалидов [3], федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [6], а условия его реализации сформулированы в Федеральных государственных образовательных стандартах. Однако по сей день существует ряд проблем на пути его успешной реализации. Поскольку инклюзивный процесс имеет решающее значение не только для обучения, но и для обеспечения высокого качества жизни учащихся, необходимо рассмотреть имеющиеся возможности и ограничения в практике внедрения инклюзивного образования в России. На данный момент существует много юридических, экономических, социальных, психолого-педагогических препятствий на пути внедрения инклюзивного образования. Сравнение двух настолько разных систем внедрения инклюзивного образования и позволяет нам выделить проблемы реализации инклюзивного образования в России: недостаточно сформированная нормативно-правовая база, ряд методологических проблем, проблемы в нехватке специалистов и недостаточное финансирование. При этом и в таких европейских странах, как Норвегия и Италия, тоже существует ряд преград на пути реализации инклюзивного образования. И многие западные исследователи озабочены рисками для инклюзии и не прекращают исследовать эту область.

#### Литература

1. Альманах № 13 «Разработка и внедрение специальных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные



положения Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. Учреждение РАО «Институт коррекционной педагогики». – Москва, 2009.

2. Грозная, Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. 2006. – № 2. – С. 89-105.

3. Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных [Электронный ресурс] // Представительство ООН в РФ, Информационный центр ООН в Москве. URL: <http://docplayer.ru/49515222-Konvenciya-o-pravah-invalidov-ravnye-sredi-ravnyh.html>

4. Королева Ю.А. Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 8. – С. 291-295.

5. Мушкина, И.А., Бородина, Н.В., Садилова, О.П. Исторические аспекты развития инклюзивного образования в России и за рубежом // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 100-107.

6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: (в ред. от 29.07. 2017 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

8. Постановление главного Государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 Об утверждении СанПин 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

10. Симаева И.Н. Образовательная инклюзия детей-мигрантов и психология превенции терроризма // Всероссийская весенняя психологическая сессия. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – Издательство: [б. и.]. – С. 227-229.

11. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. – 2015. – № 11. – С. 54-62.

12. Юнеско, Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Париж, Юнеско / Министерство образования, Испания // 1994 г.

13. Kari Nes, Heidrun Demo and Dario Ianes. Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. – 2017. – № 22(2). URL: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1362045](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1362045)

14. Kyriaki Messiou. Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. International Journal of Inclusive Education. – 2016. – № 21(2). URL: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223184](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223184)

15. Policy Guidelines on Inclusion in Education [Электронный ресурс] // Сайт ЮНЕСКО. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

**Н.А. Курьянович**  
**соискатель БФУ им. И.Канта,**  
**директор Детской музыкальной школы**  
**им. Р. Глиэра**  
**г. Калининград**  
**[glier-school@mail.ru](mailto:glier-school@mail.ru)**

## **Дополнительное образование детей и взрослых в области культуры и искусства: состояние и перспективы**

*Характеризуется современное состояние дополнительного образования детей и взрослых в детских школах искусств Калининградской области, приводятся фактические данные исследования востребованности платных образовательных услуг учреждений культуры и образования, анализируется направленность выбора досуговой деятельности детей и взрослых, определяется номенклатура перспективных дополнительных общеразвивающих образовательных программ для детей и взрослых*



Ключевые слова: образовательный маркетинг; дополнительное образование; детская школа искусств; дополнительные платные образовательные услуги; культурно-досуговые услуги

Непрерывное и многомерное образование составляет значимую часть жизнедеятельности современного человека. Люди различных возрастов включены в обучение для получения профессии и развития специальных способностей. Дополнительное образование предназначено для самореализации творческих способностей или для овладения новым видом профессиональной деятельности.

Дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на общеразвивающие и предпрофессиональные программы, при этом дополнительные общеразвивающие программы реализуются как для детей, так и для взрослых (Закон № 273-ФЗ, ст. 74).

Современная государственная образовательная политика в сфере культуры и искусства исходит из целей обеспечения населению во всех видах организаций и учреждений свободы творчества и участие в культурной жизни страны. Выявление и раннее развитие талантов становится актуальной целью культурологического образования. Досуговая и любительская деятельность населения зрелого и пожилого возраста направлена на самореализацию и качество полноценной жизни.

Качество содержания дополнительных общеразвивающих программ определяется соблюдением таких требований, как сохранение и воспроизводство традиций; интеграция художественно-эстетического профиля в сферу общего образования; сочетание традиций и инноваций в культуре и искусстве; мультикультурный подход, включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру [2, с. 156].

Современное состояние дополнительного образования детей и взрослых в области культуры и искусства характеризуется высокомотивированным выбором населением дополнительных образовательных программ, реализующихся на платной основе.

С целью выявления актуальных предпочтений и запросов населения нами была проанализирована практика платных образовательных услуг в детских школах искусств Калининградской области (41 учреждение дополнительного образования) и других регионах Российской Федерации (ДШИ имени С.С. Прокофьева в Москве и Владимире, ДШИ «Гармония» в Пензе и Тюмени, ДШИ имени Мравинского и ДШИ имени Свиридова в С.-Петербурге, ДШИ имени Балакирева в Москве).

Наиболее востребованными платными образовательными услугами для детей являются: группы раннего эстетического развития от 3-х до 6-ти лет (обучение детей дошкольного возраста); обучение детей школьного возраста по предпрофессиональным и общеразвивающим программам (для непрошедших по конкурсу на бюджетные отделения); углублённое обучение предметной дисциплине; репетиторство.

Востребованные направления дополнительного образования взрослых представлены такими платными услугами, как обучение отдельным предметам в области искусств, художественное и хореографическое направление. Данные направления более востребованы в городах, где население превышает один миллион человек.

Так, например, в детской школе искусств имени Балакирева города Москвы при общей численности обучающихся 2 500 человек, количество потребителей платных услуг (включая возраст старше 18 лет) составляет 900 человек, а в школе имени Мравинского в С.-Петербурге – 300 человек, в школе имени Прокофьева в Москве – 155 человек. В небольших по численности городах эти направления менее развиты или отсутствуют совсем.

В Калининградской области востребованными платными дополнительными образовательными услугами в области искусства являются восстановление навыков игры на

музыкальных инструментах, полученные ранее в детском возрасте; обучение основным навыкам игры на выбранном музыкальном инструменте; обучение классическому и эстраднему вокалу; обучение основам музыкальной теории; получение знаний в области музыкальной литературы посредством концертно-лекционной формы обучения.

Перспективы развития дополнительного образования детей и взрослых в области культуры и искусства определяются расширением номенклатуры дополнительных образовательных программ, обладающих потенциалом удовлетворения потребностей детей и взрослых в досуговой деятельности, реализуемых в том числе на платной основе, и видами культурно-досуговых услуг, реализуемых сотрудниками школы искусств, в том числе в рамках сетевого взаимодействия учреждений культуры (библиотеки, музеи и т. п.) и образовательных организаций [1].

Обучение на платной основе по видам искусств для тех, кто не прошёл по конкурсу на бюджетные места, согласно муниципального задания (обучение по предпрофессиональным и общеразвивающим программам), изучение специальных дисциплин сверх часов и сверх программы по данной дисциплине, предусмотренной учебным планом (углубленное обучение предметной дисциплине), преподавание специальных курсов и циклов дисциплин (специальное углубленное обучение), репетиторство (в том числе с обучающимися другого образовательного учреждения), музыкальное развитие детей возраста 3-6 лет в групповых формах занятий (обучение на отделении раннего эстетического развития).

Удовлетворению общеразвивающих и досуговых интересов и запросов населения в области культуры и искусства будут способствовать предложения культурно-досуговых услуг, которые реализуются кадровыми ресурсами детских школ искусств: разработка различных сценариев (методические услуги); предоставление оркестров, ансамблей, отдельных исполнителей для музыкального оформления семейных праздников, торжественных вечеров; проведение семинаров, конференций, киновечеров, выставок, тренингов, концертов, конкурсов, фестивалей, детских праздников и иных форм публичного показа результатов творческой деятельности; оказание услуг по организации конкурсов, фестивалей (сервисные услуги); лекции (циклы, разовые), лектории, кинолектории по вопросам культуры, искусства, литературы, живописи, истории, краеведения, семьи и брака с показом видеослайдов, музыкальных иллюстраций и др. (досуговые услуги); концертная деятельность творческих (педагогических) коллективов, солистов (преподавателей школы и обучающихся школы).

Современный образовательный маркетинг детской школы искусств ориентирует на развитие платной дополнительной деятельности в таких направлениях, как групповые досуговые формы раннего эстетического развития детей дошкольного возраста; ансамблевое музицирование (включая хоровое или ансамблевое пение), игра в оркестрах, инструментальных ансамблях; развитие навыков рисования в рамках художественного направления, хореографическое направление.

Конкурентное преимущество детской школы искусств определяется имиджевой политикой, рекламой и компетентностью преподавателей в платной дополнительной образовательной и культурно-досуговой деятельности.

#### **Литература**

1. Самсонова Н.В. Государственная образовательная политика в сфере культуры и искусства / Современное образование в области культуры и искусства: традиции, инновации, опыт: материалы научно-практической конференции. – Калининград, 2018. – С. 154-157.



**Е.Н. Сокольская**  
преподаватель хоровых дисциплин  
МАОУ ДО ДШИ им. Л.В. Собинова,  
г. Ярославль  
selena-ivanovo@mail.ru

## **Проблемы и перспективы формирования национального менталитета средствами художественно-эстетического воспитания личности ребёнка на рубеже XX-XXI веков**

*Представляется анализ современной ситуации, сложившейся в системе художественно-эстетического воспитания детей в общеобразовательной школе. Автор поднимает проблему формирования национального менталитета средствами народного творчества и музыкального воспитания. Одним из перспективных направлений, по мнению автора, является полихудожественное воспитание младших школьников на уроках музыки*

Ключевые слова: национальный менталитет; полихудожественное воспитание; народное творчество; художественно-эстетическое воспитание

Мировоззрение будущего общества зависит от тех детей, что сидят сейчас за школьной партой. Важно с детства сформировать в них нравственный облик, воспитать национальный менталитет, направленный на сохранение ценностей национальной культуры, её целостности и передачи накопленного опыта в процессе комплексного взаимодействия искусств.

Издавна в традициях русской семьи было заведено рассказывать ребёнку русские народные сказки. Воспитательный эффект этих сказок, обучающих ребёнка правилам жизни и нравственным ценностям, был замечен давно. Вот почему воспитание национального менталитета мы связываем со сказкой. Более того, с живым участием ребёнка в сказочном действии, театрализованной постановке, ведущей в которой должна выступать музыка.

По Яну Коменскому «Культура нации стоит на трёх китах – буква, цифра, нота». «В сравнении с искусством слова музыкой достигается качественно иная ступень отражения», она преображает человека. Выражаемое музыкой оказывается внутренней жизнью ребёнка [6]. Сказка, положенная на музыку, музыкальная сказка, интонационно окрашенная и исполненная – наполнена большим смыслом, чем рассказанная. Музыкальная интонация конкретизирует смысл сказанного слова, оно становится более понятным и значимым, приобретает интонируемый смысл (Б.В. Асафьев). Таким образом, характер музыкально озвученного героя более понятен и точнее проникает в сознание младших школьников. И там уже крепче напечатлевается, чем сказка сказанная.

Более того, именно в младшем школьном возрасте, в первом классе, дети легко и непосредственно принимают участие в театральной постановке. Играя, примеряя на себя разные роли, они познают мир взрослых отношений. Игра в этом возрасте, по мнению отечественных педагогов-психологов В.Г. Асеева, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, формирует мышление ребенка, отражает его миропонимание, воспитывает важные качества личности, развивает его потенциальные способности.

Сказочный сюжет музыкально-театральной постановки помогает расширить пространство сказочного мира ребёнка.

Русские народные сказки для музыкальных спектаклей в программе уроков музыки для начальной школы должны быть подобраны с учётом поставленной задачи вос-

питания национального менталитета. А музыкальный материал должен непременно содержать элементы неповторимых ладов русской народной песенной культуры с умиротворённостью и «просветлённостью» поступенного звучания [12, с.65-67].

Таким образом, в свете современной ситуации взаимодействия наук, данный вопрос – о воспитании национального менталитета у младших школьников в активном творческом процессе участия в музыкальном спектакле на народно-сказочном сюжете, можно рассматривать с точки зрения наук: детской педагогики, психологии, антропологии, лингвистики, физиологии мозга (что он может в детском возрасте), социологии и философии (к вопросу о национальном менталитете), истории и культурологии (к вопросу об истории российской культуры и русской народной сказки в том числе), и пр. Поскольку сегодня естественнонаучный подход разработан лучше, чем гуманитарный, а гуманитарное знание носит преимущественно описательный характер на основе сбора фактов, то накопленные естественнонаучные знания могут с полным основанием быть использованы и в гуманитарном. Следовательно, и в нашем вопросе возможна конвергенция накопленного естественнонаучного знания в гуманитарное.

Задачу «воспитания национального менталитета» нейролингвисты (от греч. "νεῦρον" нерв, лат. "Lingua" язык – междисциплинарная область знаний, занимающаяся изучением психических процессов и их мозговых механизмов, лежащих в основе речевой и мыслительной деятельности) обозначили бы иначе: «овладеть менталитетом как частью национальной психологии». Важную роль для ребёнка в этом процессе играет социальная среда, в которой он находится. Эта среда пишет на нейронной сети ребёнка все происходящие события. Но наибольшее впечатление получают особо эмоциональные события, в которых ребёнок принял непосредственное активное участие. В этом смысле участие в музыкально-театральной постановке русской народной сказки, пожалуй, может стать значимым событием детства.

Что есть национальный менталитет русского человека с точки зрения философской эстетики и культурологии? Это и отношение к семье, к родине, традициям, обычаям и обрядам, языку, музыке, искусству, литературе, это патриотизм, наконец. По мнению Карла Юнга, это в совокупности всё то, что делает русского человека истинно русским со всеми его переживаниями, страхами и свободами, со всеми волевыми решениями и поступками его мятежной души, и кротостью, граничащей с ленью, поясняет В. Ключевский, со всей безудержностью и смирением, неистовой верой и греховностью, способностью любить и ненавидеть одновременно [2], с его патриотичностью духа и силой разумного интеллекта. Русские люди исторически никогда не были мстительными, как говорится в пословицах: «Кто старое помянет – тому глаз вон!», однако и прошлое не забывали: «Кто старое забудет – оба глаза вон!».

Самобытен русский человек с его «русской душой» и её тайнами («тайна русской души»); её характером («добрая душа»); внутренним миром («вложить всю душу»); собственно, персоной («душа общества»); и просто человеком («в доме ни души»); и с его бессмертным началом («подумать о душе»); и мерой открытости («со всей душой»); и социально-духовной смертью человека («мертвые души») и т. д. [10, с. 183].

У истоков осмысления особенностей русской души стоят такие мыслители, как Владимир Мономах, Нил Сорский, Г. Сковорода. Большой вклад в разработку проблемы своеобразия русского народа внесли П. Чаадаев, А. Хомяков, Вл. Соловьев, писавшие о сострадании, как ощущении чужого страдания, Ф. Достоевский, рассуждавший о страданиях русского человека. Н.А. Ильин, Г.П. Федотов, Н.О. Лосский – писали о противоречивости русского национального характера. Об интеллигентности и интеллекте русского человека писал Д.С. Лихачёв.

Исследователь ментальности народов мира – русский философ Г. Гачев пишет: «... моя работа – определить особые качества каждого народа, его субстанцию, характер



мышления, психики и особых талантов, потому что народы - как музыкальные инструменты, один – скрипка, другой – гобой, третий – орган и т. д. Все музыканты, но тембр разный. Вот этот тембр и определяю» [5, с. 440].

Как известно, ментальность подчиняется эволюционно-историческому развитию традиций общества. Из каких традиций вырос национальный менталитет наших предков – древних славян? Как они относились к музыке и театру?

Первыми русскими летописцами были христианские монахи и византийские греки, которые старались принизить историческую роль славянских народов в угоду Византии. Поэтому факты русской истории искажены до неузнаваемости. Где взять истинные исторические факты и найти тот первоисточник древних славянских традиций?

Таким первоисточником, дошедшим до нас практически в неизменном виде, является русская народная сказка.

На основе анализа различных источников будем определять «сказку» как один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Однако, это не лишает сказку связи с реальностью. Действительно, сама жизнь определяет идейное содержание, язык, характер сюжетов, мотивов и образов. Русская народная сказка обладает национальными особенностями, отражает уклад жизни народа, его труд и быт, связанный с природными условиями, а также переживания героев, вместе с которыми ребёнок учится преодолевать все трудности. А значит сам развивается, становится сильнее и мудрее.

Ребёнок через сказку получает «инструкцию» ко взрослой жизни. В сказках символически заложены общие психологические проблемы отношений людей, а также коллективное бессознательное. Развивая идеи Карла Юнга, изложенные в его известном труде «Феноменология духа в сказках», его последователь Мария Луиза фон Франц подчёркивает, что нельзя отказываться и от печальных сказок, поскольку они учат мириться с несовершенством мира. Страшные сказки инсценируют бессознательные страхи и готовят ребёнка к их осознанию и преодолению.

Особое место в научной и художественной литературе занимают русские народные сказки. Так, в сокровищницу мировой литературы входит сборник русских сказок, составленный А.Н. Афанасьевым. Сказки постоянно привлекали внимание писателей, широко использующих сказочные образы, темы и сюжеты: А.С. Пушкина, А.Н. Толстого, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, М.Е. Салтыкова-Щедрина и многих других. К образам и сюжетам сказки обращаются художники и композиторы: И.Я. Билибин, В.М. Васнецов, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, Р. Щедрин и др.

Сказки знали в каждой семье. В течение многих столетий сказка давала начальные знания, рассказывала об окружающем мире, формировала необходимые для жизни качества личности ребёнка:

- трудолюбие, как в сказке «Хаврошечка»;
- осуждала лень, как в сказке «Старуха, дверь закрой»;
- жадность, как в сказке «Морозко»;
- учила добру и справедливости, как в сказке «Мороз Иванович»;
- премудростям жизни в сказке «Как мужик гусей делил»;
- мужеству, героизму и любви к Родине, сопричастности всему происходящему на земле, как в сказке «Иван крестьянский сын и чудо – юдо»;
- любви и уважению к своим родителям, как в сказке «Молодильные яблоки», «Морозко» и другие.

Сказка могла снять усталость после дальней дороги или тяжелого трудового дня. Недаром русские поморы-рыбаки нанимали для своей артели профессионального «байщика».

Русские сказки учат детей тому, что «один в поле не воин». Каким бы ни был сильным Иван, ему кто-то да помогает. То мать или отец советом; товарищ помощью; старик мудростью; волшебные предметы в сноровистых руках.

Особое место в сказках занимают персонажи как носители народной мудрости, несущие воспитательную функцию, вызывающие симпатию или антипатию. Персонажами сказок, как правило, являются животные, люди и фантастические существа. Всем с детства известны персонажи таких сказок, как: «Зимовье зверей», «Заячья избушка», «Царевна – лягушка», «Перышко Финиста – ясно сокола», «Василиса Прекрасная» и другие.

Уникальность русских народных сказок состоит в том, что они развивают память, мышление, обогащают речь малоупотребительными в обычной жизни, вышедшими из обихода словами, мысле-образами, эпитетами. Дети, пересказывая сказки, учатся логически структурировать мысль, поскольку в сказке есть начало, развитие и завершение. Проговаривая-примеряя на себя роли героев сказок, меняя интонацию голоса, учатся выразительному чувствованию и общению.

Как мы знаем, любое мировоззрение не может быть подлинно цельным без эстетического отношения к действительности, сформированного историей развития культуры, и неотъемлемой её составляющей – историей музыкальной культуры, утвердившейся со времён Дамона, учителя музыки Перикла и Сократа 580-500 гг. до н.э. Эффективность музыки в формировании всесторонней личности подтверждается многовековой историей взаимодействия воспитания и общества [4, с. 39-41]. Как известно, мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и их семей зависит от могущества государства, которое достигается общественными формами воспитания и образования. Так Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях. Крупные школы имелись уже в III в до н.э., например, в Двуречье и Египте. В них каждый педагог преподавал свой предмет, среди которых был предмет музыка.

В настоящее время современные исследования в области социологии, психологии, нейробиологии, педагогики, этнографии и в ряде других областей науки, свидетельствуют об особой роли музыкального воспитания в образовании школьников и сохранении национальных особенностей. Осознание социальных, эстетических и нравственных функций искусства, изучение богатейшего опыта школьного музыкального воспитания, как в нашей стране, так и за её пределами, помогают сегодня рассматривать музыкальное искусство, как неотъемлемую часть формирования духовной культуры школьников на основе развития их музыкальной грамотности и способности к овладению национальным менталитетом как культурной ценностью. Основные направления музыкальной психологии разрабатывались такими учёными, как Б.М. Теплов, Г.М. Коган, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Г.М. Цыпин и др.

Сохранение национального менталитета становится особенно актуальным в системе образования в информационном обществе, которое характеризуется вхождением в глобальный мир с его противоречиями, высокими технологиями воздействия на массовое сознание. Например, такое порождение информационного общества, как реклама, по мнению учёных, негативно влияет на усвоение культурных традиций и развивает у детей не полное, одностороннее понимание товарно-денежных отношений, направленных только лишь на материальное благополучие и получение всех жизненных благ лишь за деньги. Они считают, что всё можно купить: диплом об образовании, профессию, человеческие отношения. Однако, по нашему мнению, это негативное состояние с некоторых пор ведёт к стиранию таких нравственных черт национального сознания, как сострадание и сочувствие, честь и совесть, отношение к семье и браку. Изучение людьми иностранных языков приводит не только к сближению народов, их культур



и традиций, но и к таким негативным проявлениям, как межнациональные и культурные конфликты, войны, что препятствует формированию всемирного общества.

Приоритетной задачей современного российского образования является сохранение национального менталитета, культуры, традиций, что позволит преодолеть такое социальное явление, как «Иваны, не помнящие родства», возникшее на рубеже веков, и повлиявшее на мышление человека, отказавшегося от своей истории и забывшего, традиции, корни, променявшего их на мнимые материальные блага.

Как известно, национальный менталитет строится на коренных народных традициях. Анализируя ситуацию, возникшую в школах в 70-80-е годы XX века, когда учителя музыки исключили из педагогического репертуара народные песни и знакомство с народным творчеством вообще, мы видим, что это привело к разрыву между социальной и духовной основой художественно-эстетического воспитания нескольких поколений молодёжи. Это привело к тому, что выросло целое поколение молодых людей, не знающих народных корней, не знакомых с колыбельной песней, народной сказкой и мудростью. Проявление этого феномена мы видим на каждом шагу. В средствах массовой информации: выступления о неуважительном отношении младшего поколения к старшему, о забывании великого русского языка, о потере статуса «главы семьи», а в некоторых странах узаконивание однополых браков. Дети забыли, что можно встречать гостей душистым чаем и дарить ромашки, усевшись рядышком, не могут спеть до конца ни одной русской песни и т. д. Так, например, по мнению специалистов, колыбельная, которую для малыша поёт родной голос, становится одним из первых его музыкальных впечатлений и подготовительным этапом для знакомства с народной музыкой, связанной множеством нитей с жизнью и культурой – с речью, движением, пластикой, с опытом живописи и других искусств своими протоинтонационными корнями [8]. Как отмечают учёные, разрыв между национальным своеобразием воспитания и официальной политикой образования привёл к невозможной утрате целого пласта национальной культуры для всего народа, и именно сейчас так остро встают проблемы нравственности, морали, эстетического и патриотического воспитания. Данная проблема требует поддержки на уровне государственных структур в области образования и культуры через реализацию проектов, программ реорганизации всей системы образования.

Требуются огромные усилия, чтобы вернуть в школы то, что утрачено. Очень трудно восстановить складывавшуюся веками систему нравственных ценностей, человеческих отношений, в которых мужчина – «орёл», «сокол», мужественный, сильный, защита и опора для неё – «павушки», «лебёдушки», скромной, грациозной и трудолюбивой, которые определяются словами: «Не с богатством жить, а с советом, не с хоромами – с человеком».

На наш взгляд, преодоление негативных последствий, влияющих на формирование менталитета подрастающего поколения возможно при выполнении следующих действий:

- сформировать способность к самостоятельному мышлению, умению рассуждать, оценивать, выбирать, готовность к социально одобряемым поступкам;
- развить такие качества личности, как человечность, сострадание, терпимость, доброту и справедливость;
- развивать мышление человека, который не только усваивает готовую информацию и знания, способен ими оперировать, анализировать, сопоставлять, делать выводы, но и готов самостоятельно работать с информацией, так как неконтролируемая лавина знаний ширится с такой скоростью и в таких объёмах, что её усвоение в полном объёме невозможно школьниками чисто физически.

Говоря о музыкальном мышлении, уместно вспомнить слова И. Стравинского: «... чувство музыки не может быть ни приобретено, ни развито без тренировки. В музыке пассивность приводит постепенно к параличу, к атрофии способностей» [7, с. 263].



Развитие музыкального мышления, как мы знаем, является основой развития музыкальной культуры детей. Если искусство музыки, которому необходимо обучать детей, Б.В. Асафьев рассматривал как искусство интонируемого смысла, а интонацию, как звуко-выраженную мысль, то путь развития музыкального мышления для учеников непременно должен лежать через полихудожественное творчество. Таким в нашем случае является музыкально-театрализованная постановка на материале русских народных сказок. По мнению Б.П. Юсова, данная концепция играет огромное положительное значение в полихудожественном развитии ребёнка [3].

В.В. Медушевский отмечал: «Искусство учит переживанию глубокого родства с миром и человечеством; постижение же искусств в их внутренних связях усиливает это чувство многократно» [9].

Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность предполагает объединение двух или более видов художественной деятельности с музыкальной деятельностью в одно целое: вокальное интонирование, инструментальное музицирование, пластическое движение и мышление [1, с. 146].

Ярким примером полихудожественной деятельности является постановка музыкальной сказки, в которой непременно должны быть задействованы все ученики класса. У каждого должна быть своя роль – индивидуальная или групповая. Педагог перед каждым ребёнком ставит задачу раскрыть художественный образ своего персонажа разнообразными выразительными средствами: интонацией, игрой на элементарных инструментах, звучащими ритмическими хлопками по К. Орфу. Созданный образ, персонаж поведёт за собой ребёнка сначала в сказочный мир со своими сказочными законами, которые, как в зеркале, отразятся в реальной жизни [13-15].

Привлекая ребёнка к участию в музыкально-театрализованной постановке на материале русских народных сказок, мы решаем несколько взаимосвязанных задач. На наш взгляд, приоритетной задачей является приобщение ребёнка к национальной культуре через русские народные сказки, русские народные напевы, русские народные семейные традиции, готовя его, тем самым, к её сохранению и передаче для будущих поколений, формирующих национальный менталитет современного человека.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Прометей, 2013. – 146 с.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. – М., 1989. – С. 44.
3. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / под ред. Г.П. Шевченко, Б.П. Юсова. – Луганск, 1990. – 166 с.
4. Гачев Г.Д. Ментальность народов мира. – М.: Эксмо, 2003. – 440 с.
5. Демидов А.А., Третьяков А.Л. Петербургская модель этико-правового образования детей и молодежи: некоторые подходы к процессу формирования правовой культуры личности // Управленческое консультирование. – 2016. – № 5. – С. 164-172.
6. Золтан Д. Этос и Аффект. – М., 1977. – С. 39-41.
7. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 204 с.
8. Куренкова Р.А. Эстетика – Музыка – Образование. – Владимир, 2001. – 263 с.
9. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 366 с.
10. Медушевский В.В. Музыка в семье искусств // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 31-33.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997. – 183 с.
12. Соловьев Вл. Оправдание добра. Соч. в 2-х т. – Т. I. – М., 1988. – 97 с.
13. Николаева Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X-середина XVII столетия: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 100 с.



14. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как успешный фактор психолого-педагогического сопровождения и самоорганизации подрастающего поколения в детско-юношеских общественных объединениях // Гражданско-патриотические и нравственные аспекты образовательного пространства современной образовательной организации: науч.-метод. сб. ст. – М. – СПб., 2017. – С. 139-145.

15. Третьяков А.Л. Туристско-краеведческое просвещение обучающихся в современных социокультурных условиях // Экологическое равновесие: структура географического пространства: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф., 11 ноября 2016 г. – СПб., 2016. – С. 285-288.

***И.В. Титова***

**ассистент кафедры социальных наук,  
педагогике и права  
КГТУ  
irina.titova@klgtu.ru**

## **Технология формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды**

*Рассматривается последовательная, взаимосвязанная система формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды*

Ключевые слова: технология; этапы; правовая грамотность, экологическая образовательная среда.

Технология (от др.-греч. "τέχνη" – искусство, мастерство, умение; "λόγος" – слово, «мысль», «смысл») – это совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; применение научного знания для решения практических задач. Технология включает в себя цель, функции, методы достижения поставленной цели [6].

Статья 47 Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет перечень академических прав и свобод преподавателя, определяет самостоятельность выбора формы, средства, методы обучения и воспитания [1]. Мы спроектировали и обосновали технологию формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды, опираясь на системно-функциональный подход.

Системно-функциональный подход раскрывает содержание, методы педагогической деятельности, объясняет структуру и синергетический характер взаимодействия педагога и обучающегося. Изучению вопросов, связанных с синергетикой, посвящены работы В.А. Аршинова, Ю.А. Данилова, Б.Б. Кадомцева, С.П. Капицы, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкий и др. [2, 3, 4].

Педагогическая технология представляет собой системно организованный способ целенаправленного прогрессивного развития личности в педагогическом процессе, а также создания различных педагогических объектов, которые обеспечивают условия этого развития [7].

Технология формирования правовой экологической грамотности студента представляет собой последовательную систему взаимосвязанных действий субъектов образовательной среды, которая носит синергетический характер. Синергетический подход основывается на доминировании в образовательной деятельности само-образования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъект с целью его самораскрытия и самосо-вершенствования, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой [12].

Системно-функциональный подход является основой разработки педагогической технологии, которая занимает важное место в современном образовании. Как отмечает З.З. Кирикова, «от качества педагогических технологий зависит уровень достижения целей образования» [5].

В таблице представлена разработанная нами технология формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды.

Технология формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды начинается с *подготовительного этапа*, который включает в себя:

1) Осознание студентами необходимости повышения уровня правовой грамотности, то есть восприятие смыслообразующей категории, которая формирует личную систему ценностей. Во время дискуссий по какой-либо правовой проблеме с субъектами образовательной среды или во внеурочной деятельности, например, при работе над проектом, к студентам приходит понимание контекста правовой грамотности.

2) Изучение основных научно-теоретических идей и основ процесса формирования правовой грамотности студентов технического вуза. Студенты знакомятся с совокупностью проникнутых внутренним единством научных положений, идей, теорий, учений о формировании правовой грамотности.

3) Выявление уровня сформированности правовой грамотности студентов имеет неоспоримое практическое значение. Уровень сформированности правовой грамотности студентов в условиях экологической образовательной среды – важный показатель эффективности и качества образовательного процесса.

*Подготовительный этап* технологии формирования правовой экологической грамотности включает в себя следующие методы:

– психологический тренинг – повышение мотивации к обучению и увеличению объемов правовых экологических знаний;

– планирование педагогической деятельности – структурирование процесса обучения, выбор форм проведения занятий в зависимости от контингента;

– коммуникативный – выбор опорных позиций, адаптирование отношений на бесконфликтной основе; совместная выработка правовых норм отношений; ориентация на доверительное отношение и сотрудничество;

– диагностический – наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, тестирование, кейсы, изучение нормативно-правовых источников.

Следующим этапом в технологии формирования правовой экологической грамотности является *знаниевый*, цель которого состоит в приобретении теоретических правовых экологических знаний и практическое их применение при взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса.

Методом второго знаниевого этапа является формирующий, который реализуется по средствам информационного материала, нормативно-правовых актов, учебных пособий, учебников, дидактического материала, решения кейсов, участия в деловых играх.

Завершающим этапом технологии формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды является *результативный*.



Таблица

## Технология формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды

<i>Наименование этапа</i>	<i>Цель</i>	<i>Методы</i>	<i>Средства</i>	<i>Формы</i>
<b>I ЭТАП:</b> Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) осознание студентами необходимости</li> <li>2) повышения уровня правовой грамотности;</li> <li>3) изучение основных научно-теоретических идей и основ процесса формирования правовой грамотности студентов технического вуза;</li> <li>4) выявление уровня сформированности</li> <li>5) правовой грамотности студентов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) психологический тренинг;</li> <li>2) планирование педагогической деятельности;</li> <li>3) коммуникативный;</li> <li>4) диагностический</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) информационный материал;</li> <li>2) нормативно-правовые акты;</li> <li>3) учебные пособия;</li> <li>4) учебники;</li> <li>5) дидактический материал;</li> <li>6) анкеты;</li> <li>7) тесты;</li> <li>8) интервью</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) лекции;</li> <li>2) семинары;</li> <li>3) беседа;</li> <li>4) анкетирование;</li> <li>5) интервьюирование;</li> <li>6) тестирование;</li> <li>7) кейсы</li> </ul>
<b>II ЭТАП:</b> Знаковый	<p>Приобретение теоретических правовых экологических знаний и практическое их применение при взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) формирующий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) информационный материал;</li> <li>2) нормативно-правовые акты;</li> <li>3) учебные пособия;</li> <li>4) учебники;</li> <li>5) дидактический материал;</li> <li>6) кейсы;</li> <li>7) деловые игры</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) лекции;</li> <li>2) беседы;</li> <li>3) семинары;</li> <li>4) доклады;</li> <li>3) внеаудиторная работа;</li> <li>4) проектная деятельность</li> </ul>
<b>III ЭТАП:</b> Результативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) определение качества достигнутых результатов в формировании правовой экологической грамотности студентов технического вуза; соотношение достигнутых показателей с планируемыми;</li> <li>2) корректировка, совершенствование эффективности процесса обучения правовой грамотности студентов технического вуза для достижения лучших результатов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) диагностический;</li> <li>2) корректирующий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) анкеты;</li> <li>2) тесты;</li> <li>2) собеседование;</li> <li>3) кейсы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) анкетирование;</li> <li>2) тестирование;</li> <li>2) беседа;</li> <li>3) письменные задания;</li> <li>4) оценивание;</li> <li>5) классификация;</li> <li>6) сравнение;</li> <li>7) обобщение</li> </ul>

На данном этапе определяется качество достигнутых результатов в формировании правовой экологической грамотности студентов технического вуза. Оценка результативности формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды с достаточной степенью достоверности проводится по количественно-качественным показателям путем обобщения и сравнения одних статистических данных с другими. На завершающем этапе технологии проводится соотнесение достигнутых показателей с планируемыми, которые определяют результат предложенной технологии.

По итогам результатов обратной связи от студентов педагогом проводится корректировка технологии формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды для достижения более продуктивных результатов.

К методам третьего результативного этапа технологии формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды относятся: диагностический и корректирующий.

Диагностический метод помогает определить текущее состояние обучающихся и педагогического процесса, стратегию и тактику в формировании правовой экологической грамотности студентов. Диагностический метод осуществляет учет и контроль эффективности работ в области повышения уровня правовой экологической грамотности, устанавливает соответствие экологических знаний, умений и навыков применения правовых знаний с условиями экологической образовательной среды вуза.

Корректирующий метод создает педагогическую рефлексию, самоанализ, совершенствование планирования и организацию обучения правовой экологической грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды. Данный метод относится как к студентам, так и преподавателям, их способам преодоления трудностей, самокоррекции правовых экологических знаний. Коррекция представляет собой действия, направленные на улучшение технологии формирования правовой экологической грамотности студентов.

Таким образом, технология формирования правовой грамотности студентов представляет собой последовательную, взаимосвязанную систему, которая позволяет провести подготовительную работу со студентами, приобрести обучающимся теоретические правовые экологические знания и применить их на практике при выстраивании коммуникаций с другими субъектами образовательного процесса, диагностировать результат и скорректировать действия для дальнейшей продуктивной работы.

### Литература

1. Аршинов В.И. Синергетика, как феномен позднеклассической науки // *Философские исследования*. – М., 1999. – С. 96-101.
2. Данилов Ю.А., Кадомцев Б.Б. Что такое синергетика? // *Прекрасный мир науки: Прогресс-Традиция*. – М. – 2008. – С. 130-142.
3. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с. – ISBN 5-354-00296-6.
4. Кирикова З.З. Выбор оснований для проектирования педагогической технологии // *Технологии*. – 2000. – № 6. – С. 61-65.
5. Серебряков А.Г., Корчагин В.Н. Технология деятельности педагогов колледжа по воспитанию сознательной дисциплины студентов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5-6. – С. 1313-1319.
6. Титова И.В. Структура правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды технического вуза // VIII международная научная конференция. «Научные тенденции: Педагогика и психология». 21-27 мая 2017. – М.: Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. – С. 26-28.
7. Титова И.В. Функции правовой грамотности в условиях образовательной среды технического вуза // *Фундаментальные проблемы науки: Международная научно-практическая конференция (20 июня 2017 г., г. Казань)*. – Ч. 2. – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 125-127.