

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А.И.ГЕРЦЕНА»

АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ТЮМЕНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы XVIII международной научно-практической конференции

Первые Макаренкинские чтения

Санкт-Петербург
2017

Редакционная коллегия:

*Абашина А.Д. к.п.н., доцент ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»
Бражник Е.И. д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»
Милованова Н.Г. д.п.н., профессор АОУ ТОГИРРО
Ройтблат О.В. д.п.н., профессор АОУ ТОГИРРО
Суртаева Н.Н. д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»*

- П78** **Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании.** Первые Макаренские чтения: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции/ Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 498 с.
ISBN 979-5-8064-2367-3

Данное издание является сборником материалов XVIII международной научно-практической конференции с участием ученых России, ближнего и дальнего зарубежья, педагогов и практиков, аспирантов, магистров. В сборнике представлены теоретические и практические материалы по актуальным проблемам инновационных процессов в сфере образования, в том числе сфере профессионального образования.

Редколлегия поместила материалы в авторском изложении, за корректность и стилистические изложения материала ответственность несут авторы.

Организаторы конференции благодарят директора института педагогики «РГПУ им. А.И.Герцена», д.пед.н., профессора, член корреспондента – С.А.Писареву за поддержку и участие в проведении Первых Макаренских чтений.

ISBN 979-5-8064-2367-3

УДК 377.3

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	9
<i>Макареня Александр Александрович. О человеке</i>	11
Решение Ученого совета ТГПИ им. Д.И.Менделеева.....	16
РАЗДЕЛ I. Социально-педагогические аспекты инновационного развития университетского образования	
Писарева С.А. О социальной ответственности современного педагогического университета.....	17
Суртаева Н.Н. Инновационный тренд в развитии непрерывного профессионального образования СНГ: проблемы и перспективы.....	22
Бражник Е.И. Характеристика научно-образовательной среды современных университетов России и Китая	25
Алехина Е.А. Использование образовательного портала для изучения номенклатуры органических соединений в педагогическом вузе	29
Аргутин Д.В. Проблемы использования современных педагогических технологий обучения в военном вузе	32
Байдалина О.В., Устюжанина Е.Н. Диалоговые технологии обучения как средство интеграции образования в системе школа–вуз.....	36
Баяхметов С.У. Проблемы личностного саморазвития курсантов в процессе профессионально-военного образования в вузе	40
Беляк Е.Л., Егорова Г.И., Лосева Н.И. Оценка сформированности профессиональных компетенций бакалавров технических вузов.....	43
Бондарева Т.В., Абашина А.Д. Проектирование содержания учебной дисциплины в системе гуманитарной подготовки бакалавров	45
Буваков К.В., Екатериничев М.А., Лапин Н.С. Организация самостоятельной работы студентов по профильным дисциплинам с применением веб-поддержки в системе MOODLE.....	51
Гилязова И.Б., Жарких Л.А., Курдуманова О.И. Взаимодействие педагогического вуза и школ Омска по организации исследовательской деятельности обучающихся по химии.....	54
Дворецкая Е.В. Art&Science: инновации в образовании	58
Димитрюк Л.А. Теоретический анализ понятия «рефлексивная компетенция»	64
Жданов А.В. Перспективы развития научно-образовательной среды университетского образования в современном Китае	69
Закотнов В.В., Яцуто М.А. Использование профессионально-педагогического тренинга при подготовке бакалавров в педагогическом вузе	72
Иванова С.В. Деятельность А.А. Макареня как организатора науки в аспекте феномена подвижничества.....	75
Кбоко Кобена Северен Тенденции инновационного развития университетского образования в Республике Кот-Д'Ивуар.....	80
Колычева З.И. Гуманитарный потенциал естественнонаучного образования.....	83
Лукина А.К. Практико-ориентированная модель подготовки социальных педагогов	87
Максимов А.С. Принцип региональности в формировании здоровьесберегающей компетентности студентов химико-биологического факультета	91
Недикова В.А. Трансформация представлений аспиранта о профессионально-педагогической успешности преподавателя	93

Панова Н.В., Баева И.Г. Проблемы инновационного развития педагогического образования	96
Попова А.А. Предметно-языковое интегрированное обучение как пример нелинейности в высшем образовании.....	102
Пчелинцева И.Г., Милованова Н.Г. Факторы, способствующие развитию творческого мышления студентов.....	106
Сапрыгина С.А. Применение игровых технологий в контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра	115
Сергеева А.Д., Малыхина Е.В. Технологии проблемного обучения в вопросе профессионального и личностного развития педагога	118
Суртаев П.Б. Тенденции сетевого взаимодействия вузов на современном этапе.....	121
Тарабанова Т.С. Проблемы и перспективы хореографической педагогики в высшей школе	124
Тюменцева Е. Ю. Применение современных педагогических технологий для формирования естественнонаучного мировоззрения.....	127
Чаюкова Я.С. Информационно-коммуникативные технологии в обучении студентов вуза иностранному языку	131
Черкасова И.И., Яркова Т.А. Именные кабинеты как компонент культуротворческой среды педагогического вуза	134
Шарипов Ф.Ф. Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе	137
Щебельская Э.Г. Социально-психологические особенности потребности в самовыражении студентов вуза	141
Юань Фаньфань Инновационная подготовка студентов в Нанкинском университете (Китай, провинция Цзянсу).....	145
Edme Yambode Zinsou, Gboko Kobena Séverin Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université Africaine.....	150

РАЗДЕЛ II Инновационные преобразования системы дополнительного профессионального образования. Поиски. Решения.

Агеева Ю.И., Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б. Теоретические аспекты андрагогического взаимодействия в системе повышения квалификации	154
Аргутин Д.В. Предпосылки создания учебно-методического комплекса по военно-профессиональным дисциплинам	157
Гайченко С. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях интеграции дошкольника в мир конкретных взаимоотношений.....	160
Иванова О.А. Технологии продуктивного обучения взрослых.....	164
Кандаурова А.В. Этогенический подход к изучению изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности	167
Кускова М.В. Подходы к построению неформального образования как составной части системы повышения квалификации педагогических работников.....	171
Малыхина Е.В. Изменения к профессиональным требованиям специалистов социальной сферы с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов.....	175
Набоков С.В., Шарунова В.А. Технологическое образование как основа подготовки высококвалифицированных рабочих и инженерных кадров.....	179
Назарова С.И. Из истории становления профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства	182
Петрова О.С., Шипилина Л.А. Возможности культуротворческой среды колледжа в развитии социально-профессиональной компетентности обучающихся	190
Рахманова М.Д. Интеграция в процессе обучения английскому языку.....	194

Ройтблат О.В. Методика включения неформального образования в систему повышения квалификации	198
Сажина К.П. Организационная культура образовательной организации как фактор профессионального развития педагогов	201
Соколова И.Г., Кашинцева Р.В. Научно-методическое сопровождение деятельности педагога как условие инновационного развития школы	203
Сургаева О.Н. Сетевое взаимодействие на основе обеспечения согласованного непрерывного образования в профессиональной среде	207
Тенгерекова Г.Г., Устюжанина Е.Н. Деловые игры в самостоятельной работе студентов при изучении химических дисциплин	210
Файзуллина А.Р. Современные подходы к оценке образовательных результатов обучающихся в системе дополнительного образования	213
Федорова О.В., Шарова Е.П. Тенденции в образовании в современных социокультурных условиях	219
Черняева Н.П. Социальное партнерство и технологическое образование	222
Черняева О.В. Развитие феномена социальной ответственности личности и его формирование в условиях дополнительного образования	225
Шмульская Л.С., Смирнова Г.В. Интерактивные формы работы со старшеклассниками в рамках "педагогического класса"	229

РАЗДЕЛ III Федеральные государственные образовательные стандарты в основе инновационной деятельности общеобразовательных организаций

Бабарыкина Ю.М. Ткаченко В.В. Адаптация детей инвалидов через занятия физической культуры	232
Богданцев А.С. Становление деятельности субъектов российского движения школьников в образовательных организациях	236
Бостанджиева Т. М. Анализ социально-психологических механизмов адаптации учащихся к школе	239
Буторина А.Н., Маракушина И.Г. Управленческий контроль как одна из функций деятельности руководителя образовательной организации	244
Виноградова В.Л., Лавреева Е. В. Проектирование инновационных процессов в образовательной организации в условиях реализации ФГОС	247
Гаппоева Л.А. Проблемы содержания литературного образования учащихся младших классов в аспекте поликультурности Российской школы, влияющей на формирование социального поведения	250
Гусева Л.П. Модернизация образовательной системы как инновационный компонент в условиях развития учебно-воспитательного процесса школы	253
Жилина А.И. Инновационный урок в условиях реализации требований ФГОС	257
Зайнулина Г.Р. Проблемы здоровьесбережения в школе	264
Капитонова Т. Ф., Шендрик С. В. Дороги нового образования	267
Каштанова М.Н., Камакина О.Л. Интеграция общего и дополнительного образования в решении задач воспитания	271
Кочетова А.П. Особенности учебно-методического комплекса для детей с особыми потребностями	274
Кузина Н.Н. Служба медиации в создании комфортной безопасной образовательной среды школы в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов	276
Кузина Н.Н., Смирнова Л.В., Яковлева Ю.А. Технология реализации воспитательной модели школьной службы медиации	280
Кузнецова С.Е. Управление образовательной организацией с учетом внешнего окружения	285

Лисанюк С.В., Осипова Е.В. Румянцева Н.Б. Профессиональная компетентность педагога в социокультурной сфере начальной школы	287
Лунгуль А.А., Зырянова О.Н. Профилактика асоциальных проявлений обучающихся посредством элективного курса, посвященного изучению творчества Т. Толстой	290
Макарова Н. А. Развитие внимания обучающихся на начальном этапе изучения химии	294
Митькина Е.П., Буторина А.Н. К вопросу об актуальности обучения педагогов дошкольной образовательной организации работе с детьми группы риска	296
Мишурина Н.А. Особенности оценки качества образования в межшкольном учебном комбинате	299
Навроцкая Ю.В., Шпак Е.В., Гудым Е.Ю. Проектирование инновационных процессов в образовательной организации в условиях реализации ФГОС	302
Прокопенко Е.Ф. Понятия и принципы формирования учебных умений самоорганизации учебной деятельности младших школьников	306
Чубса Я.В., Талзи С.С., Талзи Е.А. Социальная адаптация учащихся через внедрение проектной технологии в деятельность начальной школы	310
Фураева О.Г. Деятельный подход в обучении в начальной школе	313
Шумилова Н.А. Некоторые аспекты социализации русскоязычных школьников в Эстонии	315

РАЗДЕЛ IV. Сетевое взаимодействие различных субъектов в инновационном образовательном пространстве

Артемьева Г.В. Сетевое взаимодействие организаций общего и дополнительного образования в создании единого образовательного пространства	318
Волгина С.И., Смирнова С.А., Хорина М.Н. Проектная деятельность в дошкольном образовании	320
Драницына Е.Г. Педагогические условия развития медиакультуры студентов технического профиля СПО в процессе их профессиональной подготовки	323
Дудковская Е.Е., Корсакова С.В. Возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в создании единого пространства дошкольного образования	327
Жмакина М.В. Сетевое взаимодействие в деятельности учителя	329
Ивченко Л.А. Образовательный ресурс музея Императорского фарфорового завода при изучении многообразия сортов	332
Ильенков В.С., Федотова О.В., Шваб Е.С. Из опыта реализации сетевого международного проекта	336
Ковалева И.В. Возможности сетевого взаимодействия в реализации дополнительных общеразвивающих программ технической направленности	339
Никитина Н.А., Тихонова Е.И. Сетевое взаимодействие: эффективное использование образовательных ресурсов в области декоративно-прикладного творчества	341
Колоскова О.А., Лободанова М.Б., Моисеева М.Б., Рачинская Н.Г., Шац М.Л. Возможности сетевого взаимодействия в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ художественной направленности	344
Флёрова В. Н. Социализация сферы сетевого взаимодействия в условиях изучения иностранных языков	347
Ци Юе Виды взаимодействия в образовательном процессе	349
Чернова С.А. Сетевое взаимодействие при организации образовательного процесса по иностранному языку	353
Чуркина М.А. Сетевое взаимодействие в рамках реализации дополнительных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья	356

РАЗДЕЛ V. Методология оценки социальных и социально-педагогических программ

Расчетина С.А. Введение в проблему методологии оценки современных социально-педагогических программ	358
Жданова М.А., Абашина А.Д. Технологические аспекты разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска	363
Марголина Ж.Б. Деятельность социального педагога по воспитанию детей из проблемных семей	367
Олефир Л.Н. О некоторых подходах к рассмотрению содержания понятия «педагогическое сопровождение»	370
Соловейчик М. В. Деятельность полиции по профилактике подростковой безнадзорности и правонарушений в России	377
Стаховский Т.В. Референтная группа как фактор социализации детей в новых социальных условиях	381
Тихонова Ю.Е. Индивидуально-ориентированный проект сопровождения подростков группы риска	383
Федорова Г.Г., Баличева Н.В. Особенности социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детской деревни SOS	387
Филатова О.В. Мотивация в профессиональной деятельности педагога при работе с «трудными» детьми на примере Центра социальной адаптации	390
Юнусова Н.М. Влияние образования на психическое здоровье (самоубийства) молодежи в гендерном аспекте	393

РАЗДЕЛ VI. Студенческие этюды

Бажанова Е.А., Жданова М.А. Социально-педагогические аспекты реабилитации молодых людей с ментальными нарушениями, проживающих в условиях психоневрологического интерната	398
Безлюдько М. Н. Опыт Центра помощи семье и детям Санкт-Петербурга по подготовке граждан, желающих принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей	402
Большакова Е.В. Социальная реабилитация детей-инвалидов раннего возраста и проблема оценки ее эффективности	407
Буня С.А., Голоухова Г.Н. К вопросу о мотивационной готовности магистрантов к инновационной деятельности	405
Витрюк-Млантау Р.И. Исследование проблем социализации молодой семьи на жизненном старте: сравнительный анализ	408
Волченко А.С., Федорова Г.Г. Вандализм как форма девиантного поведения подростков	411
Данилова-Павлова О.В. Формирование программы обучения в современном детском хореографическом коллективе	414
Дегтева Д.Р., Сперанская А.К. К вопросу об актуальности формирования лидерских качеств в молодежной среде	418
Догадаева Н.С., Абашина А. Д. Социально-культурная деятельность с семьями группы риска как актуальное направление социальной работы в системе учреждений социального обслуживания	423
Загороднюк А.Н. Особенности изучения познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста	426
Зараева Н.М. Социальная реабилитация несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации	428

Иванова А.В., Гайченко С. В. Социализация детей с расстройствами аутистического спектра	430
Иванова А.В., Старостина Е.Н. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития образовательной организации	433
Игнатова Е.Д., Костичесва В.К. Формирование духовно-нравственного климата в современном российском информационном обществе	437
Карабутина Т.В. Педагогический потенциал детского театра в 1920-е гг.....	441
Кондакова Т.Ю. Теория и практика социальной работы с пожилыми людьми в современных условиях	443
Костичева В.В. Опыт подготовки волонтеров	445
Личман С. П., Нябагабо М. Д. Низкий уровень социальной адаптации как риск появления девиантных форм поведения у детей-мигрантов	447
Логвинова Е. А. Биомеханика танца как методическая составляющая педагога хореографа	451
Матюшенко У.А., Зырянова О.Н. Литературное творческое объединение как среда профилактики девиантного асоциального поведения.....	453
Мосягина А.А. Социальная защита детства в Тверской области.....	456
Мылова Н.В. Опыт социокультурной реабилитации лиц пожилого возраста средствами культурно-досуговой деятельности в условиях психоневрологического интерната	459
Ночовный А.А. Информационные ресурсы и компьютерные технологии в хореографическом образовании	462
Поспелова А. Неблагоприятная позиция ребенка в семье как фактор его дезадаптации.....	464
Рега Е. А. О проблеме жестокого обращения с детьми в семье.....	467
Спиридонова Е.С., Суртаева Н.Н. Влияние психологической культуры специалиста по социальной работе с пожилыми людьми на его профессиональную деятельность	472
Тихонова Ю.Е., Яковлева А.В. Анализ особенностей воспитанников учебно-воспитательного учреждения закрытого типа как условие их реабилитации	475
Филатова М.В. Повышение качества жизни инвалидов с ограниченными возможностями средствами социальной интеграции	479
Хромова А.О. Филиппова И.В. Народные игры и их значение для современного дошкольника	483
Чернавина Е.А. Формирование методики преподавания анатомии движения	486
Шепель С.М., Кривых С.В. Игровое моделирование в воспитании учащихся-сирот.....	488
Шипилина Л. А., Сайтбагина Л.А. Сценарный подход в управлении развитием исследовательской деятельности студентов	494

ВВЕДЕНИЕ

Материалы сборника представлены по результатам XVIII международной научно-практической конференции, именуемые как первые Макаренинские чтения, посвященные памяти известного современного ученого доктора педагогических наук, доктора химических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, являющийся почетным профессором шести вузов России, известный не только в России, СНГ, но и странах дальнего зарубежья.

В конференции приняли участие научная общественность (более 10 докторов наук, 36 кандидатов наук, более 40 практических работников сферы образования, социальной защиты населения, магистранты, аспиранты и бакалавры из разных регионов России (Архангельск, Москва и Московская область, Орёл, Красноярск, Самара, Омск, Санкт-Петербург, Тобольск, Тюмень и Тюменская область, Ханты-Мансийск, Горно-Алтайск и др.), СНГ (Казахстан, Осетия, Таджикистан, Узбекистан, Украина), и стран дальнего зарубежья (Вьетнам, Китай, Кот-д-Ивуар).

На различных этапах проведения конференции были заявлены представители различных образовательных организаций:

- Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
- Московский городской педагогический университет,
- Омский государственный педагогический университет,
- Российский национальный исследовательский медицинский университет
- Российско-Таджикский (Славянский) университет, Республика Таджикистан, г. Душанбе,
- Ханты-мансийский межшкольный учебно-методический комбинат и др.
- Военный институт национальной гвардии Республики Казахстан,
- Горно-Алтайский государственный университет (Республика Алтай),
- Детский дворец творчества юных Фрунзенского района Санкт-Петербурга, имени Н.И. Пирогова (г. Москва)
- Институт непрерывного образования взрослых (г. Санкт-Петербург),
- Институт управления образованием РАО (г. Санкт-Петербург),
- Исследовательский институт республики Кот-д-Ивуар,
- Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
- Нижневартковский государственный университет (г. Нижневартовск),
- общеобразовательные и дошкольные организации,
- Омский государственный технический университет (г. Омск),
- Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
- Самарский государственный университет (г. Самара),
- Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
- Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
- Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения,
- Санкт-Петербургский медицинский колледж им. В.М. Бехтерева,

- Санкт-Петербургский университет МВД России,
- Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
- Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ),
- Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнёва (г. Красноярск)
- Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),
- Таджикский национальный университет, Республика Таджикистан, г. Душанбе
- Тарский филиал ОмГАУ,
- Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал ТюмГУ),
- Тобольский индустриальный институт (филиал ТИУ),
- Томский государственный политехнический университет (г. Томск),
- Тюменский областной государственный институт развития регионального образования,

На конференции в разные годы обсуждались вопросы, затрагивающие как теоретические, так и практические аспекты модернизации высшего профессионального образования, непрерывного образования взрослых и проблемы реализации ФГОСТ на всех уровнях образования.

В рамках конференции и различных дискуссионных площадках в 2017 г. предполагается обсуждение различных вопросов образования:

- интеграционные процессы в образовании на современном этапе;
- проблемные вопросы вхождения Болонского процесса в высшее образование в России, СНГ и стран дальнего зарубежья;
- современные учебно-методические комплексы для обеспечения образования на различных ступенях;
- плюсы и минусы, проблемы и риски инклюзивного образования;
- статус учителя на современном этапе;
- трансформация профессионального образования,
- роль педагогического образования на современном этапе в условиях трансформации профессиональной среды и др.

Надеемся на полезное, плодотворное участие в дальнейшем при проведении II-х Макаренских чтений в рамках конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании».

*С.А. Писарева, директор института педагогики РГПУ им. А.И.Герцена
д.п.н., профессор, член корреспондент РАО,*

О.В. Ройтблат, ректор АОУ ТОГИРРО (г. Тюмень) д.п.н., профессор

*Е.И. Бражник, д.п.н., профессор, заведующая кафедрой воспитания и социализации,
института педагогики, РГПУ им. А.И.Герцена*

*Н.Н. Суртаева, д.п.н., профессор кафедры воспитания и социализации института пе-
дагогике РГПУ им. А.И.Герцена*

МАКАРЕНЯ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ. О ЧЕЛОВЕКЕ

Александр Александрович Макареня (20.05.1930 – 21.08. 2015)

– советский и российский учёный-химик, педагог, исследователь и пропагандист научного наследия Д. И. Менделеева. Известен своими фундаментальными трудами в области философии, истории и методологии и методики химии, педагогики. Доктор химических наук, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ, почетный профессор шести вузов России.

Организаторы конференции, которая с этого года будет проходить, как Макаренинские чтения, решили не сопровождать материалы конференции научно-биографической статей об Александре Александровиче, что было сделано нами в сборнике 2017 года и опубликовано в ряде научных журналах «Человек и образование», а поместить представления ученых, работавших с ним, общавшихся с ним, учеников.

Наследие автора

Простой запрос в поисковой системе Яндекс с именем Александра Александровича Макареня выдает ссылки на 118 млн. материалов, размещенных в открытой сети. В основном это ссылки на различные работы в области химии, методики химии и, безусловно, на работы по изучению наследия Д.И. Менделеева. Однако, знакомство с целым рядом материалов позволяет составить портрет человека незаурядного ума и таланта, широчайших взглядов и тонкого чувствования процессов, происходящих в образовании.

Ученый, сфера научных интересов которого изначально лежала в области теоретической химии, стал крупнейшим отечественным исследователем и пропагандистом научного наследия Д.И. Менделеева, разработал широкий спектр учебной и учебно-методической литературы для школ и вузов, защитил две докторские диссертации – по химии и по педагогике.

Несомненным вкладом в педагогическую науку научной школы А.А. Макареня стала разработка научного направления, связанного с реализацией концепции педагогической антропологии, ориентированной на разработку и реализацию новых подходов к организации образовательного процесса в современном школьном образовании.

(С.А.Писарева).

Необычной и уникальной...

Необычной и уникальной была особенность общения Александра Александровича со своими аспирантами и докторантами, с сотрудниками лабораторий и кафедр, занятых совместными исследованиями. Обсуждая промежуточные результаты, гипотезы и положения, Александр Александрович в диалоге с автором россыпью предлагал различные варианты развития хода исследования, побуждая дальнейшие эксперименты провести в новых условиях и получить результаты, обладающие реальной практической значимостью. Диалог продолжался и вне очного общения. Часто его посещали идеи, которые он записывал на буквально подручном материале: на листочках и салфетках, оказавшихся под рукой, и затем передавал своим подопечным. Нередко оказывалось, что в этих бесценных рукописях был тот самый заветный ключ к новизне исследования. Записи сохранили его ученики, и теперь мы дорожим этими бесценными автографами. Кажется, что от них сквозь время ощущается энергия научной мысли, заряд к дальнейшему самостоятельному непрекращающемуся поиску нового знания.

Это постоянное мысленное нахождение в ноосфере протекало параллельным жизненным потоком над огромным пластом организационной работы. Не будь этой стороны деятельности Александра Александровича, на карте российской науки не появились бы 4 дис-

сертационных совета в Сибири, которые и теперь служат кузницей педагогических кадров. Без такого огромного научного авторитета и организаторского таланта, как у Александра Александровича, такого прорыва бы не произошло.

Эти действительно великие по значимости дела и помыслы не мешали Александру Александровичу просто радоваться различным проявлениям жизни и быть чутким к обычным людям, по воле случая или по роду деятельности, оказавшихся рядом с ним, в сложную минуту. Несмотря на то, что с течением жизни у Александра Александровича всё чаще стал проявляться крутой характер, он умел поддержать и успокоить человека, которому в конкретную минуту как никогда нужна была простая человеческая поддержка, а не научная консультация.

Если говорить о человеческих проявлениях, – не была чуждой ему и такая страсть, как футбол. Наверное, немного найдётся таких яростных болельщиков за любимую команду «Зенит» – в любое время Александр Александрович мог сказать, с каким счётом прошёл предыдущий матч и когда и с кем состоится следующая игра. На неформальных встречах учёных не было остроумней собеседника и шутника.

Искры добра и теплоты зажигались в его глазах, когда уже в преклонном возрасте ему приходилось побывать в местах его детства, на Васильевском острове. Окружающим казалось, что в этот момент рядом с ними не маститый учёный, а задорный мальчуган, который в годы войны мог ловко потушить сброшенную на город фугаску. И как в детстве, так и в последующем Александр Александрович гордился, что мог прочесть номер приближающегося трамвая задолго до того, как его разглядят все окружающие. Наверное, такой дар был ему предначертан и в научном предвидении.

Неоднозначно отзывались окружающие о научном и человеческом тандеме Александр Александрович Макареня и Надежда Николаевна Суртаева. В поддержке своей достойнейшей ученицы Александр Александрович видел половину своих научных достижений. Нелегко пришлось бы ему без надёжного плеча и в перестроечное время, и во время возрастных болезней. До конца своих дней Александр Александрович старался сохранить остроту ума, наблюдательность, силу воли и человеческое достоинство. И по сей день, мы храним память о нём усилиями его лучших учеников и друзей. Так, и этот сборник не единственный свидетель развития науки его последователями. Много интересных сведений и публикаций появилось теперь в интернете, в том числе благодаря его однокласснику, другу и сподвижнику А. Нутрихину.

Вновь и вновь обращаясь к нашим исследованиям, вспоминая Александра Александровича Макареню, часто одновременно и благодаря, и вопреки знанию о его научных и жизненных проявлениях, будем черпать из воспоминаний о нём искру интереса к науке, проявления к достоинству жизненных и профессиональных устремлений.

(С.В. Иванова)

Александр Александрович Макареня – учёный, педагог и мой учитель...

Человек незаурядного ума, обаяния и чувства юмора. Его можно было слушать часами, на любые темы. Он увлечённо рассказывал о жизни и творчестве Д. И. Менделеева, о судьбе декабристов, о любимых поэтах и художниках.

Я хорошо помню его улыбку, и тихую, неторопливую манеру разговора. Чаще других мне вспоминается одна беседа, смысл которой, признаюсь я поняла не сразу.

– Александр Александрович, ну как все успеть, спросила я, – ведь время так быстро уходит?

– Время никуда не уходит, – ответил мне Александр Александрович, – это мы уходим... Мудрость этого ответа я начинаю постигать лишь сейчас.

Сейчас, уже имея своих учеников, я понимаю, что уходим мы..., а всё остаётся. Но частица каждого из нас остаётся в наших делах, наших детях, наших учениках. Семена

добра, чести и жажду знаний, все, что заложил в меня мой учитель, я передаю своим ученикам. Александр Александрович Макареня с нами.

(Касиманова Л.А.)

Полет научной мысли ученого А.А. Макареня охватывает направления от менделеевского наследия до популяризации научно-педагогического наследия выдающихся деятелей науки и культуры; от химии, педагогики, культурологии до философско – методологического осмысления химического и педагогического образования. Подтверждение тому – изданные работы монографического и коллективного характера (монографии «Менделеев и физико-химические науки», «Периодический закон Менделеева», «Менделеев», «Менделеев в Петербурге», «Менделеев и Петербургский университет», «Менделеев в воспоминаниях современников», «Менделеев и культура России», «Педагогические взгляды деятелей науки и культуры России»).

Популяризация химической науки и культуры связана с популяризацией наследия выдающихся деятелей науки и культуры (Ломоносов М.В., Байков А.А., Чугаев Л.А., Вернадский В.И., Курнаков Н.С., Макаренко А.С., Еришов п.п. и др.); изданием научно-популярной литературы: «Металл из «камня надежды»», «Химия и цивилизация», «Химия и научно-технический прогресс», «Индивидуальность серебра и фотографический процесс», «Индивидуальность химических элементов» и др., научное редактирование серии «Проблема современной химии».

Философско-методологические аспекты химического и педагогического образования, доказаны изданием множества научных работ: учебные пособия для учителей «Методология химии», «Построение курса химии средней школы на основе естественнонаучной концепции идеально-реалистического моделирования». Для студентов «Реальная философия», «Природа и дух: мир философских проблем», для учащихся «Антропоэкология».

Научные издания «Педагогическая антропоэкология», «Культуротворческая среда: статус, функции, развитие», «Химия и мировоззрение» и др. Ученый-педагог-исследователь А.А. Макареня, всегда проявлял большой интерес к образованию взрослых в регионах России. В рамках данного направления изданы монографии и методические пособия: «Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала регионов», «Образование взрослых как фактор социокультурного развития регионов», «Саморазвитие педагогического коллектива (на основе культурологической среды)», «Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации».

Достижения и открытия ученого – это качественное зерно, которое прорастает в инновационных методах, формах, методиках теоретиков и практиков XXI века, а это значит эпоха «Макареня» продолжается.

Встречу с Александровичем считаю для себя судьбоносной и знаковой.

(Г.И.Егорова).

Имя Александра Александровича Макареня вписано в историю образования и культуры г. Тобольска и Тобольского педагогического института. Ученым советом принято решение об открытии именного кабинета А.А.Макареня. Известный ученый, педагог, мыслитель, культуролог, химик, антрополог, родонодец, Менделеевед – вот далеко не полный перечень сторон его многогранной творческой личности. Как человека его отличали высокая интеллигентность, тактичность, тонкий юмор, простота в общении, и, наверное, самое главное, человечность. Ученикам и сложно, и одновременно легко с ним было работать. Сложно – он был потрясающий труженик, энциклопедист, творческая натура, чего ждал и от своих учеников. Легко – у него огромное количество научных идей, которыми он бескорыстно делился, только их надо было самостоятельно раскрыть и реализовать в научно педагогической деятельности.

(Т.А.Яркова, И.И.Черкасова)

Новый подход в образовании

Учениками научной школой А.А. Макареши реализуется в практике новый подход в образовании, названный антропозкологическим подходом. В его основе лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика; подход, основанный на глубоком знании человеческой природы (учет кризисов онтогенеза, возрастной физиологии и психологии, законов идентификации, самоутверждения, самореализации и саморазвития), на таком построении субъект-субъектных отношений, которые учитывают требования гуманистической концепции образования: толерантность, педагогическая поддержка, содейтельность и т.д. Подход, учитывающий когнитивные (познавательные), перцептивные, креативные (творческие) способности и возможности, обеспечивающий развитие всех сфер ребенка: физической, эмоциональной, интеллектуальной, духовно-нравственной, социальной и т.д. в соответствии с его задатками, интересами и желаниями, его индивидуальным темпом развития, сохраняя при этом здоровье школьника.

Обучение в антропозкологической школе предполагает изменение типа отношений между обучающими и обучаемыми, переход от авторитарного управления, подчинения и принуждения к сотрудничеству, взаиморегуляции, взаимопомощи. Эффективность процесса образования зависит (и это не единственная зависимость) от формы взаимодействия субъектов образовательного процесса. В традиционном образовании учитель сообщает информацию, ученик воспроизводит ее, причем оценка во многом определяется полнотой и точностью воспроизведения; при этом упускается из вида, что усвоение материала связано с его осмыслением. Проблема заключается в том, чтобы найти удобные организационные формы, сохранить и развить открытость процесса образования на разных уровнях системы, а не только на уровне учитель-ученик.

(Кривых С.В.)

Александр Александрович Макареня

При упоминании этого человека сразу поток мыслей, масса воспоминаний, обилие чувств и эмоций.

Мысли. Здорово, что в Тобольском педагогическом институте будет именной кабинет Александра Александровича! Им так много в образовании, науке, просвещении и в институте, и вообще Сибири сделано! Имя такого человека обязывает, следует хорошо думать о «начинке» кабинета. Интересно, как бы он сам к этому отнесся? Что для него наиболее важное и существенное?

Воспоминания. «Познакомил» нас Д.И.Менделеев: впервые интересная и запоминающаяся фамилия Макареня встретилась на обложке книги о великом химике из Тобольска. Как и в дальнейшем не раз встречалась в самых различных публикациях, столь разнообразных и неожиданных! А «свел» вместе на одной кафедре Тобольск. Хотя первое знакомство и личная встреча состоялась все-таки в Омске, на научно-практической конференции. Юбилей в Тобольске, прогулка на теплоходе; еще один юбилей, теперь уже уже в СПб, музей Д.И.Менделеева, между которыми короткие, запоминающиеся встречи.

Эмоции и чувства. Александр Александрович – это человек, который всегда шел на несколько шагов вперед своих современников, своей энергией и идеями заражая всех окружающих. Он думал быстрее, чем мы – все его ученики. Круг его интересов настолько разнообразен и широк, что поражает, как можно было все это держать в голове и стольким интересоваться. Для него Человека Науки не чужды были и обычные человеческие занятия. Он очень вкусно готовил молочную рисовую кашу с тыквой, никогда в жизни я не ела такой вкусной каши. Я спросила его секрет, на что он просто сказал «...ее варить надо», т.е. стоять и перемешивать, а не так как мы поставили и забыли.

Если он смотрел футбол, когда играла его любимая команда «Зенит», он забывал обо всем и «болел» так самозабвенно и страстно, что было тревожно за его здоровье.

(Иванова О.А.)

Восторга от недостижимой высоты, глубины и полета мыслей, инаковости восприятия и понимания всего, свободы творчества, высказывания, поступков и одиночества. Страх и смущения быть непонятой, неспособности находиться в пространстве этой высоты и инаковости. Сожаления и грусти о быстротечности времени, постепенном исчезновении людей, поколений, а вместе с ними и памяти. Радости и предвкушения новых встреч в преддверии вечности.

Более 30 лет следуя примера в научной деятельности

Учитель. Более 30 лет меня связывала научная деятельность с Александром Александровичем. В течение жизни у человека бывают разные встречи и производят они на нас разные впечатления, оказывают различные влияния. В моей жизни встречу с Александром Александровичем можно назвать самой яркой, значительной, обучающей, человеческой. Этот замечательный человек сопровождал меня в процессе становления в научном мире. Человек – пример преданного искреннего служения науке. Вся жизнь его принадлежала служению науке. Широта интересов – химия, литература, история, педагогика, естествознание, социология, живопись, философия интерес к новому, любознательность, – составляли его интеллектуальный мир, ученый энциклопедист – это про Александра Александровича. Преданность и научная точность, скрупулезность исследования жизнедеятельности Д.И.Менделеева – заражала, подкупала, восхищала, служила примером и образцом научной деятельности и ни кого не оставляла равнодушным. После общения с Александром Александровичем – интерес к личности Д.И.Менделеева зарождался, сохранялся.

Для Омского государственного педагогического университета Александр Александрович является основателем методической школы. Благодаря его стараниям в университете была открыта аспирантура и совет по защите кандидатских диссертаций. Большинство сотрудников кафедры его ученики. За те несколько лет, что он работал в Омске, он успел подготовить более десяти кандидатов и одного доктора наук. Всегда поражало умение Александра Александровича мыслить масштабно и его дар предвидения. Он умел видеть гораздо дальше остальных. Этим, видимо, и отличается истинный ученый.

За большой вклад в подготовку профессиональных кадров для университета Александру Александровичу присвоено звание Почетный работник ОмГПУ.

(Курдуманова О.И.)

Это был сильный человек, с юмором и вместе с тем ранимый, тонкий и чуткий. При всей сложности и трудности работы с ним все его ученики сохраняли и сохраняют уважение к этому человеку. В каждом из своих учеников (а его школа насчитывает более 300 учеников) он сумел вписать добрую страничку, а как ею воспользоваться – удел нас самих. Теперь наша обязанность сохранять память о своем учителе. Поэтому на XVII международной научной конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» в 2016г было принято решение проводить ее как Макаренинские чтения.

(Н.Н.Суртаева)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева
(филиал) Тюменского государственного университета

Выписка
из протокола заседания Ученого совета
от 17.03.2017 № 2

ПРИСУТСТВОВАЛИ: 21 человек из 29 членов Ученого совета

СЛУШАЛИ: и. о. заведующего кафедрой естественнонаучных дисциплин и МП Е.М. Попову о присвоении аудитории №514 корпуса №5 Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева имени А.А. Макаренки.

РЕШИЛИ: Присвоить аудитории №514 корпуса №5 Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (г. Тобольск, ул. Знаменского, 58) имя Александра Александровича, профессора, доктора хим. наук, доктора пед. наук, Заслуженного деятеля науки РФ, Отличника народного образования.

Голосовали единогласно.

Председатель Ученого совета
Тобольского педагогического
института им. Д.И. Менделеева
(филиала) ТюмГУ



Н.В. Фролова

РАЗДЕЛ I

Социально-педагогические аспекты инновационного развития университетского образования

Писарева С.А.

*д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО,
директор института педагогики,
заведующая кафедрой теории и истории педагогики
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»*

О СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ключевые слова: социальная ответственность, современный педагогический университет

Аннотация: в данной статье говорится об изменении социальной ответственности современных педагогических вузов и той усиливающейся роли на эти учреждения в современном мире.

Pisareva S. A

ON THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: in this article it is spoken about change of social responsibility of modern pedagogical universities and the increased role of these institutions in the modern world.

Keywords: social responsibility, modern pedagogical University

В конце XX века мировое сообщество в лице аналитиков, экспертов, исследователей, политиков активно обсуждало миссию университетов XXI века, ведя дискуссию о социальном заказе общества высшему образованию. Эта дискуссия нашла отражение в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века ЮНЕСКО «Обучение – сокровище» (1996 г.). По мере развития «общества знаний» уже в XXI веке актуализировалась новая миссия вуза, названная французским философом Жаком Даррида «новой ответственностью», поскольку решающим источником богатства страны («социальным капиталом») является «знаниевая экономика» (1).

Новая ответственность не может быть лишь академической, она призвана, с одной стороны, хранить живую память традиции, а с другой — выходить за рамки любой конкретной программы, быть открытой к тому, что мы называем будущим. Она предполагает непосредственное участие университета в создании человеческого капитала средствами образования, в содействии развитию взаимодействия людей в разных культурных пространствах, что является откликом на вызов современности, точно сформулированный Аурелио Печчеи как «условие глобальной взаимозависимости».

В этой связи необходимо обратить внимание на изменение понимания профессионализма современного педагога/преподавателя. Складывается более широкое видение педагогической и собственно преподавательской сфер деятельности учителей как профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему; понимание, что при ощущении себя профессионалами учителя/преподаватели четко осознают: ожидаемое от них качество работы должно быть аналогичным тому уровню услуг, который они вправе ожидать от профессионалов других специальностей (например, врачей, юристов).

Реализация социальной функции университета вплетена в его жизнедеятельность, и не отделима от основных процессов, протекающих в университете, – научно-исследовательского и образовательного. Так, Герценовский университет на протяжении последнего пятилетия реализует свою социальную функцию посредством содействия (2):

- личностному развитию всех субъектов образовательного процесса путем создания вариативной системы опережающей подготовки педагогов для инновационной системы образования;

- решению актуальных проблем образования путем установления многоаспектного сотрудничества с общественно-профессиональным и научно-профессиональным сообществами;

- стратегическому развитию региональных образовательных систем путем научно-методического обеспечения инновационных преобразований в контексте государственной образовательной политики.

Новая социальная ответственность университета реализуется благодаря слаженной деятельности всех его структурных научно-образовательных подразделений – кафедр, факультетов, учебных институтов, научных и учебных лабораторий, исследовательских институтов, научно-образовательных и координационно-аналитических центров, фундаментальной библиотеки имени императрицы Марии Федоровны, музея. Одна из значимых традиций университета заключается в том, что подготовка будущего учителя всегда строилась в тесном взаимодействии с учреждениями общего и дополнительного образования (детскими садами, школами, домами творчества), опираясь на результаты исследований реальных проблем образовательной практики. Это позволяет разрабатывать и реализовывать современные образовательные программы подготовки педагогических кадров для инновационной развивающейся системы образования, тем самым обеспечивая реальные условия для личностного роста как студентов, так и преподавателей. Герценовский университет реализует свою социальную ответственность в процессе:

- *Выполнения комплексных научных исследований.* Наиболее крупной исследовательской программой, повлиявшей на развитие педагогического образования не только в университете, но и в стране, в новом веке может быть назван контракт с НФПК на разработку рекомендаций и учебных материалов для подготовки специалистов в области образования, реализующих стратегические цели обновления школы (2002 – 2003 гг.), ориентированных на содействие модернизации общего образования через модернизацию педагогического образования по наиболее актуальным направлениям (информационно-техноло-

гическому, языковому, социально-правовому), получивший рабочее название «Компетентностный подход в педагогическом образовании». Более поздним примером такой комплексной исследовательской программы является, несомненно, Инновационная образовательная программа «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере», объединившая всех герценовцев для достижения общей цели.

– *Участия коллектива герценовцев в реализации программ модернизации педагогического образования, начиная с эксперимента по переходу на уровневое педагогическое образование в 1992 году, затем участия в реализации стратегии модернизации педагогического образования в первом десятилетии 2000-х годов и далее разработки проектов Концепции поддержки модернизации педагогического образования в 2014-2016 годах.*

– *Консолидации усилий научно-профессионального сообщества университета для подготовки и проведения социально-значимых крупномасштабных событий, привлекающих внимание общества к проблемам образования.* Примерами таких крупных событий являются Всероссийская педагогическая ассамблея, посвященная торжественному открытию Года учителя в России (2010 г.), II Всероссийская педагогическая ассамблея «Образование XXI века: развитие человеческого потенциала» (2012 г.), проведенные по инициативе Герценовского университета, ежегодное партнерское участие университета в проведении Петербургского образовательного форума.

– *Создания условий для расширения и обогащения личного опыта студентов в освоении социальной миссии и социальной ответственности педагога* путем организации участия студентов в волонтерских проектах и социальных практиках, Герценовских олимпиадах, стимулирования их образовательных инициатив.

– *Поддержания традиции Герценовского университета бережного отношения к своему прошлому, к памяти великих предшественников, чья научно-педагогическая деятельность составляет силу научных школ университета сегодня.* В этой связи могут быть названы крупные издательские проекты, раскрывающие историю становления и развития педагогического образования в Герценовском университете, научные семинары и научные конференции посвященные историческим датам университета и деятельности ученых-герценовцев, возрожденный проект публичных лекций профессоров университета.

Социальная ответственность университета проявляется в принятии герценовцами миссии университета, понимании самоценности педагогического образования, следовании сложившемуся за почти 220 лет своеобразному «этическому кодексу университета», когда основным механизмом взаимодействия становится стремление к пониманию и уважению позиции другого, принятие ценностей человеческих отношений как действенного инструмента достижения целей совместной деятельности, благодаря чему формируется новое понимание профессионализма в педагогической деятельности.

Одним из ведущих ориентиров изменений, складывающихся в современной профессиональной деятельности педагога, является сегодня принятие про-

фессиональных стандартов. Причины разработки профессиональных стандартов определены:

- требованиями образовательной политики (реализация «Дорожной карты развития системы образования»);
- необходимостью упорядочения требований к работникам системы образования на всех ее уровнях;
- потребностью в разработке аттестационных инструментов, позволяющих оценить соответствие реальной компетентности работника предъявляемым требованиям к занимаемой им должности.

Таким образом, профессиональный стандарт рассматривается как объективный инструмент оценки профессиональной квалификации педагога/преподавателя, средство отбора педагогических кадров, основа для формирования трудового договора.

Введение профессионального стандарта привнесло целый ряд изменений в систему подготовки педагогических кадров. В частности:

а. Обновление образовательных стандартов с учетом требований профессиональных стандартов.

б. Обновление образовательных программ путем укрепления тенденции привлечения работодателей к процессу корректировки образовательных программ наряду с традиционным их привлечением к процедурам аттестации; усиления практико ориентированности образовательных программ, что отражается в обновлении программ практик, расширении возможностей для обогащения практического опыта студентов средствами образовательной среды университета.

Введение профессионального стандарта актуализирует функцию социальной ответственности педагога за качество решения им профессиональных задач педагогической деятельности, обусловленных:

- опережающим характером образования и необходимостью ориентации педагога в своей деятельности на лучшие практики развития образования;
- личностной направленностью образования и необходимостью ориентации на ценностные основания образования в построении процесса взаимодействия с учениками и их родителями;
- этосом профессии и необходимостью ориентации на конвенциальные нормы, принятые в профессиональном сообществе как образцы взаимодействия и решения проблем.

Все изменения, вводимые в образовательные программы и образовательный процесс вуза, обусловленные вызовами общества, новыми социокультурными условиями деятельности, могут быть реализованы только в том случае, если профессорско-преподавательский состав «принимает» эти изменения и всемерно содействует их реализации. Знание и понимание сути происходящих изменений, формирование консолидированного мнения, выражаемого в миссии университета, происходит в повседневной реальности, процессе жизнедеятельности научно-профессионального сообщества.

Понимание социальной ответственности проявляется в повседневной преподавательской деятельности и личном участии преподавателя: в обеспечении качества реализации образовательного процесса и качества образовательных результатов; в следовании ценностям командной работы и понимании своего вклада в реализацию образовательных программ; в осознании ценности свободы выбора средств достижения целей образования; в следовании идеалам и нормам научной этики, традициям научно-педагогических школ, сложившихся в университете.

Основой решения задачи воспитания социальной ответственности у будущих выпускников университета является профессиональная позиция преподавателей, ментальные модели, используемые ими в работе со студентами. Поэтому ресурсы реализации социальной ответственности студенческим и преподавательским сообществом университета могут быть выявлены на основе сочетания университетских традиций и образовательных инноваций в деятельности всех структурных подразделений университета.

Для этого представляется важным содействовать расширению социальной ответственности преподавателей за результаты собственной профессиональной деятельности в коллективах кафедр, факультетов, учебных институтов путем:

- реализации *стратегии оценивания качества результатов научно-образовательной деятельности*, наряду с используемыми количественными показателями, что предполагает введение в программу мониторинга деятельности кафедр показателей, позволяющих учитывать их социальную активность, общественно-значимую деятельность в университете и за его пределами, инициативу в продвижении миссии университета, нацеленность на кооперацию с коллегами по университету в своей деятельности;

- *стимулирования персональной ответственности преподавателей* университета за собственную профессиональную компетентность и результаты научно-образовательной деятельности, что может найти отражение в разрабатываемом эффективном контракте, позволяющем учитывать вклад каждого преподавателя в реализацию стратегических направлений развития университета, усилия по совершенствованию собственной научно-образовательной деятельности, проявить индивидуальность и творчество во взаимодействии со студентами и коллегами;

- *создания реальных условий построения индивидуальных образовательных маршрутов студентами*, что позволит повысить их ответственность за результаты своего образования и стимулировать личностную потребность в развитии профессионализма;

- *расширения возможностей для более широкого распространения результатов научных исследований* в области педагогического образования, проблем общего образования, проблем инклюзивного образования, путем опубликования их в современном формате монографий, учебников, учебных пособий, целостных учебно-методических комплексов большими тиражами и продвижения этой продукции на современном книжном рынке.

В предисловии к фундаментальному исследованию «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский характеризует важнейшую методологическую идею, отражающую сущность педагогической деятельности, – идею *целостности, единства, гармонии духовно-нравственных начал в личности учителя и его профессиональной компетентности*. Именно эта идея является важнейшей составляющей миссии современного педагогического университета, реализация которой может быть достигнута только в совместной деятельности исследователей, преподавателей, сотрудников и студентов университета, когда в условиях рыночной экономики доминирующей в деятельности университета становится не стратегия конкуренции, а стратегия кооперации.

Библиографический список

1. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки - № 6–2003.
2. Соломин В.П. Деятельность университета в новых условиях развития педагогического образования// Universum: Вестник Герценовского университета. - 2014. - № 1. - С. 3-17

УДК 378

Суртаева Н.Н.

*д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»,
зав. лабораторией инноватики в педагогическом образовании ФГБНУ
«Института управления образованием РАО» в Санкт-Петербурге*

ИННОВАЦИОННЫЙ ТРЕНД В РАЗВИТИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СНГ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ*

**работа выполнена в рамках гос.задания ИУО РАО по теме «Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств – участников СНГ».*

Ключевые слова: инновации, инновационные процессы, непрерывное профессиональное непрерывное образование

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы роли, основных направлений. Трендов развития непрерывного профессионального образования.

Surtaeva N. N.

INNOVATIVE TREND IN THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION SNG: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract: this article discusses the role of the main directions. Trends in the development of continuous professional education.

Key words: innovations, innovative processes, ongoing professional continuing education

**«Любая честная попытка систематически изучить
проблему или что-то добавить к человеческому знанию о проблеме может считаться исследованием»**

P. Артур

На современном этапе уже несколько десятилетий не уменьшается интерес к инновационным процессам во всех сферах жизнедеятельности человека. Более того инновации становятся чуть ли не основным трендом в развитии различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе и в непрерывном профессиональном образовании. Зачем нужны инновации? Можно найти ответ в

материалах аналитического доклада «Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд» подготовленного Центром стратегических исследований Сибирского федерального университета, где отмечается: «Сегодня, действительно, прежде всего, в высшей школе инновации понимаются не как реализация в образовании антропологических и философских концепций человека и культуры, что было характерно для второй половины XX века, а как сбалансированный ответ на вызовы времени, учитывающий требования рыночной экономики и процесс вхождения России в мировое сообщество».

Грудзинский А.О., отвечая на этот же вопрос, пишет, что новации нужны по причине того, что происходит смена привычных задач развития индустриального общества, опыт решения которых отработывался в течение столетия, к решению задач новой, основанной на знаниях социально-экономической системы, то есть задач информационного общества. [1, С. 114]. Новое информационное общество приводит почти к мгновенным изменениям как в самих информационно-коммуникативных технологиях, так и к изменениям последствий от внедрения этих технологий.

На современном этапе ни одно образовательное учреждение, образовательная организация, ни система непрерывного профессионального образования не может рассчитывать на инновационный характер, инновационное признание без использования возможностей ИКТ. По этому поводу, справедливо пишут С.С.Неустроев и А.В.Симонов: « электронное обучение (e-learning) выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы... При этом замечено, что электронное обучение, являясь по своей сути инструментом дистанционных форм организации учебного процесса, во все большей мере вовлекает в него весь спектр современных сетевых информационно-технологических решений, которые насытили мировой Интернет различными социальными сервисами коммуникации, информационного онлайн обмена и взаимодействия, формирования и поддержки сетевых профессиональных сообществ » [2.– С.9]. В информационном обществе, среда, которого повсеместно насыщена ИКТ происходят изменения и в профессиональной сфере – устаревание одних профессий, появление новых и их специализаций, что отмечается в Итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономического развития России на период 2020. «Стратегия 2020 – новая модель роста – новая социальная политика», где отмечается, что в год рождается несколько десятков новых профессий, к которым никто не готовит. В настоящее время на планете существует свыше 50 тысяч профессий, а они на порядок увеличиваются в числе специальностей (500 тысяч); и специальности на порядок увеличиваются в числе специализаций (пять миллионов). Прогресс порождает новую деятельность и новые профессии Назовем для примера новые профессии в образовании – координатор образовательной онлайн – платформы, ментор стартапов, игромастер, организатор проектного обучения и др. и назовем новые профессии не сферы образования – консультант для престарелых, специалист по борьбе с изменениями климата, виртуальный юрист, утилизатор информации и т.д. . В процессе техно-социального развития до 70% традиционных профессий в производстве и в сфере услуг могут устареть или стать ненужными в связи с внедрением искусственного интеллекта, при этом появятся новые профессии, предполагается

исчезновение порядка 60-70% профессий в промышленности и связанных с ними областей, а группа людей с дипломами, но без квалификации может составить к 2020г. 10-12 млн. человек (20% трудоспособного населения) изменяется формат компетенций, присваиваемых тем или иным профессиям и речь уже на серьезном уровне идет о развитии знания о так называемых профессиональных пучках. К тому же добавляются изменения труда, традиционно существующих три единства труда, о чем пишет В. Скворчевский 1. «Единство места» – работа становится дистанционной и распределенной в пространстве и во времени. 2. «Единство времени» – исчезает граница между работой и досугом, трудом и отдыхом. 3. «Единство действия» – исчезают четкие границы между различными профессиями, деятельность носит все более междисциплинарный и внедисциплинарный характер вот это и оправдывает вхождение понятия «профессиональные пучки». Это все более и более обостряют значимость исследования проблемы непрерывного профессионального образования. Особенностью на современном этапе непрерывного профессионального образования выступают интегративный, междисциплинарный характер этого образования, расширение пространства исследований непрерывного профессионального образования от регионального, к национальному, наднациональному пространства, включая и глобальное. В условиях интенсивных изменений профессиональной среды информационного общества большое значение будет иметь межстрановое взаимодействие, оказывая помощь друг другу в освоении новых технологических пространств и подготовки к ним специалистов – профессионалов в образовании СНГ.

Возникшая в 70-х годах прошлого столетия идея непрерывного образования, образование через всю жизнь занимает сегодня одно из важных мест среди инновационных идей человечества. Главное содержание, суть этой идеи – постоянное развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей его жизни, это и определяет его социальную обусловленность. Непрерывное образование применительно к образованию взрослых связано с его высоким социокультурным потенциалом, потенциалом, хранящим традиции, как в профессиональном плане, так и социально-личностном, что является особой значимостью для государственной образовательной и социальной политики в условиях социально-экономических изменений в современном мире, в которые непосредственно вовлекается взрослое население. М.В.Кларин проблемы непрерывного образования делит на две области. Одна из них связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики (социально-образовательный аспект непрерывного образования, затрагивающий вопросы личностного развития); другая связана с самим процессом освоения человеком нового жизненного опыта, социального, профессионального опыта (психолого-педагогический аспект непрерывного образования), в том числе опыта жизнеустройства в условиях постоянных изменений. В современной социально-образовательной практике важное значение для непрерывного профессионального образования занимает преемственность звеньев образовательной системы, а также разветвленность каналов неформального образования за пределами базового образования, сюда же добавляется еще и неформальное образование и возможности сетевого обучения, которое может носить, как формальный, неформальный. Так и неформальный характеры. Традиционное непрерывное образование в образовательной системе опирается на ее «вертикаль-

ную интеграцию», то есть преемственность ступеней формального образования – дошкольного, начального, среднего и после среднего, при котором каждый уровень образования предполагает возможность перехода на последующий, в настоящее время все более расширяется горизонтальная интеграция, которая помогает устанавливать междисциплинарные взаимодействия, взаимодействие между различными профессиональными сферами. В перспективе следует ожидать только дальнейшее развитие содержания, технологий, форм, различного характера взаимодействий непрерывного профессионального образования и существенная интеграция образования взрослых «третьего поколения», которое также будет реформироваться и включаться в производственные сферы по индивидуальным потенциальным возможностям личности, по мере изменения жизненного пространства, которое будет влиять на изменения характера непрерывного профессионального образования в международном пространстве, в том числе СНГ. Как в свое время справедливо отмечал российский ученый **А.А.Макареня** «Учитесь всматриваться в жизнь» – она сама поставит все на место, в том числе и непрерывное профессиональное образование.

Библиографический список

1. *Грудзинский А.О.* Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. 2003. -№ 4.– С. 114.
2. *Неустроев С.С., Симонов А.В.* Инновационные направления развития электронного обучения // Человек образование– №3– 2015.– С.– 9-15

УДК 378.4

Бразжник Е.И.

*д.пед.н., профессор, зав. кафедрой воспитания
и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена», Санкт-Петербург*

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ*

**Исследование выполняется при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития ведущих университетов Китая и России, которые выстраивают научно-образовательную среду на системной интеграции всех основных ресурсов: человеческого, интеллектуального, научно-исследовательского, инфраструктурного, инновационного, управленческого, информационного, расширения возможностей внутренних и внешних связей.

Ключевые слова: научно-образовательная среда, университеты Китая, университеты России

Brazhnik E.I.

CHARACTERISTICS OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN UNIVERSITIES IN CHINA AND RUSSIA

Abstract: the article deals with the development of leading universities in China and Russia, which build a scientific and educational environment on the system integration of all the basic resources: human, intellectual, research, infrastructure, innovation, management, information, and the expansion of internal and external ties.

Key words: scientific and educational environment, universities of China, universities of Russia

Глобальные изменения, происходящие в России и в других странах, ставят перед высшими учебными заведениями ряд новых задач. Понимание современного социокультурного контекста развития общества, сложности задач реали-

зации государственной политики, усложняющихся требований рынка труда, постоянного процесса обновления образования – необходимое условие дальнейшего успешного развития университетского образования. Стратегия развития ведущих университетов Китая и России выстраивается на системной интеграции всех основных ресурсов (человеческого, интеллектуального, научно-исследовательского, инфраструктурного, инновационного, управленческого, информационного, расширения возможностей внутренних и внешних связей). Этот опыт требует специального изучения.

Наше исследование показало, что для развития научно-образовательной среды современных университетов Китая, как и России, существуют нормативно-правовые предпосылки, т.е. законодательная база в области высшего образования, которая позволяет построить концепцию научно-образовательной среды в университетах, ее характеристики с учетом нормативных требований. В законодательной базе в области высшего образования в Китае просматриваются, как и в РФ, тенденции понимания научно-образовательной среды как совокупности интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований. С конца 1970-х годов Китайской Народной Республике удалось добиться больших успехов в развитии научно-технического и инновационного потенциала. В работах некоторых авторов присутствуют оценки Китая как новой «технологической сверхдержавы» [Sigurdson 2005] или одной из «лидирующих наций в научной сфере» [Zhou, Leydesdorff 2006].

В современной научной системе Китая университеты выступают на первый план в качестве агентов инновационного развития. В своей инновационной политике власти КНР стремятся заимствовать лучшие модели управления наукой и технологиями, принятые в западных странах. Это происходит в рамках сознательной «адаптивной инновационной политики», которая позволяет внедрять западные принципы в условиях уникальной современной китайской культуры. Среди престижных китайских университетов можно выделить Пекинский университет, Университет Цинхуа, Фуданьский университет, Университет им. Сунь Ятсена, а также 39 университетов, входящих в «Проект 985», и около 100, входящих в «Проект 211». «Проект 211» (1995), разработанный Министерством образования КНР. «Проект 211» включал 3 основные задачи: улучшение общего состояния университетов, входящих в этот проект; развитие ключевых областей научных знаний; построение в вузах системы инновационной информационной инфраструктуры [13, с. 12–13]. «Проект 985» (1999) поставил основную задачу – создать несколько университетов в Китае мирового класса, ряд исследовательских университетов с мировой известностью; подготовить и привлечь группу выдающихся ученых и научные коллективы в университеты; построить ряд инновационных электронных платформ в области науки и техники [4].

Университет Цинхуа, Нанкинский университет и университет Фудань впервые получили государственную поддержку. Эти университеты провели реформу системы управления, реформу кадровой системы, создавали такую

научно-образовательную среду, в которой студенты могут свободно проявить свои таланты и творчество. Государство поощряет развитие в вузах такой научно-образовательной среды, которая использует ресурсы вуза и одновременно научно-исследовательских институтов, предприятий, дает возможность создать междисциплинарную исследовательскую команду, объединяющую функции преподавания и проведения научных исследований; способствует развитию научно-исследовательской инновационной базы и технологических инноваций в университетах [4].

В ходе нашего исследования мы установили, что в настоящее время в университетах Китая реализуется экспериментальный план по подготовке высококлассных специалистов в области фундаментальных наук (другое название плана – План Джомолунгма (珠峰计划、基础学科拔尖学生培养试验计划)), который начал действовать с 2009 года при поддержке Министерства образования, Министерства финансов и е количество книг на одного студента – 105 шт.); 517 информационных баз (189 на китайском языке, 328 на иностранных языках); 67.378 видов электронных журналов (11.647 на китайском языке, 55.731 на иностранных языках); 8.770.000 электронных книг (2.734.000 на китайском языке, 6.036.000 на иностранных языках); 2.950.000 диссертационных работ в электронном виде.[5]

Во-вторых, университет Цинхуа издает свои газеты и журналы, которые выходят в форме тематических публикаций: «Естественные науки», «Наука и техника», «Философско-социальные науки», «Мировая архитектура», «Декоративное искусство», «Правоведение университета Цинхуа», «Исследования в области образования университета Цинхуа». Журнал «Исследования в области образования университета Цинхуа» и др.

В-третьих, на международных и национальных конференциях, организованных университетом Цинхуа, студенты и преподаватели знакомятся с передовыми идеями и практическими результатами в науке. В 2015 году в университет было организовано более 100 международных конференций, в которых участвовало около 40 институтов и факультетов. Общее число участников составило 19000 чел. В том числе около 8000 являлись иностранными участниками. Наиболее значимые конференции – «Международный конгресс по квантовой химии», «Глобальный Финансовый Форум Цинхуа» «Саммит метаболической инженерии». Особое место занимает организация студенческим сообществом студенческих научных форумов («Цинхуаский форум «Время» (Tsinghua Times Forum) “时代论坛”, «Топ-диалоги» (Top Talk) “巅峰对话, «Научная жизнь» » “学术人生” и др.), которые стали дискуссионными площадками для обсуждения студентами научных идей с ведущими учеными Китая и других стран мира.

В-четвертых, образовательная среда университета имеет определенные организационно-педагогические условия:

– организация широкой многопрофильной подготовки в университете создает возможности для участия студентов в междисциплинарных научных командах и междисциплинарных научных студенческих форумах;

– в содержании образования в университете включены курсы, обучающие приемам научно-исследовательской работе студентов;

– *наиболее распространенные формы обучения в университете – дискуссионные лекции, исследовательские проектные задания и практико-ориентированные курсы («занятия с вызовом»);*

– *развивается открытое университетское дистанционное образование, демонстрирующее высокий уровень профессионального мастерства преподавателей на национальном и международном уровнях;*

– согласно университетскому Плану SRT («Student Research Training») особое внимание уделяется организации научно-исследовательской практике студентов и созданию площадок для проведения научных студенческих исследований. В практику деятельности российских университетов вошло создание программ развития учреждения на определенные периоды. Источниками сведений об опыте формирования научно-образовательной среды в российских университетах являются эти программы. [2] Рассмотрим в качестве примера в России программы развития ФГОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». Задачи программы развития ФГОУ ВО СПбГУ определяет механизмы реализации приоритетных направлений путем системного развития ключевых ресурсов университета: образовательных программ, научных исследований, экспертной инновационной деятельности, инфраструктурного комплекса и систем управления. Системное развитие образовательных программ осуществляется за счет разработки и внедрения системы контроля качества образования, разработки новых механизмов управления образовательными программами, создания новых образовательных программ, интернационализации образовательных программ. Развитие научных исследований, экспертной и инновационной деятельности происходит за счет создания системы планирования и поддержки научной и инновационной деятельности; развития инновационной деятельности; расширения внутри российской и международной кооперации в научной деятельности; развития экспертной деятельности. Системное развитие инфраструктурного комплекса для обеспечения образовательной, научно-исследовательской, экспертной и информационной деятельности осуществляется за счет создания ресурсных центров в области нанотехнологии и материаловедения, информационных систем, в области биомедицины и здоровья человека, в области экологии и др. Развитие систем управления научно-образовательным комплексом Санкт-Петербургского университета происходит за счет развития системы управления, создания системы подготовки управленческих кадров; расширения взаимодействия с различными социальными партнерами и т. п. Таким образом, основные задачи развития научно-образовательной среды и ее характеристики заданы в программе развития представленного нами российского университета. [3]

Стратегические реформы системы высшего образования и трансформация университетов в научно-образовательные исследовательские центры в Китае и в России продолжают связывать китайскую и российскую научную систему, несмотря на значительные социокультурные изменения, произошедшие в обеих стра-

нах в последние 20-30 лет. Это создает возможности активизации взаимодействия и обмена опытом в областях, где обе страны уже добились успехов [1].

Библиографический список

1. *Клочихин Е.* Научная и инновационная политика Китая. – Режим доступа: <http://www.intertrends.ru/rubrics/realnost/journals/sotrudnichestvo-i-protivoborstvo-v-mirovoy-politike/articles/nauchnaya-i-innovatsionnaya-politika-kitaya> (дата обращения 26.03.2107)
2. Нормативно-правовые основы и концепция формирования и развития научно-образовательной среды современного университета: учеб. Пособие / Е. В. Баранова, И. С. Батракова, Т. С. Бендюкова, В. И. Богословский, Е. И. Бражник и др. – СПб.: Свое издательство, 2014. — 81 с.
3. Отечественный и зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современного университета в условиях трехуровневой системы профессиональной подготовки: Коллективная монография/ Под ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2013. – С. 52-53.
4. *Юань Ф., Бражник Е.И.* Нормативно-правовые основы формирования научно-образовательной среды в современных университетах КНР и России//Мир науки, культуры, образования. Научный журнал. – №6 (61), 2016 . – С. 78-81.
5. Университет Цинхуа.– Режим доступа: http://news.tsinghua.edu.cn/publish/news/4205/2015/20150330165811115437308/2015033016581115437308_.html].

УДК 378

Алехина Е.А.

к.п.н., доцент кафедры химии и методики преподавания химии Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ НОМЕНКЛАТУРЫ ОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в данной статье говорится о возможностях образовательного портала Омского государственного педагогического университета для изучения раздела «Номенклатура органических соединений».

Ключевые слова: комплекс мультимедийных средств обучения, номенклатура органических соединений, органическая химия, образовательный портал.

Alekhina E.A.

THE USE OF EDUCATIONAL PORTAL FOR LEARNING NOMENCLATURE OF ORGANIC COMPOUNDS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: this article refers to the in this article it is spoken about the possibilities of the educational portal of Omsk state pedagogical University study section "Nomenclature of organic compounds".

Keywords: a set of multimedia learning tools, nomenclature of organic compounds, organic chemistry, an educational portal.

Дисциплина «органическая химия» включена в базовую часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 050100 Педагогическое образование и изучается студентами факультета естественнонаучного образования (ЕНО) Ом-

ского государственного педагогического университета (ОмГПУ) в VI и VII семестрах. Ранее дисциплина изучалась даже 3 семестра. По учебным планам, составленным на основе образовательных стандартов 2-го поколения, на изучение органической химии отводилось 122 часа аудиторной нагрузки. В условиях перехода на ФГОС нового поколения [4] и введения двойного бакалавриата произошло существенное сокращение аудиторной нагрузки, осталось всего 84 часа. Очевидно, что в такой ситуации увеличивается доля самостоятельной работы студентов, помочь в организации которой могут различные средства обучения, в том числе информационно-образовательные ресурсы. В число таких ресурсов входит образовательный портал, который уже является неотъемлемой частью российских вузов. На сайте ОмГПУ на протяжении многих лет активно используется образовательный портал. Он представляет собой комплекс распределённых программных и аппаратных средств, предназначенных для накопления, систематизации, хранения и использования электронных учебно-методических ресурсов, позволяющий обеспечить качественную информационно-методическую поддержку учебного процесса [3]. Ранее нами была описана организация работы с порталом ОмГПУ с целью контроля знаний студентов по теме «Лабораторные приёмы получения и очистки веществ» в курсе неорганического синтеза [1]. В курсе органической химии особое внимание уделяется изучению номенклатуры соединений – системе правил, которая опирается на классификацию органических веществ и позволяет дать однозначное название каждому индивидуальному соединению. Студенты, изучившие органическую химию, должны знать, как строится название соединения; уметь называть вещества по различным типам номенклатуры и составлять их структурные формулы по названию; определять принадлежность веществ к классам органических соединений и предсказывать их свойства.

Существует два основных подхода к изучению номенклатуры органических соединений: 1) в начале курса органической химии, 2) при рассмотрении соответствующих классов органических соединений. Возможен и третий подход – изучение номенклатуры в курсе биоорганической химии, предшествующей органической химии или на курсах по выбору. Мы традиционно придерживались первого подхода, отводя на изучение раздела «Номенклатура органических соединений» 6-8 часов в семестре, которые включали знакомство с основными системами номенклатуры (тривиальной, рациональной и систематической) и принципами построения названий соединений по этим системам (преимущественно по систематической номенклатуре IUPAC). В условиях сокращения часов на изучение дисциплины приходится сокращать и аудиторное время на изучение раздела «Номенклатура органических соединений», разрабатывать средства обучения и организовывать самостоятельную работу с ними студентов на портале ОмГПУ.

В библиотеке Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) имеется достаточное количество учебных пособий по органической химии, содержащих сведения о номенклатуре органических соединений. Оцифровки, хранения и использования электронных учебно-методических ре-

сурсов, позволяющий обеспечить качественную информационно-методическую поддержку учебного процесса [3]. Ранее нами была описана организация работы с порталом ОмГПУ с целью контроля знаний студентов по теме «Лабораторные приёмы получения и очистки веществ» в курсе неорганического синтеза [1]. В курсе органической химии особое внимание уделяется изучению номенклатуры соединений – системе правил, *которая опирается* на классификацию органических веществ и позволяет дать однозначное название каждому индивидуальному соединению. Студенты, изучившие органическую химию, должны знать, как строится название соединения; уметь называть вещества по различным типам номенклатуры и составлять их структурные формулы по названию; определять принадлежность веществ к классам органических соединений и предсказывать их свойства.

Существует два основных подхода к изучению номенклатуры органических соединений: 1) в начале курса органической химии, 2) при рассмотрении соответствующих классов органических соединений. Возможен и третий подход – изучение номенклатуры в курсе биоорганической химии, предшествующей органической химии или на курсах по выбору. Мы традиционно придерживались первого подхода, отводя на изучение раздела «Номенклатура органических соединений» 6-8 часов в семестре, которые включали знакомство с основными системами *номенклатуры* (тривиальной, рациональной и систематической) и принципами построения названий соединений по этим системам (преимущественно по систематической номенклатуре IUPAC). В условиях сокращения часов на изучение дисциплины приходится сокращать и аудиторное время на изучение раздела «Номенклатура органических соединений», разрабатывать средства обучения и организовывать самостоятельную работу с ними студентов на портале ОмГПУ.

В качестве демонстрационных МСО студентам были предложены демонстрационные ролики, разработанные в программе Macromedia Flash MX, иллюстрирующие особенности в построении названий веществ, относящихся к разным классам органических соединений. Тренировочными МСО явились тесты «Попробуйте сами», разработанные нами в программе Microsoft Office Excel, и готовые тренажеры, созданные в программе Macromedia Flash MX. Особенностью тренировочных МСО является возможность самопроверки.

Контролирующие МСО представлены тестом, разработанным с использованием веб-технологии Moodle, позволяющей составлять задания со всевозможными вариантами представления их студентам. База заданий включает 60 вопросов, из которых система сама формирует тест. Тест был выложен на портале ОмГПУ и предложен студентам. Разработанный комплекс апробирован при обучении органической химии студентов химических профилей факультета естественнонаучного образования ОмГПУ. Работа с комплексом МСО осуществлялась на лекционных (знакомство с типами номенклатур) и практических (квазинтерактивная презентация, контрольные тесты) занятиях, а также при самостоятельной работе студентов (дома или в компьютерных классах вуза). Результаты анкетирования показали высокий интерес студентов к разрабо-

танним средствам обучения и были положительно оценены. Итоги контрольных срезов, проведенных после внедрения мультимедийных средств обучения, оказались высокими для студентов данных курсов. Кроме того, полученные баллы за контрольные работы были выше по сравнению с предыдущими годами обучения. Таким образом, результаты педагогического эксперимента доказали эффективность мультимедийных средств обучения при изучении номенклатуры органических соединений.

Библиографический список

1. *Алехина Е.А., Ковтун Я.В.* Образовательный портал ОмГПУ как средство контроля знаний студентов по теме «Лабораторные приёмы получения и очистки веществ» курса неорганического синтеза // Актуальные проблемы химии и методики её преподавания в школе и в вузе: мат. Всерос. научно-практ. конф. с межд. участием, посв. 100-летию Г.С. Парфёнова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 90-96.

2. *Алехина Е.А., Медведченко А.Ю.* Комплекс мультимедийных средств обучения к разделу «Номенклатура органических соединений алифатического ряда» курса органической химии высшей школы. Версия 1. – М.: ВНИИЦ, 2007. – №50200702350.

3. Положение об образовательном портале ОмГПУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: HYPERLINK "<http://edu.omgpu.ru/pluginfile.php/>" http://edu.omgpu.ru/pluginfile.php/1875/mod_resource/content/0/pologenie_o_portale_1_.pdf.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: HYPERLINK "<http://www.omgpu.ru/sites/default/files/>" [*Аргутин Д.В.*](http://www.omgpu.ru/sites/5.Шалыгин С.П., Алехина Е.А., Бельгибаева А.М. Номенклатура и классификация органических соединений: Учебное пособие. – Омск: ООО «ИТЦ», 2012. – 166 с.</p></div><div data-bbox=)

*старший преподаватель кафедры управления
повседневной деятельностью Санкт-Петербургского
военного института войск национальной гвардии.*

E-mail: HYPERLINK "<mailto:argutin77@mail.ru>" argutin77@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье проанализированы особенности обучения курсантов и проблемы использования современных педагогических технологий обучения в военных вузах.

Ключевые слова: курсанты военных вузов, учебно-методический комплекс, технологии обучения, проблемы обучения в военном вузе.

Argutin D.V.

PROBLEMS OF THE USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TEACHING IN A MILITARY HIGH SCHOOL

Abstract: the article analyzes the features of cadets' training and the problems of using modern pedagogical training technologies in military higher educational institutions.

Key words: cadets of military high schools, educational-methodical complex, teaching technologies, problems of training in a military high school.

«По своей структуре процесс обучения представляет собой взаимосвязанную деятельность педагога и обучаемого, т. е. двухсторонний неразрывный процесс преподавания и учения» [1, с. 27].

Итак, для процесса обучения характерны признаки:

а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; г) совместная деятельность учителя и учащихся; д) управление деятельностью обучаемых; е) организация и управление этим процессом.

Сохраняя характерные признаки, процесс обучения военнослужащих организуется и проводится в соответствии с требованиями государственной военной политики России. Его организационно-содержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы боевой и общественно-государственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов.

В этой связи особенности обучения курсантов проявляется в следующем:

1. Специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у курсантов, и которые обусловлены их нацеленностью на защиту своего Отечества и личный патриотизм.

2. Изучение военного дела (овладение военной специальностью) для курсантов – служебная обязанность.

3. Боевая подготовка осуществляется без отрыва от образовательного процесса.

4. Одновременно используются индивидуальные (подготовка одиночного бойца) и коллективные (подготовка подразделения) формы обучения, которые имеют ярко выраженную практическую направленность.

5. Обучение осуществляется не столько в аудиториях и группах, сколько в полевых условиях (на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах и танкодромах, стрельбищах).

6. Овладение воинским (боевым) мастерством проводится с использованием реальной и все более сложной боевой техники и вооружения, в условиях, максимально приближенных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими трудностями. Процесс обучения требует от курсантов напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, самостоятельности и активности, смелости и решительности.

7. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентирован требованиями руководящих документов (военной присяги, воинских уставов, приказов и директив Министерства внутренних дел России), которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания. Конкретные организационно– методические указания, учитывающие специфику подготовки различных видов Вооруженных Сил и родов войск, содержатся в директивных документах соответствующих главнокомандующих и командующих видами Вооруженных Сил и родов войск [2, с. 141].

Перечисленные особенности обучения курсантов военных вузов обуславливают, в первую очередь, организационные трудности в обучении, из-за чего возникают достаточно длительные периоды между занятиями по расписанию.

Организационные трудности могут влиять на снижение мотивации к изучению предмета.

Учитывая эти особенности в российских военно-учебных заведениях успешно применяют основные формы организации обучения (виды занятий): лекции, семинары, лабораторные работы, практические и групповые занятия, групповые упражнения, специальные и функциональные игры, теоретические (научно-практические) конференции, контрольные работы (занятия), консультации, рефераты, индивидуальные контрольные собеседования, самостоятельную работу курсантов, стажировку и практику в войсках, курсовые и выпускные квалификационные работы.

Наряду с вышеперечисленными пунктами используются и особенные формы обучения курсантов: общие, специфические (в зависимости от специфики войск) и внеслужебные.

Общие организационные формы обучения подразделяются на учебно-плановые (теоретические и практические занятия, тренировки, изучение боевой техники), служебно-плановые (практические работы по обслуживанию техники и оружия, парко-хозяйственные дни, дни регламентных работ). Специфические формы обучения – боевые стрельбы, тактические, тактико– специальные, командные и командно-штабные учения. Специфические занятия обеспечивают усвоение курсантами общетеоретических и специальных знаний, принципов работы техники, связи и оружия, формируют определенные умения, приобретают морально-психологическую устойчивость к выполнению действий в условиях боевой обстановки.

К «внеслужебным формам обучения относят викторины, конкурсы, олимпиады, диспуты, тематические вечера и т.п., к которым, как правило, привлекаются большинство курсантов военно-учебного заведения, учитывая форму участия – быть зрителем» [3, с. 8]. Таким образом, очевидным становится, что особенные формы обучения курсантов (специфические и внеслужебные) создают организационные трудности в преподавании и обуславливают протекание познавательной деятельности в условиях высоких умственных, морально-психологических, физических и эмоциональных нагрузок обучаемых.

Характерной особенностью обучения курсантов в военных вузах является также и то, что проводится оно по традиционной форме, которая базируется на авторитарном управлении учебно-познавательной деятельностью, что не способствует успешному разрешению указанных выше противоречий.

В военных вузах наблюдается стремление к сохранению традиционного обучения, что обусловлено, несомненно, ценным военно-педагогическим опытом, но уступающим требованиям времени. Так называемый «teacher centered approach» – традиционный подход к обучению, основанный на принципах, сформулированных еще в XVII веке Я.А. Коменским, до сих пор является преобладающим в большинстве средних и высших военно-учебных заведениях.

Традиционное обучение представляет собой, прежде всего, «авторитарную педагогику требований, при которой учение весьма слабо связано с внутренней жизнью обучающегося, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих про-

явлений личности» [4, с. 26]. Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний, и их применение в аналогичных ситуациях.

Среди существенных недостатков этого обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление (Аткинсон Р., 1980; аннотация). Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Наиболее типичными заданиями являются следующие: вставь, выдели, подчеркни, запомни, воспроизведи, реши по примеру и т.п. Учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности. Поэтому нередко его называют «школой памяти».

Таким образом, можно предположить, что обучение в военном вузе состоит в том, чтобы приобщить курсантов к обобщенному и систематизированному опыту социальной практики общества, поэтому приоритет отдается теоретической роли знаний. «Учебная деятельность курсанта оказывается оторванной от реальной жизни, отсюда возникают противоречия между традиционным и новым подходом, опирающимся на личностно-ориентированную модель обучения, на выработку компетенций» [5, с. 250].

Трудность современного состояния заключается в том, что, несмотря на изменения в социокультурной жизни общества, реформирование войск национальной гвардии России, переход военного образования на федеральные государственные стандарты образования, преподаватели в военных вузах в большинстве имеют базовое образование военных специальностей, и не имеют достаточно знаний в области педагогики и методики преподавания, и повысили квалификацию на курсах или закончили академию. Отсутствие фундаментального педагогического образования является существенным аргументом того, что переориентация с традиционного подхода к обучению на новые становится по меньшей мере трудновыполнимой задачей.

Итак, проведенный анализ проблем обучения в военном вузе позволяет сформулировать выводы:

– несоответствие материальной и методической баз требованиям ФГОС ВПО создают сложности для преподавателей в переходный период на компетентностный подход, и в данном случае необходимы мероприятия для поддержки профессорско-преподавательского состава;

– трудности организационного плана преподавания связаны с теми формами обучения, которые реализуются в военном вузе (специфическими и внеслужебными формами обучения);

– проблемы обучения в военном вузе связаны с недостаточной подготовленностью профессорско-преподавательского состава в области педагогики и методики преподавания, в связи, с чем прослеживается стремление к сохранению традиционного обучения так называемой «авторитарной педагогике».

Решение данных проблем становится невозможным без усовершенствования учебно-методической базы и создания качественного нового учебно-методического комплекса, который включал бы в себя все современные технологии обучения, для успешного усвоения программы и формирования у курсантов необходимых компетенций. Современный УМК по военно-профессиональным дисциплинам, должен обеспечивать высокую теоретическую, военно-профессиональную и практическую направленность в обучении, обеспечивать успешное, продуктивное и удобное взаимодействие преподавателя с обучающимися.

Библиографический список:

1. *Образцов П. И.* Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в системе профессиональной подготовки военных специалистов. Дис. докт. пед. наук: 20.03.08 / Образцов Павел Иванович. – М.: АФПС, 2000. – 480 с.
2. *Ефремов О. Ю.* Военная педагогика: учебник / под редакцией О. Ю. Ефремова. – СПб: Изд-во. «Питер», 2008. – 640 с.
3. Конкурс перспективных педагогических идей и разработок / Национальный фонд подготовки кадров. – М., 2001. – С. 8.
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. *Звагельская Д. Д.* Формирование компетенций при изучении дисциплины «Психология». / Д. Д. Звагельская // Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: материалы V III науч.– практич. конф. 25 мая 2012 г. / редкол.: М.П. Горчакова-Сибирская (отв.ред.) [и др.] – СПб.: СПб ГИЭУ, – 2012. – 327 с.

О.В. Байдалина

канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, e-mail: khn@gasu.ru

Е.Н. Устюжанина

канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, e-mail: enu@gasu.ru

ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ВУЗ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт организации учебных диспутов в обучении студентов естественнонаучных направлений подготовки при изучении ими специальных учебных предметов и перспективы их использования в школьном образовании.

Ключевые слова: учебные диспуты, дискуссии, диалог, технологии диалогового обучения.

Baydalina O.V., Ustyuzhanina E.N.

DIALOGUE TEACHING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF EDUCATIONAL INTEGRATION IN THE SCHOOL-UNIVERSITY SYSTEM

Abstract: *the experience of organizing classroom disputes to teach students of natural sciences while studying special courses and prospects for their use in school education are presented in this article.*

Keywords: *classroom disputes, discussions, dialogue, dialogue teaching technologies*

Процесс реформирования отечественной образовательной системы выявляет недостаточную преемственность школьного и вузовского образования. Это выражается в несогласованности содержания, методов, средств обучения, и,

прежде всего, существенное различие в способах познавательной деятельности школьников и студентов. При этом становится все очевиднее, что на любой ступени образования необходимо не только овладевать теоретическими знаниями и практическими умениями, но и быть готовым к их постоянному совершенствованию.

Достичь такого результата можно только путем развития критического (недогматического) мышления, формируемого при условии совместного процесса диалога и открытого обсуждения тех или иных проблем.

Именно поэтому в жизнь вуза входят новые образовательные технологии, инновационные методы обучения, основанные на организации интерактивного взаимодействия студентов друг с другом в форме диалога.

Диалог как форма речевой коммуникации (и спор как его вид) появился в глубокой древности. Известно, что ещё великий греческий мыслитель Сократ пытался спровоцировать спор, чтобы выявить заблуждения соотечественников, а его ученик Платон, записал свои идеи в форме диалогов. До настоящих дней эта форма коммуникации доказала свою жизнеспособность и эффективность.

Применительно к процессу вузовского образования такое речевое столкновение мнений может быть создано в результате применения технологии диалогового обучения, в любой ее форме – дидактической игре, эвристической беседе, анализе конкретных ситуаций и пр. Однако, в рамках данной статьи хотелось бы подробно остановиться на учебных диспутах, как одном из методов проблемного обучения.

В практике вузовского образования учебные диспуты используются при анализе проблемных ситуаций, когда не может быть дан простой и однозначный ответ на важный вопрос, так как имеются альтернативные варианты ответов. В отличие от дискуссии, где должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, учебный диспут не требует определенных и окончательных выводов. Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей; учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины. Методическая литература по вопросам организации учебных диспутов показывает возможность их организации, как на лекциях, так и на семинарах. Однако опыт применения этой формы обучения показал, что наиболее эффективно применять учебные диспуты на семинарских занятиях, завершающих изучение темы курса. В таком случае семинар – диспут становится специально подготовленным и организованным научным спором на актуальную тему, в котором стороны аргументировано, используя уже имеющиеся для понимания сущность проблемы знания, отстаивают свои позиции.

Учебный диспут требует тщательной подготовки как педагога, так и студентов. Важнейшим моментом в подготовке учебного диспута становится выбор темы для обсуждения. В этом случае безоговорочно действует правило: намеченные к обсуждению вопросы должны быть мировоззренческими и содержать жизненно важную, лично значимую для студентов проблему. Тему мо-

гут подсказать сами студенты, но чаще всего такие «заготовки» всегда имеются в запасе у любого опытного педагога.

Так, на учебных диспутах в курсе «Биохимия и молекулярная биология» темами для обсуждения неоднократно становились следующие: «ГМО – за и против», «Продукты с 0% жирностью», «Синтетические витамины и витаминные добавки – необходимость или рекламный ход?», «Применение гормонов в сельском хозяйстве», «Ожирение – болезнь или образ жизни?», «Протеиновое питание спортсменов – польза или вред?»

Вопросы к диспуту готовятся заранее. Поэтому студентам как минимум за неделю до предстоящего диспута дается задание написать реферат по указанной теме, с обязательным условием – в нем должны быть приведены аргументы в поддержку противоположных точек зрения на проблему. Это позволяет увидеть обсуждаемую проблему с разных сторон, сформулировать её, отделяя важное от второстепенного, преодолеть смысловые и прагматические барьеры и эмоциональную предвзятость.

Непосредственно перед началом диспута предлагается определиться с точкой зрения на обсуждаемую проблему. При этом сторонниками или противниками обозначенной позиции предлагается стать только тем, кто абсолютно убежден в своей правоте. Такой безапелляционный подход к собственному выбору многих студентов заставляет задуматься о достаточности своих знаний по проблеме обсуждения и об ответственности за свои слова. Поэтому, большинство начинает сомневаться в правильности исходной точки зрения и не может определиться с выбором. Тогда студентам предлагается методом случайного выбора (жеребьевкой) стать членом групп, выражающих противоположные точки зрения. Сразу же оговаривается и то, что каждый член группы вправе в любой момент диспута перейти в группу оппонентов, если поймет, что их аргументы сильнее. Причем переход может быть совершен неограниченное число раз за время диспута.

Еще одним важным условием учебного диспута является активное участие в нем всех присутствующих. Поэтому используется групповой подход в составлении аргументации точки зрения оппонентов. В этом случае интегрируются интеллектуальные усилия и энергия сокурсников для достижения единой цели. Обычно студентам предлагается коллективно за указанное количество времени найти не менее 10 аргументов в доказательство правильности «своей» точки зрения. Также коллективно выбирается «спикер», в обязанность которого входит убедительно донести представленные аргументы. По каждому аргументу оппоненты должны вынести вердикт – признают ли они данный аргумент веским или смогут его опровергнуть. При этом принимаются только научно доказанные аргументы, подтвержденные ссылкой на соответствующий источник информации. Не допустима контекстуальная аргументация, апеллирующая к традициям и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу и др.

Во время учебного диспута преподаватель должен быть предельно деликатным и терпеливым, но при этом строго следить за регламентом выступлений, не позволять уводить логику рассуждений на второстепенные моменты, и

конечно не позволять личностные эмоциональные выпады. При этом педагог может специально стимулировать спор, подсказывая неверные решения, создавая при этом атмосферу поиска правды.

Чтобы не давать повода для выбора студентами авторитетного мнения, свою точку зрения преподаватель может изложить только при поведении итогов диспута. Подобная практика организации познавательного процесса может быть применена и при обучении химии в школе. В программе школьного курса химии есть немало тем, в ходе изучения которых можно эффективно использовать диалоговые технологии обучения.

Так, например, на этапе знакомства с химией в качестве новой дисциплиной, возможна организация дискуссии в рамках темы «Предмет химии». Учащимся предлагается ответить на вопросы:

- какие ассоциации у вас вызывает слово «химия»?
- вред или пользу приносит химия людям?

Ученикам предоставляется возможность высказать свою точку зрения и привести примеры из личного опыта или информационных источников в поддержку одного из мнений. Далее, рассматривая химию элементов, можно предложить дискуссионное обсуждение названия химического элемента под номером 7, азота. Ученикам предлагается доказать или опровергнуть правильность утверждения «Азот – безжизненный?». Двойственная роль металлов (железо, медь, цинк, кальций, марганец и др.) в организме человека, их воздействие на различные органы и системы в зависимости от концентрации, тоже может стать предметом обсуждения.

Интересной возможностью организации дискуссий в обучении химии является рассмотрение химических понятий и теорий в историческом аспекте. Так, при изучении растворов, теории растворимости, механизма распада электролитов на ионы учащиеся знакомятся с разными точками зрения на процесс растворения и научной дискуссией между химической и физической школами ученых на рубеже XIX-XX веков (С. Аррениус, Я. Вант-Гофф, В. Оствальд и Менделеев Д.И.). Дискуссия между сторонниками физической и химической теории растворов была довольно продолжительной, оживленной. В истории науки можно отыскать немного научных споров такой продолжительности, такого эмоционального накала. Разбирая суть научной дискуссии ученых прошлого, ученики знакомятся с методологией научного познания, стилем и логикой мышления ученых-химиков, учатся работать с источниками информации, аргументировать и рассматривать объекты и явления с разных сторон. На этапе изучения органической химии полезным может быть обсуждение проблемы применения углеводородов качестве топлива или сырья, выявление роли этанола в живых организмах. Таким образом, при правильной организации учебных дискуссий и семинаров-диспутов школьники и студенты развивают свои коммуникативные качества, совершенствуют интеллектуальные умения и получают возможность проверить собственные идеи, оценив их достоверность.

Библиографический список

1. *Мордвинова Е. А.* Использование технологии дебатов в учебном процессе вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.
2. *Мезенцев Г.В.* Методика проведения семинара-диспута в финансово-экономическом вузе // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5227> (дата обращения: 19.11.2016)

Баяхметов С.У.

*военный институт Национальной гвардии,
г. Петропавловск, Республика Казахстан*

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова: профессионально-личностное саморазвитие, военное образование, индивидуальное развитие

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы влияния профессионально-личностного саморазвития курсантов на качество профессионально-военного образования и как следствие на национальную безопасность страны.

Bayahmetov S. U.

PROBLEMS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL-MILITARY EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract: this article examines the effect of professional and personal self-development of the students on the quality of professional military education, and as a consequence on the country's national security.

Key words: professional and personal self-development, military education, individual development

В условиях реформирования современных вооруженных сил перспективы создания боеспособной и мобильной армии, укомплектованной офицерами, способными самостоятельно принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях, прогнозируя их возможные последствия, оперативно перестраивать сформировавшиеся стереотипы и непрерывно самосовершенствоваться, осознавая личную ответственность за результаты, во многом зависят от личности офицера, а следовательно и от системы подготовки офицеров в высших военных образовательных заведениях.

Профессиональное саморазвитие будущих офицеров в военном вузе выступает конструктивным фактором повышения эффективности функционирования системы военного образования, а потому решение проблем педагогического характера становятся значимыми, в том числе и при рассмотрении вопросов национальной безопасности страны в перспективе. Ориентация курсантов на личностное саморазвитие, вооружение их средствами самосовершенствования становится важнейшей педагогической задачей, открывающей множество дидактических проблем.

В классической философии развитие личности рассматривается как постоянное самопревосхождение, возвышение к абсолютному, не отдых и успокоение, а неустанный труд, что позволяет нам говорить о незаконченности и по-

жизненности процесса развития личности, об уходе траектории развития в бесконечность (Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.А. Петровский и др.). В этой связи значимыми для нас являются положения философии о том, что предназначением человека является его труд над собой, т.е. создание себя как личности, духовное восхождение к сверхличностным целям саморазвития, самообогащения через творческие акты.

Ключевыми для понимания саморазвития являются идеи о внутреннем целеполагании как источнике самодвижения, высказанные И. Кантом. [1] Значительно позже эти идеи были взяты на вооружение экзистенциалистами, которые считали, что человек делает себя сам.

Осмысление истоков способности человека к личностной самоактуализации связано с пониманием самооценности личности, важности для нее процессов самоизучения и самопроверки (И. Кант, Н.А. Бердяев). Человек – существо ищущее, причем этот процесс поиска имеет незавершенный характер, что позволяет нам рассматривать процесс самоактуализации как процесс пожизненный. Как показал анализ философских работ, личность не есть готовая реальность, она сама созидает себя, и в этом процессе велика роль творческого акта. Именно этот «свободный акт самосознания» (М.М. Бахтин) позволил нам обосновать важность рефлексии для описываемого нами процесса саморазвития. [2]

Определить основу профессионально-личностного саморазвития нам помогло обращение к идеям развития человека через самореализацию, как стремление постоянно реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность, выраженным в трудах ученых. Идея о развитии личности как стремлении к постоянному «самопревосхождению», что роднит саморазвитие с творческим процессом, по Бердяеву Н.А., позволяет утверждать непрерывность и потенциальную бесконечность процесса развития как саморазвития: «Каждый новый шаг вперед – известное удовлетворение, но вместе с тем и повод для нового движения». [3, с. 185]

Согласно системно-синергетическому подходу, человек определяется как сложная, открытая миру целостная система, свободная в выборе «вариантов своего будущего» (В.В. Давыдов, В.А. Игнатова, А. Кунанбаев, А.Н. Леонтьев и др.). Системно-синергетический подход к образованию позволяет рассматривать последнее как ситуацию открытого диалога, ситуацию пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития.

Одним из наиболее обоснованных нам представляется осознание всего процесса развития как саморазвития на основе изучения феномена интегральной индивидуальности. По мнению А. Маслоу, врожденная потребность в развитии, присущая каждому человеку, приводит к тому, что он старается применить и реализовать свои унаследованные потенциальные возможности. Таким образом, категория «саморазвитие» выражает тенденцию в стремлении человека достичь удовлетворения своих все возрастающих материальных и духовных потребностей. С позиции нашего исследования нам интересны потребность в

развитии личности и в самореализации, способность к познанию как акт самосовершенствования. [4, 206]

Источником развития и самоутверждения личности, по А.В. Петровскому, «выступает возникающее в системе межличностных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью конкретной общности, референтной для индивида, принимать те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности». [5, с. 62] Взаимодействие с окружением служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно. К.А. Абульханова-Славская рассматривает процесс саморазвития личности как самостоятельное определение стратегии жизни. Исследователь выделяет три признака наличия стратегии жизни:

1) выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этапов, этот выбор может изменяться в течение жизни;

2) решение противоречий, препятствующих достижению целей и планов, в том числе и через создание тех условий, которые отсутствуют;

3) творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение потребностей со своей жизнью в виде особых ценностей. [4]

Идея о движении человека по жизненному пути как субъекта, реализующего стратегию жизни, является центральной в теории «субъекта жизни». Следовательно, личность как субъект деятельности способна: выработать комплекс психологических режимов деятельности, определить стратегию и тактику своего поведения, выявить динамику требований деятельности и соотнести свои индивидуальные возможности с данными требованиями, выработать свой индивидуальный стиль деятельности. Именно в этом ключе необходимо рассматривать педагогические проблемы личностного саморазвития курсантов в процессе профессионально-военного образования.

Отсюда можно сделать вывод о том, что саморазвитие, обязательная составляющая современного образования. Саморазвитие – это внутренний процесс самоизменения системы под воздействием собственных противоречий, высший уровень самодвижения; при этом саморазвивающаяся система должна быть открытой, поскольку внутренние ресурсы не смогут обеспечить длительное существование системы.

Библиографический список

1. *Кант, И.* Лекции по этике / И.Кант. – М.: Республика, 2000. – 430 с.
2. *Бахтин, М.М.* К вопросу поступка / М.М. Бахтин // *Философия и социология науки и техники.* – Ежегодник, 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
3. *Бердяев, Н.А.* О человеке, его свободе и духовности: избр. тр. / Н.А. Бердяев; ред.-сост. Л.И.Новикова, И.Н.Сизинская. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т: Флинта, 1999. – 312 с.
4. *Маслоу, А.* Психология бытия / А.Маслоу. – М.: Релф-бук, 1997. – 300 с.
5. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

Беляк Е.Л.
*к.п.н., доцент кафедры химии и химической технологии
Тобольского индустриального института (филиала) ТИИУ*

Егорова Г.И.
*д.п.н., зав.кафедрой химии и химической технологии
Тобольского индустриального института (филиала) ТИИУ*

Лосева Н.И.
*к.х.н., доцент кафедры химии и химической технологии
Тобольского индустриального института (филиала) ТИИУ*

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Ключевые слова: профессиональная компетенция, дуальная форма обучения, уровни сформированности компетенции.

Аннотация: в данной статье рассмотрены варианты решения проблемы формирования и оценки профессиональных компетенций у выпускников технических вузов с учетом требований работодателей.

Belyak E.L., Egorova G.I., Loseva N.I.

ASSESSMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF TECHNICAL COLLEGES

Abstract: in this article ways of solving the problem of formation and assessment of professional competences at graduates of technical colleges taking into account requirements of employers are considered.

Key words: professional competence, dual form of education, levels of formation of competence.

Современные образовательные программы высшего образования реализуются на основе компетентностного подхода, являющегося системным, междисциплинарным, учитывающим личностные и деятельностные аспекты. В настоящее время один из важнейших показателей мониторинга высших образовательных учреждений – трудоустройство выпускников. Работодатели хотят получить выпускников, не нуждающихся в доучивании непосредственно на производстве. Особенно это касается мелких и средних компаний промышленного бизнеса, которым данная процедура экономически не выгодна. Поэтому актуальность вопроса формирования и оценивания профессиональных компетенций выпускников технических вузов очевидна.

Несомненно, что в решении проблемы необходимо учитывать региональную направленность обучения. С одной стороны, вуз обязан сформировать у выпускника все компетенции, регламентированные ФГОС, с другой стороны – конкретное промышленное предприятие предъявляет свои требования к знаниям, умениям и навыкам специалиста. Очевидным является, что в процессе сотрудничества промышленных предприятий и вузов необходима разработка совместной компетентностной модели с учетом профиля производственных корпоративных компетенций конкретной компании. Это может осуществляться через разные модели организации образовательного процесса. В настоящее время в нашем вузе реализуется модульная, дуальная форма обучения, а также работа через организацию группы обучающихся целевой контрактной подготовки.

Для студентов дуальной формы обучения сформирована своя матрица профессиональных компетенций с учетом индикаторов требований к инженерно-

технической экспертизе промышленной компании. Под системой дуального образования понимается совмещение обучения теории в пределах образовательного учреждения и обучения на предприятии. Специфика реализации дуального обучения проявляется в интегративности, позволяющей многократно проходить одни и те же процессы (процессы преподавания, учения), но на новом уровне разработки. Компетентностный подход при организации образовательного процесса требует от преподавателя изменения процесса обучения: его структуры, форм организации деятельности, принципов взаимодействия субъектов. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается личностно-ориентированным нетрадиционным педагогическим технологиям. ФГОС предусматривает обязательное формирование компетенций обучающихся посредством активных и интерактивных методов обучения. Анализ литературных источников показывает, что большинство педагогов-методистов склоняются к определению интерактивных методов как методов обязательного взаимодействия между обучающимися, а не только с преподавателем. [3]. Для формирования профессиональных компетенций химиков-технологов мы используем сочетание элементов модульно-рейтинговой технологии и технологии естественного общения. Цель применения данных технологий в образовательном процессе – организация процесса обучения на основе «субъект – субъектных» отношений, взаимообучения. Надежность приобретенных знаний, умений, навыков студентами в ходе обучения обусловлена тем, что в процессе работы каждый обучающийся многократно проговаривает учебную информацию, воспроизводит ее в письменном виде, отвечает на вопросы партнера, доказывает правильность предложенного хода решения, объясняет его с целью научить партнера, выслушивает информацию партнера, работает над ее усвоением, воспроизводит ее в письменной и устной формах, задает вопросы, контролирует себя и своих коллег. [1]

Введение в образовательный процесс рейтинговой системы преследует такие задачи как повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности; стимулирование повседневной систематической работы обучающихся; определение рейтинга обучающихся. К инновационным оценочным средствам относят тестовые задания четырех уровней сложности, тесты действия, ситуационные тесты, кейсы заданий, метод проектов, портфолио, рейтинговая система. В соответствии с ФГОС по каждой дисциплине преподавателем должен быть сформирован фонд оценочных средств. Проведение объективной оценки сформированности компетенций реализуется в нашем вузе с помощью системы поддержки дистанционного обучения EDUCON. В ходе образовательного процесса уровень сформированности профессиональных компетенций определяем с помощью тестовых заданий разного уровня сложности: 1 уровень (знакомство) – тесты на распознавание; 2 уровень (репродукция) – типовые задачи, конструктивные тесты; 3 уровень – тесты – задания; 4 уровень – тесты – проблемы. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий). Для группы дуального обучения разработаны оценочные листы, в которых преподаватели совместно с представителями работодателя (ассесорами) оценивают сформированность каждой профессиональной компетенции персонально для каждого студента. Данный эксперимент находится в процессе реализации – принимают участие студенты 3

курса (квалификация «Прикладной бакалавр»). Окончательные результаты будут подведены по окончании студентами вуза в формате сравнительного анализа с обучающимися по квалификации «Академический бакалавр».

Библиографический список

1. *Беляк, Е.Л.* Опыт организации личностно – ориентированного обучения химии// Химия: методика преподавания. – 2002. – №5. – С.73–77.
2. *Егорова, Г.И.* Инновационное развитие будущего инженера как элемент профессиональной подготовки/Академия профессионального образования.-2015.–№ 6.–С. 27-31.
3. *Лосева, Н.И.* Проблемы формирования метакомпетенций обучающихся в технических вузах //Современные тенденции в науке и образовании. – М.: АР-Консалт, 2014, С. 146-148.
4. *Лосева, Н.И.* Интерактивные методы при обучении химических дисциплин в вузе //Развитие науки и образования в современном мире. – М.: АР-Консалт, 2014, С. 120-122.
5. Педагогика и психология: актуальные проблемы и перспективы исследований на современном этапе: коллективная монография. – Самара: ООО «Офорт», 2016. – 196 с.

Бондарева Т.В.

*к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», г. Орёл;*

Абашина А.Д.

*к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО
«Российский государственный университет им. А.И.Герцена», г. Санкт-Петербург*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Ключевые слова: профессиональная подготовка; принципы отбора содержания учебного материала; технология профессионально-ориентированного обучения; формы, методы, средства обучения

В статье представлены некоторые аспекты моделирования содержания дисциплины «Основы социальной работы с пожилыми людьми» в процессе теоретической подготовки бакалавров

Bondareva T.V., Abashina A.D.

SUBJECT MATTER IN SYSTEM OF HUMANITARIAN TRAINING OF BACHELORS

Some aspects of modeling of the content of discipline "Bases of social work with elderly people" in the course of theoretical training of bachelors are presented in article

Keywords: vocational training; principles of selection of the maintenance of a training material; technology of the professional focused training; forms, methods, tutorials

Одной из ведущих тенденций развития современной практики социальной работы является ее направленность на своевременное выявление и эффективное решение проблем, возникающих у конкретного клиента, семьи, социальных проблем в целом. Социальную работу с пожилыми людьми важно рассматривать как развитие возможностей личности в условиях семьи или самостоятельного проживания. Выявление возможных путей оптимизации системы подготовки бакалавров к социальной работе с гражданами пожилого возраста предполагает, прежде всего, теоретическую подготовленность к работе с данной категорией населения.

Теоретическая подготовка бакалавров должна предусматривать изучение дисциплин, которые бы позволили комплексно изучать проблемы людей пожилого возраста [2]. Для бакалавра, изучающего в вузе особенности профессиональной

деятельности с пожилыми, имеет значение целый ряд факторов социального и психологического плана, связанных с образом жизни рассматриваемой категории населения, положением в семье, отношениями в социуме, возможностью и желанием трудиться, состоянием здоровья, социально-бытовыми условиями.

Вышеизложенное, а также анализ содержания образования и проведенных на базе социального факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева исследований, определили необходимость разработки дисциплины «Основы социальной работы с пожилыми людьми». Цель изучения дисциплины – формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы в сфере оказания конструктивной социальной помощи населению старших возрастов, формирование у обучающихся целостного, системного представления о социальной группе пожилых и старых людей, составляющих значительную часть современного общества, имеющих свой специфический характер.

Место указанной дисциплины в профессиональной подготовке выпускника определяется тем, что социальная работа относится к тем видам деятельности, в которых социально-геронтологическая компетентность бакалавра является особо значимым компонентом профессионализма и способствует формированию целостного профессионального мышления практического и научного работника в области социальной работы.

Преподавание дисциплины ориентировано на подготовку бакалавров в области социальной работы, которые на основе имеющихся знаний смогли бы сделать жизнь пожилого человека более насыщенной, активной, суметь удовлетворить его потребности и интересы, восполнить дефицит общения. В этом состоит социально-воспитательное и ценностно-смысловое значение вышеуказанной дисциплины.

Курс реализуется на междисциплинарной основе с использованием понятий следующих наук: философии как методологической основы социальной работы, определяющей общие принципы и подходы к пониманию тех или иных проблем, стоящих перед человеком; этики, объектом изучения которой является мораль, нравственность как важнейшие стороны жизнедеятельности человека; деонтологии, изучающей этические принципы поведения при исполнении профессиональных обязанностей; социологии, исследующей, прежде всего, социальные аспекты общественных процессов, социальные явления и социальные отношения; психологии, в том числе психодиагностики, связанной с постановкой психологического диагноза; геронтологии и ее отрасли социальной геронтологии, изучающей человека как социобиологическое существо; педагогики, в том числе социальной педагогики, приоритетом которой служат педагогические цели и задачи, т.е. все то, что направлено на развитие личностного потенциала клиента; правоведения, исследующего право как систему обязательных социальных норм, охраняемых силой государства; медицины как системы научных знаний и практических мер, объединяемых целью распознавания, лечения и предупреждения болезней, сохранения, укрепления здоровья и трудоспособности людей, продления жизни; гериатрии, изучающей особенности болезней старческого возраста, а также методы их лечения и предупреждения.

Методологической базой дисциплины являются:

1. Детерминированность профессиональной подготовки студентов основными компонентами педагогического процесса: 1) целевого – определение целей и задач курса; 2) содержательного – разработка содержания учебного курса; 3) операционально-деятельностного – процедура обучения и взаимодействия участников процесса; 4) оценочно-результативного – проверка, оценка и анализ результатов обучения, суждение об эффективности процесса.

2. Учение о социальной сущности личности, то есть понимание личности обучаемого как субъекта социальных отношений и сознательной деятельности, как общественного существа, формирующегося в совместной деятельности и общении.

3. Системный подход к познанию и деятельности. Согласно В.П. Беспалько, педагогическая система – это «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного... педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [1, с.57]. Таким образом, профессиональная подготовка бакалавров к деятельности с пожилыми людьми состоит в применении адекватной педагогической системы, в определении целей, содержания и методологии курса в обучении будущих специалистов социальной сферы.

4. Деятельностный подход в теории обучения, то есть целенаправленный процесс профессиональной подготовки студентов для достижения поставленных перед ними целей и задач.

5. Концепция профессионально-личностного развития, которая предусматривает закономерное изменение индивида и личности в ходе профессиональной деятельности и, как всякий процесс развития, характеризуется количественным, качественным и структурным преобразованием, обеспечивающим нормальное функционирование человека как субъекта труда.

Для повышения уровня усвоения рассматриваемой дисциплины необходим качественный отбор условий, методов, форм, средств реализации ее содержания.

На наш взгляд, при определении содержания учебного материала необходимо ориентироваться на то, что оно должно осуществляться с учетом определенных нормативных требований как к специалисту, так и к содержанию профессионального образования. При разработке дисциплины применялись следующие принципы отбора содержания и организации обучения: гуманитарная и социокультурная согласованность содержания образования; интегративная теоретико-прикладная направленность обучения; учет ценностных отношений студентов к социальной работе с пожилыми; мониторинговый контроль личностного роста психологической инструментальной готовности к социальной работе; региональная согласованность требований к подготовке в социальной работе с пожилыми людьми.

По мнению ученых (М.Я.Виленский, П.И.Образцов, А.И.Уман) содержательная и продуманная подача учебного материала возможна при детальном рассмотрении каждой изучаемой темы дисциплины, которая определяет технологию профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Согласно содержанию данной технологии, разбор темы должен состоять из двух частей. 1-я часть — общее обоснование содержания форм обучения темы. Включает в себя

описание междисциплинарных связей, перечень знаний, умений, навыков сформированных при изучении данной темы, перечень методов, функций заложенных в лекционной и семинарской части. Оригинальной и значимой является 2-я часть – структурно– логическая схема организации обучения в рамках рассматриваемой темы. В данной части предлагается схематическое изложение содержания рассматриваемого материала. Такой подход дает более четкое представление логики построения материала. Таким образом, определяется возможность использования для подготовки содержания рассматриваемой дисциплины технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе.

При разработке дисциплины мы опирались на ряд организационно– методических принципов, которые определяют условия организации и методику обучения:

- преемственности, последовательности и систематичности обучения. Преемственность – выбор способов, стратегий поведения и взаимодействия при реализации содержания обучения; последовательность – выстраивание процесса обучения от простого к сложному; систематичность – используется при построении программ, межпредметных связей, структурировании учебного материала.

- единства группового и индивидуального обучения. Определяет значимость учета индивидуальных особенностей обучающихся, предполагает взаимосвязь индивидуального в групповом взаимодействии. Групповое обучение создает условия для повышения личностной значимости, чувства ответственности, продуктивных способов решения практических задач;

- соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых. Требуется выстраивание процесса обучения и содержания обучения в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, что способствует лучшему усвоению знаний, адекватному личностному формированию и развитию;

- сознательной и творческой активности. Предполагает развитие данных качеств через поддержку инициативности, активного участия в учебном процессе, применение различных форм самостоятельности;

- доступности при достаточном уровне его трудности. Предполагает при построении содержания обучения подбор материала выстраивать рационально (от известного к неизвестному) с целью недопустимости перегрузок или необходимых нагрузок, повышающих познавательную активность.

- наглядности. Потребность сопровождения изучаемого материала средствами наглядности, т.к. при восприятии материала участвуют все органы чувств человека, что повышает процесс усвоения (установлено, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного – 25%, а их одновременное включение – 65%);

- продуктивности и надежности. Предполагает прочность (надежное сохранение в памяти знаний для будущей профессии), гарантированность (обязательное достижение поставленных целей в процессе обучения независимо от объективных и субъективных предпосылок), основательность (прочное усвоение знаний, их доказательность) обучения.

В качестве принципов отбора содержания мы учитывали и принципы, предложенные В.В. Краевским [4]: принцип единой содержательной и процессуальной

стороны обучения; принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования, согласующий между собой такие составляющие, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося; принцип гуманизации содержания образования; принцип фундаментализации содержания образования.

Неоспоримую значимость имеют также принципы формирования содержания учебной дисциплины выделенные П.И.Образцовым [3, с.53]:

1) генерализации – концентрация концептуальных научных идей вокруг учебной дисциплины;

2) научной целостности – целостность восприятия отдельных тем, разделов учебной дисциплины;

3) обеспечения внутренней логики науки;

4) дидактической изоморфности – формирование структуры теоретических, компонентов дисциплины с целью сохранения и раскрытия их содержания, а также определения результатов освоения;

5) соответствия содержания обучения профессиональной деятельности будущих специалистов;

6) единства содержания обучения – формирование межпредметных связей с целью формирования целостного представления о науке обеспечивающей успешную будущую профессиональную реализацию; 7) перспективности развития научного знания.

Одной из важнейших проблем в технологии профессионального обучения является выбор методов обучения, то есть способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленной на достижение поставленных целей.

В психолого-педагогической литературе при классификации методов выделяют всеобщие (дидактико-материалистические, методологические), общие (эксперимент, наблюдение, анализ и др.), частные (используются только в одной науке), методы научного познания, методы педагогического исследования (методы изучения педагогического опыта, теоретического исследования, статистические и др.); методы обучения.

В своей работе мы использовали методы стимулирования теоретико-прикладной подготовки к социальной работе с пожилыми клиентами:

1) методы стимулирования личностного роста профессионального сознания в познавательной и проективной профессиональной деятельности;

2) методы тест-контроля результативности познавательно-профессиональной деятельности;

3) методы диагностического самоконтроля уровня готовности.

Учебная деятельность осуществляется в системе определенных организационных форм. Под организационной формой, согласно определению Н.Д. Никандрова [5], следует понимать способ взаимодействия обучающего и обучаемых, в пределах которого реализуются цели, содержание и методы обучения. Выделяют индивидуальные, фронтальные, групповые, коллективные формы. Из форм обучения (С.И.Зиновьев, Н.Д.Никандров, Р.А.Низамов, Л.И.Образцов и др.) определяется рациональность использования: лекции, дискуссии, семинарские, практические, консультации, учебные конференции, учебные и производственные прак-

тики, курсовые и дипломные работы, самостоятельную работу студентов. Выделенные формы обучения имеют специфическую значимость в процессе усвоения содержания дисциплин практической направленности, которая раскрывается в используемых способах их реализации, структуре, формах применения.

Рассматривая обучение как процесс взаимодействия преподавателя со студентами, мы считаем, что каждая конкретная форма его организации должна включать: управление учебной деятельностью студентов; познавательную деятельность студентов, в ходе которой усваиваются знания, способы деятельности, приобретаются умения и навыки, формируются необходимые новообразования в свойствах личности; взаимодействие педагога и студентов; регулирование межличностных отношений; создание эмоционального фона, стимулирующего продуктивную учебную деятельность студентов.

В нашей опытной работе мы применяли следующие формы организации учебного процесса: теоретические занятия; практические занятия; самостоятельная работа студентов; научно-исследовательская работа студентов.

При этом, показателями готовности будущего специалиста к социальной работе с пожилыми людьми выступают: оптимистически-профессиональное самосознание; конструктивность мотивации и способов социального взаимодействия с пожилыми людьми; способности к выполнению функциональных задач в социальной работе с пожилыми людьми; продуктивность саморазвития при подготовке к работе с пожилыми.

Условиями продуктивного обучения выступают: ориентированность занятий на целостное личностное и профессиональное развитие обучающихся; согласованность в рамках спецкурса форм теоретической подготовки с самостоятельной исполнительской и социально-проектировочной деятельностью; дифференцированный учет достигнутого уровня готовности средствами диагностики и самодиагностики.

В целом, моделирование содержания учебного материала позволяет преподавателю, с одной стороны, обеспечивать углубление, системное обобщение и инструментальную конкретизацию профессиональных знаний студентов в данной области. С другой – целостно развивать, контролировать и актуализировать у старшекурсников личностный рост их индивидуально-психологических ресурсов (информационно-конструктивных, проектировочно-деятельностных, эмоционально-волевых, социально-коммуникативных). Тем самым формируются профессионально требуемые личностные качества и умения строить позитивно-заинтересованный и деятельный диалог в конструктивном разрешении проблем пожилого человека, нуждающегося в социальной помощи и поддержке. Такое содержание определено нами в рамках разработанного спецкурса, имеющего комплексную теоретико-прикладную направленность.

Таким образом, при определении содержания дисциплины с целью повышения эффективности усвоения специфических знаний необходим научно-обоснованный подход. При этом, выбираемые методы, средства, формы обучения представляют собой разнообразные подходы, способствующие качественному усвоению знаний, обретению необходимых профессиональных навыков и умений.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Уч. пос. – Минск: Изд-во: Университетское, 1989. – 123с.
2. Бондарева, Т.В. Подготовка студентов к социальной работе с пожилыми людьми // Вестник Воронежского государственного университета. – 2006. – №2. – С.99-102.
3. Виленский, В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005.-192 с.
4. Краевский, В.В. Педагогическая концепция содержания как объект философского анализа / В.В.Краевский // Гуманизация образования. – 1994. – № 1 — С. 42-48.
5. Никандров, Н.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству// Советская педагогика. — 1987. – № 6 — С. 106-110.

Буваков К.В.

канд. техн. наук, доцент кафедры парогенераторостроения и парогенераторных установок Томского политехнического университета, г. Томск

Екатеринович М.А.

студент 4 курса (гр. 5В31) кафедры парогенераторостроения и парогенераторных установок Томского политехнического университета, г. Томск

Лапин Н.С.

студент 3 курса (гр. 5В41) кафедры парогенераторостроения и парогенераторных установок Томского политехнического университета, г. Томск

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-ПОДДЕРЖКИ В СИСТЕМЕ MOODLE

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа студентов, электронный курс, система управления обучением Moodle

Аннотация: описаны основные возможности образовательной системы Moodle применительно к организации самостоятельной работы студентов. Установлено, что активное применение электронного курса привело к заметному улучшению мониторинга уровня освоения знаний. Сделан вывод о том, что элементы интернет-образования приветствуются студентами, – дополнительно формируемые компетенции пригодятся в самосовершенствовании и карьерном росте.

Buvakov K. V., Ekaterinichev M. A., Lapin N. S.

STUDENTS' INDIVIDUAL WORK MANAGEMENT IN THE MAJOR COURSES WITH AN APPLICATION OF THE WEB-BASED SUPPORT TECHNOLOGY WITHIN MOODLE SYSTEM

The paper describes main features of the educational system Moodle in relation to students' individual work management. It has been established that an active application of the e-course leads to noticeable improvement in the level of knowledge deepening monitoring. In conclusion it is true to say that internet education elements are welcomed by students. Additional skills sets will be useful for self-development and career development.

Key words: educational process, students' individual work, e-learning course, Moodle learning management system

Система Moodle («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment»), что в переводе означает: модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) появилась в США в 2002 году и на сегодняшний день имеет около десятка модификаций, которые активно внедряются в российских вузах. Дан-

ной системой широко пользуются во всем мире, она имеет около 60 тыс. инсталляций, переведена на десятки языков и является дидактическим сопровождением развития пользовательской активности субъектов медиаобразования [2–4].

Система управления курсами Moodle представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения в сети Интернет. Создание такой профессиональной среды обучения достигается тремя путями: предоставлением интерфейса, позволяющего разрабатывать учебный курс; предоставлением набора учебных средств, включающих возможности обучения, коммуникаций и совместной работы; предоставлением набора административных средств, помогающих преподавателю в процессе создания и сопровождения курса.

С использованием среды Moodle можно организовать процесс дистанционного обучения студентов как заочной, так и очной формы обучения. Для студентов дневной формы обучения данная среда находит эффективное применение в организации самостоятельной работы студентов и как дополнение к аудиторным занятиям, тем самым увеличивает временные рамки работы образовательного учреждения.

Весь информационно-образовательный ресурс, поддерживаемый Moodle, размещается на сервере вуза, что позволяет работать с ней студентам и преподавателям через различные веб-браузеры (Internet Explorer, Microsoft Edge, Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Safari и т.д.). Разработчики могут редактировать содержание курса с любого компьютера, где есть Интернет. Внесенные изменения становятся сразу же доступными для студентов.

На кафедре парогенераторостроения и парогенераторных установок Энергетического института Томского политехнического университета, уже в течение нескольких лет студенты занимаются самостоятельной работой по профильным дисциплинам в среде Moodle. Преподаватели-разработчики разместили в данной среде полный комплекс необходимых материалов, которые используются при самостоятельной работе студентов [4]: организационные материалы (метаданные и информация о курсах и преподавателях, инструкции по работе с курсами, расписание занятий и т.п.); учебно-методические комплексы дисциплин (рабочие программы, учебно-методические и ментальные карты, глоссарии, информация о модулях и разделах, календарные рейтинг-планы и т.п.); лекционный материал, содержащий не только текстовую информацию, но и графические, видео- и аудиоматериалы (презентации, скринкасты, записанные вебинары лекций и т.п.); методические указания по выполнению лабораторных и практических работ и индивидуальные задания к ним; интерактивные лабораторные практикумы и виртуальные лаборатории с применением трехмерной визуализации [5]; медиатеки и базы данных; справочные материалы (ссылки на электронные библиотеки, тематические сайты и т.п.); вопросы самопроверки и тестовые задания различных типов для входного, текущего и промежуточного контроля и т.д.

Moodle никоим образом не ограничивает преподавателя в выборе инструментов для формирования авторских курсов и обладает большими организационными возможностями для самостоятельной работы обучающихся. Диапазон типов учебных курсов может быть от простых структурированных последова-

тельных курсов до динамических, интерактивных виртуальных классов. Структура разрабатываемого курса зависит от содержания и сложности изучаемого материала, а также от методологии взаимодействия «студент – контент», «студент – преподаватель» или «студент – студент» [1].

Опыт работы с удаленными пользователями в среде Moodle показывает, что самостоятельная работа студентов проходит наиболее результативно, если она ориентирована на работу в группах, при наличии помощи со стороны преподавателей и возможности неограниченного временем и местом доступа пользователя к содержанию курса. Поддерживающая все аспекты такой совместной работы, обеспечивающая персонафицированный и настраиваемый интерфейс данная среда дает пользователям возможность: размещать на сервере различную информацию; взаимодействовать друг с другом (в режимах on-line и off-line) при помощи синхронных и асинхронных средств коммуникаций, таких как: E-mail, форум, интерактивный чат и графический чат; создавать свои web-страницы и презентации, тем самым повышать свою мотивацию в изучении и использовании среды; проводить взаимное оценивание и рецензирование работ; находить на сервере и использовать найденную информацию в соответствии со своими потребностями и т.п.

Следует также заметить, что активное применение электронного тестирования привело к заметному улучшению мониторинга уровня освоения знаний. Именно простоту работы и полный текущий мониторинг процесса обучения преподаватели кафедры назвали основным преимуществом образовательной среды Moodle. Использование ее позволило в кратчайшие сроки создать систему тестирования для помощи студентам бакалавриата при подготовке к междисциплинарному государственному экзамену и вступительным испытаниям в магистратуру. Практика использования системы Moodle показала, что данная система отличается широтой функционала, гибкостью, надежностью и простотой использования, имеет возможность интеграции с другими информационными системами, устанавливать новые модули, дополняться новыми функциями. Использование системы Moodle при изучении данной дисциплины студентами Томского политехнического университета показало не только повышение качества усвоения материала по курсу, но и значительное развитие их пользовательской активности в самостоятельной учебной деятельности [4].

В заключении необходимо отметить, что современные молодые люди – в основном сетевое поколение, для которых электронный способ получения информации (в данном случае именно учебной) является нормальной составляющей жизни. В целом высокие технологии в образовании приветствуются студентами, – ведь знания, умения, навыки, соответствующие основной предметной части изучаемых дисциплин, пригодятся в самосовершенствовании и карьерном росте. Посредством активного использования образовательной среды Moodle информационные коммуникационные технологии стали для многих из них рабочим инструментом.

Библиографический список

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Эффективность электронного обучения: система требований к электронному курсу // Открытое и дистанционное образование. – 2016. – № 2 (62). – С. 62–68.
2. Кривых С.В. Средства дидактического сопровождения медиаобразования обучающихся // Академия профессионального образования. – 2016. – № 7. – С. 3–13.
3. Кривых С.В. Формы дидактического сопровождения развития информационной активности студентов средствами медиаобразования // Академия профессионального образования. – 2016. – №8. – С. 3–15.
4. Кривых С.В., Буваков К.В. Развитие пользовательской активности студентов средствами электронного ресурса в системе Moodle // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5 (60). – С. 36–40.
5. Хаустов С.А., Буваков К.В., Подоров С.В. Применение трехмерной визуализации в процессе обучения студентов специальности «Котло– и реакторостроение» // Теплофизические основы энергетических технологий: Сборник научных трудов II Всероссийской научно-практической конференции. – 2011. – С. 344–348.

И.Б. Гилязова

доцент кафедры химии и МПХ,

Л.А. Жарких,

доцент кафедры химии и МПХ,

О.И. Курдуманова

профессор кафедры химии и МПХ, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ШКОЛ ОМСКА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ХИМИИ

В статье описаны формы взаимодействия педагогического вуза и школы по организации исследовательской деятельности школьников. Представлен анализ работ обучающихся на городскую конференцию в 2016/17 году. Отмечено, что исследовательская работа по химии учащихся 5-6 классов имеет специфические особенности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, мотивация к изучению химии.

Gilyazova I.B., Zharkikh L.A., Kurdumanova O.I.

INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND SCHOOL OF OMSK FOR ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS ON CHEMISTRY

Annotation: The article describes the forms of interaction between a pedagogical university and a school for the organization of research activities of schoolchildren. The analysis of works of students studying at the city conference in 2016/17 is presented. It is noted that the research work on the chemistry of students of grades 5-6 has specific features.

Key words: research activity, design research activity, research skills, motivation to study chemistry.

Организация исследовательской деятельности школьников является следствием социального заказа общества и государства. Образовательный процесс в школе должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера. Достижение этой цели связывается с организацией учебной деятельности, име-

ющей исследовательскую направленность. Занятия школьников исследовательской деятельностью являются приоритетом среднего и в большей степени старшего школьного возраста.

Формами взаимодействия педагогического вуза и школы являются: консультирование учителей и школьников по тематике, методикам, оформлению работ; тьюторство, кураторство студентов педагогического вуза над школьниками, занимающимися учебно-исследовательской деятельностью, близкой по тематике к их курсовым работам; организация и проведение городской конференции «Шаги в науку» для обучающихся школ г. Омска, при участии преподавателей и студентов старших курсов факультета естественнонаучного образования; включение в учебный план педагогического вуза дисциплины «Организация исследовательской деятельности», на которой студенты изучают тематику, структуру, анализируют работы школьников, обучаются экспертизе качества исследовательских работ [1].

В рамках средней школы при организации обучения уделяется внимание развитию таких исследовательских умений учащихся как построение гипотез (как в учебном процессе, так и в семье, используя любые бытовые ситуации, темы из учебных пособий), планирование, организация наблюдений, сбор и обработка информации, использование и преобразование информации для получения новых заключений, интегрирование содержания сразу нескольких областей знания, сотрудничество, самостоятельное постижение вновь появляющихся знаний, что позволяет осуществить переход от усвоения большого объема информации к умениям работать с информацией, формировать творческую личность. Важно отметить, что при работе на этом возрастном этапе чаще всего используются групповые и коллективные формы работы, отмечается необходимость организации работы в семье. Основное направление работы включает элементы исследования, имеющие «доступную новизну», задачи исследовательского типа. Основным отличием учебной проектно-исследовательской деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретают навыки исследования как универсального способа освоения действительности. При этом у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция. Ежегодно на кафедре химии и методики преподавания химии ОмГПУ проводится конференция для учащихся городских общеобразовательных школ. Тематика работ весьма разнообразная. Анализируя представленные темы работ необходимо отметить, что ребята интересуются не только «окружающим миром», но и качеством любимых продуктов, ставят химические эксперименты в домашних условиях. Тематика и сложность представленных работ изменяется согласно возрасту. Необходимо отметить, что практически во всех работах имеется химический эксперимент, описана методика проведения, анализ полученных результатов, сформулированы выводы по подтверждению или опровержению выдвигаемой гипотезы исследования. В таблице представлена тематика работ за 2016-2017 учебный год.

Тематика исследовательских работ секции Химия городской научно-практической конференции «Шаги в науку» за 2016-2017 учебный год

5-6 класс	8-9 класс	10-11 класс
«Выращивание кристаллов в домашних условиях»	«Изучение влияния нефтепродуктов на водные растения»	«Изучение свойств аспирина и его влияние на организм человека»
«Исследование качественного состава шоколада в школьной лаборатории»	«Мыловарение в домашних условиях»	«Содержание йода в пшенице в зависимости от способов внесения»
«Исследование мороженого Омских производителей»	«Гипс как химическая основа детского творчества»	«Исследование влияния факторов на отдельные компоненты слюны человека»
«Почему образуется ржавчина»	«Исследование влияния растворителя с поверхностно-активным веществом на прочность полимерного материала»	«Исследование влияния факторов на отдельные компоненты слюны человека»
«Выращивание кристаллов медного купороса и сахара в домашних условиях»	«Йогурты»	«Сравнительный анализ качества бензина на Омских заправочных станциях»
«Изучение возможности использования гашеной соды для получения более пышной и вкусной выпечки»	«Выбираем шампунь»	«Определение показателей качества мёда»
«Исследование свойств жевательной резинки»	«Краски своими руками»	«Зубные пасты: за и против»
«Исследование пакетированного чая»	«Знакомство с газированной водой»	«Фитотерапия против фармакологии»
		«Как сделать зимнюю обувь безопасной»

Анализируя представленную тематику работ, хотелось бы отметить, что руководители (чаще это школьные учителя) не всегда понимают различие между проектной и исследовательской деятельностью. Структура деятельности и получаемого продукта (исследовательской работы) очень схожи по своей сути. Тематика исследовательской работы должна быть более точной, например «Исследование свойств жевательной резинки» (6 класс), а не такой, как например: «Как сделать зимнюю обувь безопасной» (11 класс), более подходящей к названию проекта. В этом году состав учащихся «помолодел». В исследовательскую работу по химии активно включились учащиеся 5 и 6 классов. Исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности: включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту; учитывая небогатый соб-

ственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений; формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

Специфика исследовательской деятельности младших школьников заключается также в ее многосубъектности. Кроме учащегося и его научного руководителя субъектом деятельности выступают родители, без поддержки и помощи которых занятия младших школьников исследовательской деятельностью значительно затрудняются. Что же касается содержания и оформления, то уровень представленных работ достаточно высок как у младших школьников, так и у старшеклассников.

Организация исследовательской деятельности с применением химического эксперимента в 5-6 классе развивает наблюдательность и любознательность, повышает мотивацию к изучению предмета химия. У ребят, пока не хватает химических знаний для более глубокого объяснения полученных результатов, но они могут сравнивать и сопоставлять полученные результаты с ГОСТами, учатся выступать перед аудиторией. Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Любой здоровый ребёнок уже рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Практику проведения исследований с младшими школьниками можно рассматривать как особое направление внеурочной деятельности, ориентированное на развитие исследовательской, творческой активности детей, а также на углубление и закрепление имеющихся у них знаний, умений и навыков, полученных в урочное время. Сегодня важно учить обучающихся использовать свой опыт, знания, умения и качества личности для решения конкретных проблем, формировать научную картину мира, научить находить путь от научного описания к способностям ориентироваться в конкретных явлениях. Занятие научно-исследовательской деятельностью способствует развитию химической информированности, грамотности, расширению кругозора, формированию современной химической картины природы и развитию научного мировоззрения у обучающихся как школ, так и вуза [2].

Сотрудничество педагогического вуза и школ плодотворно и продуктивно и особо приятно, что студенты – выпускники нашего вуза становятся учителями и руководителями работ обучающихся, продолжая традиции, заложенные в нашем вузе.

Библиографический список:

1. *Жарких Л.А., О.И.Курдуманова, И.Б.Гилязова* Подготовка выпускников педагогического вуза к организации научно-исследовательской деятельности учащихся Естественные науки и экология: Межвузовский сборник научных трудов. Вып.13 — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. с.183-186.

2. Гилязова И.Б., Жарких Л.А., Курдуманова О.И, Развитие химической информированности и грамотности студентов педагогического вуза при формировании современной химической картины // Казанская наука, №10, 2016. – С. 137-140

Дворецкая Е.В.

доктор философских наук, независимый исследователь

ART&SCIENCE: ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена анализу инкорпорации изучения искусства в учебный план по подготовке будущих ученых и преподавателей естественнонаучного направления.

Ключевые слова: искусство, наука, будущие технологии, инновации, образование, подготовка учителей.

Dvoretckaja E.

ART&SCIENCE: INNOVATIONS IN EDUCATION.

Abstract: The article devoted to analysis of the possibility to incorporate Art study in the Curriculum of Science education.

Keywords: art, science, future technology, innovations, education, teacher education.

Развитие современной науки открывает возможность не только «покорять» и изменять окружающий человека мир, но и вторгаться в природу самого человека: корректировать его генетическую основу или, манипулируя его сознанием, конструировать его внутренний мир, тем самым лишая человека права на свободу и выбор. Поэтому большое внимание в данном курсе уделяется конструктивно-критическому осмыслению проблем человека, науки, техники, общества и культуры, экологии и информационной революции и др.

В современной социокультурной ситуации резко возрастает ответственность ученых за свои научные открытия и их последствия. Сегодня ученый – это не только представитель своей профессии, он выполняет множество социальных функций, является членом общества и гражданином определенного государства.

Попытка соединить искусство и науку уже сама по себе является инновационной. Противопоставление науки искусству имеет давние традиции. Возможно в период позднего средневековья наука была неразрывно связана с искусством, примером чему служат книги по алхимии, но уже с начала Возрождения наука воспринимается как отличный от искусства способ восприятия мира. Новое время закрепляет данное разграничение на методологическом уровне, вводя естественнонаучные методы познания, такие как наблюдение, эксперимент, рациональность и объективность и противопоставляя их чувственности, субъективизму и воображению, царящему в искусстве. Дельтей в Новейшее время окончательно разграничил естественные науки и гуманитарные науки. Однако в постнеклассический период развития науки мы начинаем говорить о том, что спор физиков и лириков наконец-то может быть разрешен, и, скорее всего, победят лирики.

Инициаторами интегрирования науки и искусства в образовательной практике выступили преподаватели, так как заметили, что инкорпорация визуального искусства в образовательный процесс позволяет развивать научное вообра-

жение. Этому способствуют и многочисленные книги по истории науки. Например, в книге «Сила воображения в науке» Яков Херникус Ван Гофф приводит примеры гармоничного сочетания науки и искусства в жизнедеятельности выдающихся личностей, оставивших заметный след в развитии науки. Многие знаменитые ученые были также поэтами, художниками или писателями-фантастами. В этом списке есть Галилей, Ньютон и Фарадей, который стал обладателем первой Нобелевской премии по химии. Мир, в котором мы живем, стремительно меняется. Глядя на новые гаджеты и девайсы, которые появляются на рынке и действительно улучшают нашу жизнь, кажется, что наше требование развития ИКТ компетенций у учителей в процессе подготовки и переподготовки само уже довольно устарело. К появлению очков, которые фотографируют силой мысли, мы относимся уже без удивления. Мы допускаем, что картина мира, которую нам транслировали в школе, и которую мы передаем подрастающему поколению, не совсем соответствует той реальной научной картине мира, в которой сейчас уже есть научные основания для телепатии (в отличие от нашего восприятия материалистического мира).

В настоящее время никто, пожалуй, не сомневается, что творчество, которое является прерогативой искусства, действительно способствует раскрытию научного потенциала крупных ученых. Было доказано, что среди лауреатов Нобелевских премий больше ученых с художественными пристрастиями, чем среди менее выдающихся ученых. Более того, обзор карьеры нескольких десятков ученых показал, что, несмотря на то, что лишь немногие практикуют изобразительное искусство, те, кто делал это, обычно публиковали высокоэффективные и высоко цитируемые исследования.

Данные исследования подтверждают, что между художниками и учеными больше сходства, чем обычно полагают. Их объединяет стремление понять наш мир, описать его и проинтерпретировать. Воображение или образ этого будущего мира зачастую и является тем инновационным началом, которое развивает науку, несмотря на то, что художник изображает красоту этого мира в произведениях искусства, а ученый выражает этот мир в словах и уравнениях. И тем, и другим движет стремление к идее, которая существует только в голове и представляет собой результат воображения. Как метко подметил Альберт Эйнштейн, «величайшие ученые – это хорошие художники». Эйнштейн полагал, что природа его проницательности в науке сродни проницательности художника, а именно скорее основана на интуиции, чем является результатом интеллектуальных рассуждений.

Признание ценности художественного восприятия для развития науки является неоспоримым фактом современной парадигмы мышления. Однако вопрос о том, как инкорпорировать художественное образование в процесс подготовки будущих ученых остается еще не решенным. Факультеты Art&Science открыты или открываются далеко не во всех вузах. Можно с уверенностью сказать, что данное образование носит эпизодический характер, хотя попытки доказать, что изучение искусств способствует развитию креативности, предпринимались неоднократно. Не вызывает сомнения, что визуальное искусство и его

укоренение в образовании и подготовке специалистов по естественным наукам способствует развитию креатива у студентов. Это подтверждается многочисленными исследованиями. Визуальное искусство действительно развивает творчество, способствует развитию объективности восприятия, настойчивости и целеустремленности. Доказано развитие пространственного мышления и остроты наблюдений, которые являются ключевыми навыками в науке. Но несмотря на все вышеперечисленное, исследований, которые убедили бы научное сообщество в том, что данные навыки, разработанные с помощью художественных занятий, переносятся в другие области, пока еще не существует. Хотя эффективность сочетания науки и искусства в образовательном процессе доказана неоднократно. Если факультет готовит не просто специалистов среднего звена, ремесленников в науке, а претендует на подготовку научных кадров, которые будут развивать науку и создавать новые технологии будущего, необходимо найти творческие способы для развития и поддержания прочного чувства удивления и любопытства, которые крайне необходимы и важны для научного открытия. Искусство и его внедрение в образовательную практику действительно оживляет чувства, включая любопытство. Вот почему многие университеты ищут новые формы инкорпорации искусства в научные исследования. Например, в университете Депо (США) проводятся ежегодные ArtsFest, на которых студенты совместно с преподавателями кафедр химии и скульптуры представляют свои проекты. Выбираются проекты технологий будущего, которые трудно объяснить традиционными методами. Проекты нацелены на то, чтобы подчеркнуть важность воображения и метафоры в понимании и передаче современной науки. Например, на то, чтобы создать скульптуру, вдохновленную исследованиями сворачивания белков, которая состоит из четырех крутящихся стальных конструкций. Визуализация идей является непростой задачей и вызывает много споров среди студентов. Поэтому ArtsFest является примером образовательной и коммуникативной способности сочетания эстетического дизайна и научных знаний. Студенты в основном предпочитают современную скульптуру, основанную на истории минимализма и абстрактных работах, что позволяет передать странность молекулярного мира, если сравнивать его с нашим непосредственным опытом. Особенно это касается цвета, которого не существует на молекулярном уровне.

В Санкт-Петербургском государственном университете факультет свободных искусств и наук существует уже давно. Основой учебного плана студентов является междисциплинарность и совокупность подлежащих изучению предметов. Классический тривиум (грамматика, логика и риторика) и квадравиум (арифметика, геометрия, музыка и астрономия) выступают ядром, позволяющим объединить искусство, гуманитарные науки, социальные науки и естественные науки. Данная программа помогает подготовить студентов к работе в динамичной социальной и экономической среде, к тому неопределенному и стремительно меняющемуся будущему, которому нам сложно представить. Студентам прививается любовь к обучению, способность к критическому

мышлению и способность к эффективному общению, что более важно, чем глубина знаний по тому или иному предмету.

Университет Сиднея в Австралии тоже готовит студентов по направлению Art&Science. Необходимость данной подготовки продиктована характером будущего трудоустройства и тем, что не ясно, какими будут рабочие места в XXI веке. Соединение науки и искусства в одной программе позволяет изучить звуковые методы для проверки гипотез, для интерпретации и составления обоснованных выводов из данных. Изучение искусства способствует развитию аргументации, основанной на понимании того, как можно влиять на изменение умов в различных аудиториях. Развитие новых навыков в «пространстве между» специальными областями улучшает перспективы трудоустройства студентов. Эти «трансдисциплинарные навыки» особенно высоко ценятся работодателями, так как позволяют использовать уникальный подход к решению проблем. Проблема состоит в том, что соединение Art&Science не гарантирует получение «трансдисциплинарных навыков». После окончания выпускники смогут выполнять навыки, необходимые для обеих специальностей, но далеко не все развивали трансдисциплинарное мышление. Комбинированный учебный план позволяет творчески разрабатывать уникальные исследовательские методы, этически интерпретировать информационные системы или убедить изменить свое поведение на основе научно обоснованных дебатов.

Национальный педагогический университет в Сингапуре предлагает направление Art&Science в педагогике. Программа рассчитана на четыре года. Выпускники выбирают дисциплины самостоятельно из предложенного списка, исходя из своего профилирующего предмета, который они будут преподавать в будущем. Широкий охват дисциплин как в науке, так и в искусстве, междисциплинарность мышления, которую они приобретают в процессе подготовки, позволяют им более успешно находить работу и интегрироваться в новый коллектив.

В Америке в настоящий момент наблюдается увеличение числа научных центров и музеев. Интеграция искусства в процесс обучения в неформальной обстановке помогает школьникам более успешно осваивать основные школьные дисциплины и способствует повышению успеваемости. Школьники с удовольствием посещают занятия в этих научных центрах и музеях. Показатели тестов по основным дисциплинам нового подхода STEM (science, technology, engineering and mathematics), а именно наука, технология, инженерное дело и математика при интеграции искусства в процесс обучения значительно выше. Междисциплинарный подход, основанный на инкорпорации в учебный процесс изучения искусства, все чаще рассматривается как новый и уникальный инструмент для развития творчества среди учащихся по программе STEM. Школа дизайна RISD, расположенная между Бостоном и Нью-Йорком, выступила с инициативой от STEM к STEAM. Они предлагают считать искусство дизайна таким же необходимым навыком для будущих специалистов по всей Америке, как и изучение науки, технологий, инженерного дела и математики. STEM программа широко финансируется правительством Америки, например, президент Обама полагал, что конкурентоспособность Америки напрямую зависит от

успеха данной программы. Его Администрация привлекла более 1 млрд. долларов частного капитала на совершенствование обучения в рамках кампании Президента по просвещению и инновациям. На сегодняшний день амбициозные цели достигнуты на 50%. В 2011 году Обама заявил о необходимости подготовить 100 000 новых учителей математики и естественных наук к 2021 году. Благодаря президентской программе ежегодно выпускается на 25 000 инженеров больше, чем это было до вступления Обамы в должность.

Обучение в рамках программы STEM было включено в приоритеты Департамента образования (ED – Educational Department). Перед своим уходом Обама объявил об инвестициях в размере 3,0 млрд. долларов в 14 федеральных агентства по специальным образовательным программам STEM. Для того, чтобы привлечь лучших преподавателей в STEM программу, Департамент образования США инвестирует 125 млн. долларов в программу «Учителя и руководители» для поддержки программ подготовки учителей для школ по STEM и STEAM программам.

Выделению средств на подготовку будущих учителей предшествовали серьезные исследования значимости учителей для развития конкурентоспособности страны. Так, Харрис и Херрингтон в своей книге «Отчетность, стандарты и разрастающееся несоответствие достижений: уроки последних полстолетия» [1], написанной в 2006 году, обратили внимание общественности на то, что стандарты государственной отчетности школ не соответствуют ожиданиям рынка. Показатели, диктуемые правительством или вышестоящими инстанциями, в основном сводятся к мотивации, санкциям, ассигнованиям и иным видам зависимости от социо-экономических показателей. Основными же критериями выбора школы, основанными на конкуренции на рынке образовательных услуг, являются качество и доступность информации, что во многом определяет свободный выбор родителей и детей. По мнению Коннелла, мы не можем вывести определенные критерии, которые позволили бы родителям выбрать ту или иную школу, или того или иного учителя. После исследования обширного количества педагогической литературы он пришел к выводу, что концепция «хороший учитель» находится в постоянном развитии, подвергается критике и широко дискутируется [2]. Инварсон и Роу [3] также полагают, что определение качественного обучения тем или иным учителем неоднозначно и не может быть однозначно, так как практически невозможно измерить напрямую качество учительской деятельности. Согласно их исследованиям, измерение квалификации учителя в процессе профессиональной аккредитации и профессионального развития следует сводить к параметрам, определяющим, что учитель знает и способен делать. Они предлагают проводить различие между эффективным обучением, обучением с высокими результатами, демонстрируемыми студентами, и хорошим обучением, позволяющим учащимся развивать компетенции в определенной сфере, согласующейся с выбором будущей профессии.

Но какие бы подходы к определению качества и стандартов в педагогическом образовании и деятельности не избирались, все равно следует обозначить характеристики, которые позволяют прийти к заключению о качестве педаго-

гической деятельности конкретного учителя. Вескомбе-Даун, например, настаивает, что основная оценка качества учительства должна быть сфокусирована на «педагогическом фитнесе» (pedagogical fitness). На русский язык данное выражение следует перевести как «педагогическая пригодность». Под педагогической пригодностью следует понимать, по мнению Вескомбе-Даун, способность учителя «устанавливать и учреждать позитивную, нацеленную на включение ученика, комфортную атмосферу обучения» [4] в которой ценности и компетенции обучающихся могли бы развиваться и воспитываться.

Многие исследователи взаимоотношений преподавателей, учителей и обучающихся, подчеркивают, что школьники и студенты помимо критерия хорошего знания своего предмета учителем и его компетентности, очень часто отмечают как желательное качество способность учителя и преподавателя проявлять заботу и демонстрировать справедливость. Как отмечает Артур [5], студенты остро чувствуют, является ли забота основной этической и моральной позицией учителя и преподавателя. Более того, мета-анализ 50000 источников, исследующих взаимоотношения учителя-ученика, который произвел Хатти, позволил ему прийти к выводу, что «хороший учитель» обязательно верит в способности своих учеников и заботится о них [6].

Группа исследователей, во главе с Горе [7], в период с 2004 по 2007 год опросила 3000 школьников. Они пришли к выводу, что если учитель верит в способности своих учеников и заботится о них, то наибольшие изменения демонстрируют самые уязвимые группы школьников (из малообеспеченных семей, принадлежащих к этническому меньшинству, со слабой мотивацией к учебе и малым запасом знаний). Они убедились, что главное для качественного обучения не столько нацеленность на то, чтобы дать определенную сумму знаний, сколько приверженность к социальной справедливости, которую отстаивает учитель. Они убедились, что желание научить проистекает из определенной системы ценностей, базирующейся на внутренней убежденности в правоте своих взглядов и целей. Более того, они утверждают, что ценности и верования учителя определяют качество педагогической деятельности учителя. Они настаивают на том, что учителям следует подвергать рефлексии свои убеждения и верования, и что следует обеспечивать необходимые условия для этого.

Данные исследования подтверждают необходимость инноваций в обучении не только учащихся, студентов, но и их преподавателей. Программы Art & Science и являются такими инновациями в образовании.

Библиографический список

1. *Harris, D. N. & Herrington, C. D.*, 2006. Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education*, 112(2), pp. 209-238
2. *Connell, R.* (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
3. *Ingvanson, L., & Rowe, K.* (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.
4. *Westcombe-Down, D.* (2009, March). Pedagogical fitness, teacher quality. *Professional Educator*, 8(1), p.20

5. Arthur, J., & Wilson, K. (2010). New research directions in character and values education in the UK. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), International research handbook on values education and student wellbeing (pp. 339-358). Dordrecht, Netherlands: Springer.

6. Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

7. Gore, J., Ladwig, J., Griffiths, T., & Amosa, W. (2007). Data-driven guidelines for high quality teacher education. AARE 2007 Conference: Research Impacts: Proving or improving? Fremantle WA

Димитрюк Л.А.

*преподаватель Санкт-Петербургского медицинского колледжа им. В.М.Бехтерева,
Санкт-Петербург, E-mail: aldim2010@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к обозначению таких понятий как рефлексия, компетенция, рефлексивная компетенция с точки зрения компетентностного подхода в современном образовании.

Ключевые слова: рефлексия, компетенция, рефлексивная компетенция.

Dimitruk L. A.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "REFLEXIVE COMPETENCE"

Abstract: The article considers various approaches to the designation of such concepts as reflection, competence, reflexive competence, in terms of the competence approach in modern education.

Keywords: reflection, competence, reflexive competence.

Современное образование развивается в русле компетентностного подхода, сутью которого является формирование у выпускников системы СПО целого ряда интегративных профессиональных умений, призванных обеспечить успешное вовлечение в профессиональную деятельность в условиях высокой конкуренции на рынке труда. В связи с этим, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования предъявляет к преподавательским кадрам необходимость непрерывного профессионального развития педагогов. Сегодня как никогда востребован педагог-профессионал, личностные и профессиональные качества которого соответствуют уровню сложности самого образовательного учреждения. Следует учесть, тот факт, что профессионализм включает в себя как предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические компетенции, так и личностный потенциал педагога. Соответственно перед образовательным учреждением стоит задача по обеспечению такой научно-методической поддержки педагогического состава, которая бы способствовала созданию системы, направленной на формирование у педагогов мотивации к саморазвитию личностных качеств.

Процесс развития и саморазвития способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности и является результатом такого профессионального качества личности, обозначаемой в литературе, как рефлексивная компетенция.

При рассмотрении педагогической рефлексии как профессиональной компетенции нужно обратить особое внимание на понимание как минимум двух поня-

тий: рефлексия и компетенция. Рефлексия является многоаспектным понятием и может рассматриваться с различных точек зрения. В педагогике рефлексия рассматривается как один из путей гуманитаризации общества, науки и образования.

В ряде современных исследовательских работ отечественных педагогов мы обнаружим разное толкование рефлексии. Рефлексия – размышление, направленное на осмысление человеком своих собственных действий, психического состояния. Различают элементарную, научную, философскую рефлексю. (Виневская А.В., 2013) Рефлексия подразумевает обязательное наличие некоего акта, действия, направленного на критическое осмысление своих поступков, мыслей, идей в соотношении с запланированными, предполагаемыми, гипотетическими действиями. (Золотова М.В., Ваганова Н.В., 2015) Наиболее отвечающим представлению о рефлексии является ниже приведённое определение. Рефлексия понимается как один из важных механизмов, который обеспечивает основные функции сознания: выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту; обобщённое и целенаправленное отражение внешнего мира; узнавание, понимание, то есть связывание прежнего опыта с полученной новой информацией; целеполагание, то есть предварительное построение действий и прогноз их последствий; контроль и управление поведением личности, её способность отдавать себе отчёт в том, что происходит. (Белкина В.Н., Ревякина И.И., 2010) Предлагается также рассматривать рефлексю в нескольких аспектах, как то: как принцип человеческого мышления, направленного на осмысление и осознание форм и предпосылок собственной деятельности; как предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; как деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека при изучении мышления и самосознания личности. (М. Михальчук, 2015)

Вопрос рефлексивии рассматривается и авторами зарубежной педагогической школы (Дж. Дьюи, М.Эро, Дж. Мезироу, Дж. М. Петерс, П. Уиллис, Ф. Кортхаген, П. Пэппас, Б. Блум и др.). Так, например, Дж. Дьюи предлагает рассматривать рефлексю как определенную последовательность действий, направленных на осмысление своей деятельности. М. Эро считает, что рефлексия должна быть направлена на результат и не является, по его мнению, самоцелью, а является средством, действием, предназначенным для дальнейших действий, направленных на совершенствование научно-познавательной и практической деятельности. Согласно представлений Дж. Мезироу, рефлексия позволяет педагогу иметь принципиальный подход к мышлению, делая его беспристрастным, последовательным и не субъективным.

Многозначность трактовок рефлексии, как феномена является отражением его сложности, универсальности механизма его действия, где за основу взят принцип обратной связи, который может проявляться на разных уровнях саморегуляции педагога: от нейрофизиологического до личностного, представляя собой рефлексивные процессы самосознания, выполняя при этом регулятивную и конструктивную функции и обеспечивая при том целостность и развитие духовного мира человека в целом.

Обратимся к следующему понятию – компетенция, однокоренным словом которого является «компетентность». Созвучность, и, однако, неточность смысловой нагрузки приводит к тому, что мнения исследователей об использовании этих терминов в педагогике можно разделить на четыре группы:

1. Это – синонимы.
2. Это – дань моде, можно обойтись без них и использовать традиционный термин «уровень подготовленности выпускника».
3. Они уже широко используются в других сферах и обозначают высокое качество профессиональной деятельности; в этом смысле их можно использовать в педагогике, обозначая направление развития российского образования.
4. Для развития содержания образования нужны производные от этих терминов, которые смогут описать сложную структуру деятельности участников образовательного процесса и привнести инновационный характер в развитие образования; скорее всего, следует придерживаться третьей из них. (Виневская А.В., 2013)

По мнению А.В. Хуторского, «компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности». Он подчёркивает, что необходимо разделять эти понятия, имея в виду под компетенцией заранее заданное требование (норму) к образовательной подготовке человека, а под компетентностью – уже состоявшееся его личное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Таким образом, компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а её уровень может постоянно повышаться. «Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемая по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; в сфере образования компетенция – готовность ученика использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач».

А.В. Хуторской (2013) выделяет основное понятие в этом определении – готовность и наиболее цельный перечень ключевых компетенций в соответствии с целями российского образования: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного совершенствования.

В общем виде понятие компетенции в европейской трактовке включает в себя: знание и понимание (знание в академической области, способность знать и понимать); знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). (Виневская А.В., 2013). В.Д. Шадриков (2010) представляет набор профессиональных компетенций в виде трёх блоков – профессиональные знания, профессиональные умения и профессионально важные качества личности специалиста. Таким образом, можно выделить ведущие отличия компетенции и компетентности. К компетенции отно-

сят самоорганизацию, самоконтроль, самостоятельность, рефлекссию, саморегуляцию и самоопределение. Особенный акцент делается на то, что в основе находится знание, а также умение его использовать. Общую картину дополняет психологическая готовность сотрудничать и взаимодействовать для решения различного спектра проблем. При этом действия осуществляются с оглядкой на определённые морально-этические установки и качества личности. Под компетентностью следует понимать актуальное личное качество, которое формируется на основании имеющихся знаний. При этом это базируется на интеллектуальных и профессиональных характеристиках человека. В основе компетентности положена интегрированная модель, которая включает четыре уровня развития: знания (и их организация); умения (и их использование); интеллектуально-творческий потенциал человека; эмоционально-нравственные отношения с миром. Так, под этим понимают ещё и эмоциональный интеллект – способность самостоятельно дисциплинироваться и самомотивироваться. Кроме этого, в это понятие включена и устойчивость к разочарованиям. Неотъемлемой частью здесь является контроль над эмоциональными вспышками и умение отказаться от удовольствия. Полезными также являются навыки регулирования настроения. Таким образом, понятия компетенция и компетентность, не являются тождественными.

Рассмотрим понятие «рефлексивная компетенция». К настоящему времени проведен ряд диссертационных педагогических исследований, в которых изучается проблема становления и формирования профессиональной рефлексии специалистов в сфере образования. Так, например, в своих исследованиях И.А. Стеценко и Г.А. Полякова (2011) дали следующее определение рефлексивной компетентности – это готовность и способность педагога к эффективной рефлексивной деятельности. Рефлексивная деятельность в свою очередь, в структурном отношении представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций на основе синтеза теории и практики рефлексивной деятельности, проявляющиеся в умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результат их решения, вносить целесообразные корректировки в профессиональную деятельность. При этом одной из её функций является обеспечение осознанного отношения субъекта к деятельности.

Гуреев А.П. (2001) раскрывает в своей работе условия формирования рефлексии профессиональной деятельности педагога. Мушкина И.А. (1999) доказывает, что основой совершенствования профессионального мастерства учителя является наличие у него педагогической рефлексии. Крашенинникова Н.Б. (2000) считает педагогическую рефлекссию, как одно из условий формирования профессионализма у будущего учителя. Шаврина О.Ю. (2000) также изучает в своей работе роль педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя, Бобина О.С. (2015) на примере образовательных организаций системы СПО рассматривает вопрос совершенствования профессиональной компетентности педагогов. Юрова Т.В. (2008) в диссертационном исследовании касается вопроса диагностики и условий развития педагогической рефлексии.

Под профессиональной педагогической рефлексией рядом авторов (Белкина В.Н., Ревякина И.И., 2010) понимается осознание педагогом себя как субъек-

та педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется, оценку степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях.

Рефлексивная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности педагога. Совокупность рефлексивных умений, навыков и способов, входящих в структуру профессиональной компетентности образует устойчивый комплекс – рефлексивную компетенцию, основной функцией которой является осуществление педагогом контрольно-оценочной деятельности на себя. По мнению Ушаковой Е.Л. (2012) «эффективность данного вида контроля зависит от способности педагога к рефлексии, позволяющей осознанно и объективно анализировать свои поступки, суждения, поведение, осуществлять осмысление и переосмысление своей деятельности, правильности постановки целей и использования методов, приёмов, средств, своего опыта. Рефлексивная компетенция характеризуется психологическими качествами субъекта педагогической деятельности, среди которых наиболее значимы: самокритичность, самооценка, самоконтроль, самоанализ» [9, 141]

Признаками сформированности рефлексивной компетенции могут стать «осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем; способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий; находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций» [2, 206], а также подбор приёмов и педагогических технологий, релевантных педагогической ситуации. (Золотова М.В., Ваганова И.В., 2015)

Рефлексивную компетенцию следует рассматривать как сложное интегративное качество субъекта, обусловленное развитием рефлексии и личностными свойствами. Овладение педагогом рефлексивной компетенцией позволит ему стать тем востребованным педагогом-профессионалом, личностные и профессиональные качества которого будут соответствовать уровню сложности самого образовательного учреждения.

Библиографический список:

1. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник – Том 2 (Психолого-педагогические науки), № 3 – 2010, 203-206 с.
2. Золотова М.В., Ваганова И.В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки, № 4, 2015. – 164-168 с.
3. Морозова Г.В. Взаимосвязь рефлексивности и созависимости как особенностей профессиональной рефлексии педагога // Фундаментальные исследования, № 8, 2011. – 572-575 с.
4. Шадриков В.Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М., 2010. – 174 с.
5. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»).

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ*

**Исследование выполнено при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083*

Ключевые слова: научно-образовательная среда, университетское образование, образование в современном Китае

Статья посвящена ряду важных аспектов научно-образовательной среды университетов современного Китая, как факторов формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в сфере высшего образования

Zhdanov A. V.

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN MODERN CHINA*

Key words: scientific and educational environment, university education, education in modern China

Abstract: The article is devoted to a number of important aspects of the scientific and educational environment of modern China's universities as factors of the formation of professional competence of a future specialist in higher education

Современный Китай принял идею плановой модернизации университетского образования. Китайские ученые в сфере университетского образования (Ху Вэй, Чэнь Чжаоин и др.) подчеркивают ключевую мысль о том, что реализация университетского образования, построенная по рациональному линейному принципу, должна быть значительно скорректирована с учетом конкретных условий, сложившихся в системе образования в целом, и стремительно меняющихся социальных реалий в частности.

Из-за все более сложного характера крупномасштабных реформ, происходящих в системе образования, которые сочетают в себе политические, экономические, социальные и технологические изменения в сфере традиционных национально-культурных подходов и образовательных практик, исследователи университетского образования в Китае и ученые, рассматривающие во главе угла педагогический аспект (Carson, Фуллан, Hargreaves и др.), указывают на необходимость всестороннего и глубокого осмысления этих изменений с позиции общесистемного преобразования университетского образования в Китае.

Станет ли реформирование университетского образования успешным или нет, в конечном счете, будет зависеть не только от технического оснащения, финансовых возможностей, но и от компетентности педагогов в процессе внедрения инноваций в концепции и содержание педагогической деятельности в университетах. Aoki, Фуллан, Hargreaves и др. в своих исследованиях отмечают, что как только преподаватели университетов сталкиваются с проблемой, касающейся повышенного ожидания от них, возрастает ответственность и давление из нескольких источников – правительства, системы управления образованием, родителей обучающихся и самих студентов – они должны постоянно быть готовыми к коммуникации в сложных и неопределенных ситуациях, с тем, чтобы поддерживать сбалансированными учебный процесс и микроклимат в группе обучающихся, принимая во внимания все изменения. Исследователь Го

утверждает, что новые социальные, психологические и педагогические аспекты взаимодействия в процессе образования крайне важно учитывать наряду с внедрением новых технологий.

План реформы образования в университетах в Китае вообрал в себя изменения, касающиеся организационных и содержательных аспектов учебных программ. При этом увеличивается роль экспериментов в сфере университетского образования, цель которых: определить задачи учебной программы с учетом новых технических, экономических и социальных факторов, апробировать учебный план, а затем оценить эффективность учебной программы. Этот алгоритм является несколько спорным решением, поскольку позиционирует превращение рядовых педагогов в «потребителей готовой продукции». Экспертиза учебных программ и приводит к принципиальному сокращению обязательств преподавателей университетов к продвижению технологического прогресса и самосовершенствованию в профессиональной сфере. Данный аспект представляет собой значимую проблему и ее решение составляет перспективу развития научно-образовательной среды университетов Китая. В структуре исследуемого феномена научно-образовательной среды университетов Китая, как перспективного направления развития университетского образования в целом, следует выделить материально-технический, технологический и субъектно-социальный компоненты, которые согласуются со структурой профессиональной компетентности специалиста, а именно – мотивационно-ценностным, когнитивно-деятельностным и личностно-рефлексивным компонентами. Материально-технический компонент научно-образовательной среды высшего учебного заведения предполагает наличие определенной инновационной инфраструктуры. Каждое образовательное учреждение имеет собственный материально-технический потенциал для создания инновационной образовательной среды. Основное внимание в современных образовательных учреждениях обращается на развитие информационной образовательной среды путем внедрения информационных технологий в образование на всех его уровнях. Консолидация информационно-образовательных ресурсов в системе образования, организация единого образовательного пространства на основе использования современных компьютерных технологий необратимым образом меняет педагогический процесс в университете, не только его содержательную, организационную и методическую основы, но и систему ценностей студентов при усвоении знаний, умений и навыков (мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности). Это происходит благодаря тому, что, с одной стороны, обучающиеся пользуются техническими новинками под руководством преподавателей на очных встречах и с другой – что они используют полученные знания и оттачивают умения на практике благодаря дистантным формам и возможностям взаимодействия.

Модернизация образовательных процессов связана с созданием арсенала новейших инструментов накопления, обработки и передачи образовательной информации посредством информационных каналов. К ним относятся — создание локальных и международных образовательных сетей, концептуальное введение систем открытого образования, реализация эффективных моделей ди-

станционного обучения, разработка и применение современных средств обучения, электронных библиотек, мультимедийных средств, систем программного обеспечения, реализация проектной деятельности в образовательном информационном пространстве и тому подобное.

Технологический компонент научно-образовательной среды связан с технологизацией системы университетского образования. Он обеспечивает формирование когнитивно-деятельностного компонента профессиональной компетентности преподавателей и студентов университетов. В широком смысле когнитивно-деятельностный компонент представляет собой деятельность, в результате которой человек приходит к определенному решению и/или знанию, т.е. мыслительную деятельность, приводящую к пониманию (интерпретации) чего-либо. Результаты когнитивной деятельности могут связываться с образованием системы смыслов (концептов), относящихся к информации относительно актуального или возможного положения вещей в мире – т.е. к тому, что индивид знает, предполагает, думает или воображает об объектах действительного, что входит в концептуальную систему человека. В перспективе, технологизация учебного процесса в университетах Китая имеет целью совершенствование традиционного педагогического процесса путем пооперационного применения системы действий или процедур, учитывающих современные научные достижения и гарантирующих достижение более высокого уровня обучения. Переключение в соответствии с основными положениями Болонской декларации на кредитно-трансферную систему обучения в высшей школе качественно меняет, в частности, процесс подготовки педагогических кадров. При использовании инновационных педагогических технологий обеспечивается индивидуализация обучения, проведение объективного, динамического и систематического контроля знаний с помощью компьютерного тестирования, выполнения большого количества творческих и проблемных задач в процессе самостоятельной работы студентов. Данный контроль, с нашей точки зрения, представляет особую значимость ввиду возрастания информационного потока и, зачастую, не имея дополнительных временных возможностей проведения очного тестирования и выполнения обучающимися творческих работ. Также следует отметить важность субъектно-социального компонента научно-образовательной среды в университетах современного Китая. Данный компонент акцентирован прежде всего на взаимосвязь целенаправленной деятельности преподавателя и обучающегося, ориентированную на развитие рефлексии собственной деятельности, личностных профессионально значимых качеств (личностно-рефлексивный компонент профессиональной компетентности).

В заключении необходимо подчеркнуть, что создание и управление научно-образовательной средой высшего учебного заведения должно осуществляться в направлениях его насыщения, диверсификации, возможности построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки каждого конкретного специалиста, его самоопределения и самореализации, удовлетворения образовательных и личностных потребностей. Локальные образовательные среды в высшей школе (учебная, природная, информационно-образовательная, инновационная, рефлексивная социокультурная) в их взаимосвязи способствуют

развитию различных видов компетенций (предметной, экологической, информационно-технологической, здоровьесберегающей, творческо-инновационной, аутопсихологической, социально-коммуникативной и др.). Научно-образовательная среда университета становится фактором формирования профессиональной компетентности будущего специалиста при условии, что содержание учебных дисциплин ориентировано на практику, формы и методы образовательной деятельности логично обоснованы, в отношениях студентов и преподавателей преобладают принципы демократичности и взаимодействия в процессе развивающего обучения, имеются материально-технические возможности организации современной учебной деятельности и т. п.

Библиографический список

1. Ху Вэй. Новый взгляд. Перспективы образования Китая на 2006. — Шанхай: Изд-во Шанхай жэньминь, 2007.— 178 с.
2. Чэнь Чжаомин. Реформирование системы образования в Китае. Гуманитарный вектор: Серия Педагогика, Психология, 2010, №1.

Закотнов В.В.

*доцент кафедры физики и методики обучения физики,
Омский государственный педагогический университет, г. Омск.*

Яцито М.А.

*доцент кафедры химии и методики обучения химии,
Омский государственный педагогический университет, г. Омск.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДВУЗЕ

Ключевые слова: активные методы обучения, профессионально-педагогический тренинг, дидактический тренинг.

Аннотация: в данной статье говорится об использовании активных (контекстных) методов обучения, в частности профессионально-педагогического тренинга при подготовке бакалавров в педвузе.

Zakotnov V. V., Jatsuto M. A.

USING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRAINING FOR BACHELOR'S DEGREE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: the article is devoted to using active (context) learning methods, namely professional-pedagogical training while delivering a Bachelor's degree in a pedagogical university.

Key words: active learning methods, professional-pedagogical training, didactic training

С каждым годом требования к профессиональным знаниям, умениям и навыкам педагогов растут. Действительность диктует необходимость в наличии у учителя многих качеств, как личностных, так и профессиональных. Однако отдельные, совершенно определенные качества, должны быть у любого учителя. Учитель обязан владеть навыком выступления перед аудиторией. Студенты педвуза должны быть хорошо подготовлены к изложению учебного материала.

Однако практика показывает, что студенты и многие молодые учителя испытывают затруднения в таком построении изложения материала, которое учитывало бы особенности восприятия материала обучающимися различных возрастных групп, уровень развития их познавательных способностей и их инди-

видуальные особенности. Действительно, в процессе обучения в вузе ни по одному предмету не ставится задача формирования у студентов – будущих педагогов ораторского искусства, умения излагать материал целенаправленно, просто, доступно, выразительно, эмоционально. Мы пришли к убеждению, что формирование таких умений должно осуществляться у студентов на занятиях по большинству предметов, входящих в учебный план подготовки бакалавров.

Это возможно сделать, используя получающие все большее признание в вузах активные (контекстные) методы обучения. Отличительной чертой активных методов в педагогике является максимальная активность студента в процессе осуществляемой им мыслительной и практической деятельности. Проблема поиска эффективных технологий обучения является актуальной всегда. Ее решению посвящено множество научных трудов и практических работ педагогов. Глубокий анализ состояния методологической и теоретической базы активных, или контекстных, методов обучения сделан в работах А.А. Вербицкого [1, 2, 3, 4]. По мнению А.А. Вербицкого, «контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, придающая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать. Прежде, чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее» [3]. Вслед за автором, мы задаемся вопросом, можно ли стать компетентным специалистом, находясь в позиции студента; делая одно, научиться другому? Поиск ответа на этот вопрос вызывает необходимость в формировании у студентов нового социального и профессионального опыта. Таким образом, в педагогических учебных заведениях можно применять не только известные активные методы, при которых моделируется производственный процесс и профессиональная деятельность, но и особые контекстные методы, когда от знакового замещения процесса производства можно отказаться, а имитировать лишь содержание профессиональной деятельности, изменить ролевую ситуацию, поскольку студенты уже включены непосредственно в процесс учения – тот процесс, которым в будущем им предстоит управлять.

Нами разработаны контекстные методы, благодаря которым во время изучения любой учебной дисциплины студент может не просто воспринимать определенную информацию, но и с профессионально-педагогических позиций анализировать и оценивать ее содержание, методы и приемы организации познавательной деятельности, оценивать и, в известной степени, развивать свои профессионально-педагогические умения и способности. Эти методы мы условно назвали профессионально-педагогическим тренингом. Они могут быть отнесены по своей сути к контекстным методам, но отличаются, как уже отмечалось, тем, что не включают моделирования обстановки производства.

Специфические, профессионально-педагогические контекстные методы могут классифицироваться в зависимости от направленности на формирование тех или иных педагогических умений и способностей: дидактических, конструктивных, коммуникативных, гностических и т. д., и, соответственно, могут

быть названы дидактическим, конструктивным или коммуникативным тренингом. Остановимся более подробно на дидактическом тренинге.

В дидактическом тренинге мы выделили различные элементы (единицы анализа) дидактического умения излагать материал. К ним можно отнести: целенаправленность – наличие главных целей, которым подчинено изложение материала и которые без труда можно определить; владение материалом (правильность определений понятий, формулировок законом и т. п.); логичность, последовательность; доказательность; доступность изложения (умение изложить материал своими словами, адаптировать его с учетом аудитории); умение возбудить интерес у слушателей; активизация познавательной деятельности аудитории (проблемность изложения материала, постановка мысленного и практического эксперимента, использование мультимедиа и т. п.); творческая обработка материала (умение привести собственные примеры, умение связать теорию с практикой); умение овладеть вниманием аудитории; культура речи: грамотность, выразительность, дикция.

Данные элементы были включены нами в карту-схему, которая использовалась студентами при проведении тренинга. Дидактический тренинг проводился при подготовке бакалавров педагогического образования математического профиля (математика и информатика), технологического образования, естественнонаучного профиля (биология и химия, химия и безопасность жизнедеятельности) на семинарских и практических занятиях по различным предметам: физика, химия, химическая технология, химический лабораторный практикум и др. В начале тренинга для создания положительной мотивации, стремления студентов к самосовершенствованию, мы выясняли: 1) Какими качествами отличается хорошее изложение материала преподавателем? 2) Какое изложение материала можно считать плохим? На вопросы студенты отвечали письменно (анкетирование) или в устной беседе. Ответы сравнивались с выделенными нами сторонами дидактического умения излагать материал. Студенты убеждались в том, что ими отмечены не все требования к изложению материала. После предварительной оценки дидактических умений и способностей, создания положительной мотивации, выяснения необходимости и направления самосовершенствования, начинается собственно тренинг. Работа с картой– схемой ведется на практических и семинарских занятиях, где все присутствующие студенты оценивают по трехбалльной шкале («0» – отсутствие качества, «1» – наличие качества, «2» – полная и яркая выраженность качества) проявление у каждого выступающего умения излагать материал. Общее предварительное заключение о качестве выступлений делается преподавателем при подведении итогов. К следующему занятию преподавателем проводится обработка результатов, вычисляется средний балл для каждого выступившего и группы по всем, а также отдельным показателям. Это дает возможность видеть личное и общее продвижение студентов в развитии одного из необходимых в профессиональной деятельности дидактических умений – умения излагать материал. Опыт проведения дидактических тренингов со студентами позволил нам подтвердить выводы А.А. Вербицкого о эффективности активных (контекстных) методов в создании

психолого-педагогических условий «для динамического движения деятельности студентов от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (по-ступков), средств, предмета и результатов» [3]. Изучение любой дисциплины в таком случае становится для студента личностно значимым, является очередной ступенькой в достижении профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентносный подходы в образовании: проблемы интеграции – М.: Логос, 2009. – 334 с.
3. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в новой образовательной парадигме [Электронный ресурс //Мат-лы VII всерос. научно-практ.конф. «Формирование современной образовательной среды в условиях реализации нового поколения стандартов среднего профессионального образования» 13-14 марта 2003 года г. Воронеж.
4. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) [Электронный ресурс]/Научный периодический журнал «Проблемы социально-экономического развития Сибири». – №4 (6), декабрь 2011. – С.67-68.

УДК 382, УДК 261.5

Иванова С.В.

*старший научный сотрудник лаборатории инноватики
СПб ИУО РАО, Санкт-Петербург*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.А. МАКАРЕНИ КАК ОРГАНИЗАТОРА НАУКИ В АСПЕКТЕ ФЕНОМЕНА ПОДВИЖНИЧЕСТВА*

**работа выполнена в рамках гос. задания ИУОРАО по теме: «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».*

В статье показана деятельность А.А. Макарени как организатора науки. Рассмотрен феномен подвижничества в науке и в религии.

Ключевые слова: подвижничество, наука, религия

Ivanova S.V.

THE A. A. MAKARANYA'S ACTIVITIES AS THE ORGANIZER OF SCIENCE IN THE ASPECT ASCETICISM PHENOMENS.

The article describes the work of A. A. Makarani as an organizer of science. Examines the phenomenon of asceticism in science and in religion.

Keywords: asceticism, science, religion

Карта науки, разработанная структурами управления наукой и образованием, отображает сосредоточие научных кадров по территории России. Более всего этих очагов обозначено на территории Европейской части России. А в Сибири центр научных кадров, занимающихся развитием педагогики, расположен в городах – Омск, Тюмень, Тобольск, Кемерово, Новосибирск. В Европейской части России ныне мало кто вспоминает, что заслуга организации аспирантур как кузниц научных кадров в вузах этих территорий принадлежит Александру Александровичу Макарене.

До А.А. Макаренни аспирантур в этих территориях не было. Деятельность учёного в этом направлении можно назвать подвижничеством. Подготовка общественного и государственного мнения об открытии Учёных советов, налаживание взаимосвязей в учёных кругах – за всем этим стоят большой напряжённый труд и активность, взаимодействие, научное наставничество будущих учёных. Все это требует перелётов, участия в научных мероприятиях, лекциях и публикациях и проч. Это – далеко не полный круг забот при немалых затратах энергии и душевных сил в поистине подвижнической деятельности.

Заметим, что сам феномен подвижничества изначально возник в религиозной сфере. Между тем, отношение к религии деятелей науки очень неоднозначно. В этом плане интересен круг сведений об отношении к религии Д.И. Менделеева, чей пример научной деятельности вдохновлял А.А. Макаренню. Согласно исследованиям И.С. Дмитриева, директора музея Менделеева, Дмитрий Иванович был внуком священника Павла Максимовича Соколова, который служил в Тверской губернии. И сам Менделеев воспитывался в семье, которая была верующей. Дмитрий Иванович был верующим человеком. Между тем, какой-то активности как прихожанина у него не было. Он посещал университетский храм, был в прекрасных отношениях с настоятелями и прочее. Но в конце своего земного пути, когда Дмитрий Иванович все больше думал о философских вопросах жизни и науки, он выделил три фундаментальных понятия, которые описывают и лежат в основании нашего понимания мира: материя, сила и дух [1].

По представлениям Д. И Менделеева, «во всем реальном надо признать или вещество, или силу, или дух, или, как это всегда и бывает, их сочетание, потому что одинаково немислимы в реальных проявлениях ни вещество без силы, ни сила (или движение) без вещества, ни дух без плоти и крови, без сил и материи». Вот это духовное начало, куда он, конечно, включал и религиозную компоненту, для него было очень важным. Причем не менее важным, чем сила государства, сила мысли, сила воли человека, чем материальное начало. У него еще была другая триада понятий, описывающая земную экономическую жизнь: свобода, труд, долг. И опять-таки в этом понятии долга, определяемом широко, он объединял не только долг перед Родиной, учениками, семьей, но и перед Богом. Во второй тройке понятий также заключалась идея следовать своему призванию [1].

При обращении к феномену подвижничества возникает вопрос: есть ли принципиальное противоречие в самоотверженном служении чему-либо, в том числе в служении науке и религии? Цель учёного – получение объективно-истинного знания, которое может быть проверено другими членами научного сообщества, и, следовательно, должно носить безличный характер. Религия, в отличие от науки, основана на такой познавательной способности, как разум (или ведение) сердца, и подразумевает сердечную личную связь человека с высшими духовными началами и ценностями бытия.

Однако, есть религиозные служители, изучающие светские науки, творящие в науке научными методами. Были времена, когда, практически все учёные были служителями религий. Научное вдохновение и озарение имеют много общего с религиозным подвижничеством и откровением. В науке есть научные

методы постижения истины, в религии свои – бдения, моления, отшельничество, медитация, чтения священных писаний [2].

Многие признают, что понятие о Боге у каждого верующего своё, но и понятие о Науке у разных людей разные. Были религиозные войны, но были и научные (Лысенковщина, например, и пр.). Не обошли околonaучные интриги местного значения и научную судьбу А.А. Макаре́ни. Кроме посылки к содействию подъёма науки в Сибирском регионе был в его переезде из северной столицы и отрицательный мотив – попытка отстраниться от недобросовестной «конкуренции» в научных кругах.

В широком смысле такие «войны» – это борьба за насаждение своей картины мира, своей идеологии, своего будущего. Истинные учёные терпимы к различным точкам зрения, дающим подтверждаемые практикой прогнозы. Именно в практику развития науки в Сибири был обращён организаторский талант А.А. Макаре́ни. Это во многом повлияло на развитие педагогической науки и непрерывного образования в этом регионе. В знак признания развития научной педагогической школы под руководством учёного в Тобольском областном институте регионального образования ведутся работы по открытию аудитории имени А.А. Макаре́ни.

Здесь же мы последуем предложению отказаться от бинарной оппозиции науки и религии для рассмотрения подвижнического опыта. В этом случае научное сознание, сохраняя свои определяющие черты и цели, вместе с тем становится причастным к религиозному опыту, в той или иной мере разделяет его и на него откликаясь, меняя собственные установки в зависимости от постигаемого содержания [3]. Так, архиепископ Лука, который являлся одновременно и выдающимся деятелем медицины, практикующим хирургом, считал, что наука без религии — небо без солнца. А наука, облаченная светом, — это вдохновенная мысль, пронизывающая ярким светом тьму этого мира, (30.05.1948 г). В подтверждение этому видим, что религиозная семантика лексемы *подвижничество* ощутима и в научной картине мира. Подвижничество, исследованное М.С.Берендеевой по смысловым трактовкам респондентов из числа различных слоёв населения, рассматривается как христианская жертвенность, общечеловеческая жертвенность, жертвенное служение, самопожертвование [Берендеева М.С, 4, С.142-156].

Все словари Яндексa также трактуют *подвижничество* в двойном смысле: 1) как самоотверженное служение вере, 2) как самоотверженный труд, в том числе – и научное познание. Отсюда и сходство трактовок слов *подвижник*, *сподвижник*. Покажем это подробнее в Таблице 1.

В этом отношении показателен опыт многих лауреатов Темплтоновской премии. Со временем полное название премии трансформировалось и стало более обтекаемым – «Темплтоновская премия за успехи в исследовании или открытия в духовной жизни». Согласно официальному статуту награды, она вручается человеку, который сделал «исключительный вклад в укрепление духовной стороны жизни при помощи наблюдений, открытий или практической работы». Главное, чтобы эта работа в той или иной мере служила наглядной иллюстрацией того, как

«человеческие существа взыскуют духовного прогресса». Многие лауреаты отличились одновременно на нескольких поприщах. Так, биолог и философ Франсиско Хосе Айяла. В своих лекциях и монографиях поднимает вопрос о соотношении веры в Бога с научными знаниями. Эти два мира не противоречат друг другу, убежден ученый. Польский священник Михаль Геллер (2008) был удостоен награды за исследования в области теоретической физики, которые «расширили метафизические горизонты науки» и стали новым словом в изучении происхождения вселенной. Биолог Алистер Харди (2005) был ко всему прочему создателем исследовательского опытного религиозного центра в Оксфорде. На пересечении богословия и естественных наук оказались интересы физика и теолога Джона Полкинхорна (2002). Жюри Темплтоновской премии обратило внимание на то, как физику и философу Карлу Фридриху фон Вайцеккеру удалось примирить религию и естественнонаучное мышление [5].

Таблица 1

Сопоставление термина *подвижник* в различных словарях

Трактовка понятия Подвижник в религиозном смысле	Иная трактовка понятия Подвижник
http://www.egeteka.ru/learning/intensive_work/russian/2336/ Егетека	
ПОДВИЖНИК – 1) реальное или мифическое лицо, из религиозных побуждений совершавшее какие-либо подвиги или переносившее тяжелые испытания	2) (<i>перен.</i>) самоотверженный человек, целиком отдающий себя делу, преследующему высокие цели.
СПОДВИЖНИК (<i>книжн. ритор.</i>) Тот, кто участвует вместе с кем-л. в каком-л. важном, трудном деле; соратник, соучастник какого-нибудь великого дела, подвига	
Яндекс словарь Ушакова Д.Н.	
ПОДВИЖНИК, подвижника, <u>муж.</u> (книжн.). 1. Аскет, человек, из религиозных побуждений подвергающий себя лишениям (церк.).	2. перен. Лицо, в своих поступках и занятиях проявляющее героизм, самоотверженность. Подвижники науки.
Яндекс– словарь Ефремовой Т.Ф.	
Тот, кто изнуряет себя лишениями, молитвами во имя служения Богу; отшельник.	2. Самоотверженный труженик.
Яндекс – энциклопедический словарь	
<u>подвижник</u> — а; м. 1. Религ. Человек, изнуряющий себя лишениями, молитвами во имя служения Богу; отшельник, затворник. Христианские подвижники.	2. Высок. Тот, кто самоотверженно борется за достижение высоких целей на каком л. трудном поприще

В научных кругах нового времени на территории России немало аналогичных фактов. К архимандриту Луке (Войно-Ясинецкому) шли за благословением не только простые люди, но и профессора, так что он не грешил против истины, когда в день своего 80-летия говорил в проповеди о том, что среди учёных, в том числе и советских, немало глубоко религиозных людей. Говоря так, архиепископ Лука, вероятно, имел ввиду и известного офтальмолога академика В. П. Филатова, с которым его связывали дружеские отношения (Т. Грекова). В настоящее время в наукограде Дубна (Московская область) в течение 20 лет проводится конференция, посвящённая взаимосвязи науки и религии, прошло 5 конференций «Пюхтицкие чтения» (Эстония).

И в то же время, вслед за А. В. Мионовым, стоит обратить внимание, что феномен подвижничества в Российской истории уникален. В России подвижничество сыграло важнейшую роль в становлении государственности и духовности. Можно выделить религиозное, научное, социальное подвижничество. Научное знание выступает как универсальное, без признания границ и национальностей [6]. Истинные религиозные подвижники терпимы к различным учениям, ведущим к просветлению души. Духовные научные и религиозные подвижники отличаются от обычных деятелей тем, что умеют донести истину принципиально ненасильственно. Они всегда идут не от Слова, а от Жизни. Словом пользуются для улучшения жизни, а не для совершенствования формулировок. Увековечивают не имя, а смысл. Не деньги ради денег, а человек ради человека [7]. Истинные Наука и Религия не противоречат друг другу, а дополняют.

Что касается А.А. Макареши, то его так же, как и Д.И. Менделеева, этих истинных подвижников в науке, нельзя было бы отнести к активным прихожанам церкви. До недавнего времени по понятным причинам скрывался тот факт, что Александр Александрович был крещён своей бабушкой втайне от родителей, а его дедушка по отцовской линии был священником.

Кроме того, существует мнение, что среди учёных, занимающихся естественными науками (к которым относится и химия), приверженцев религий меньше, чем среди учёных иных научных профилей. В своё время А.А. Макареши под влиянием веяний своего времени, даже написал книгу атеистического содержания. Однако в жизненных проявлениях А.А. Макареши по отношению к религии в большинстве своём не было отрицания. Более того, в его записках к ученикам, в его творческих, научных и житейских озарениях, в стремлении дойти до сути явлений и вещей присутствует тот самый свет, о котором мы читаем у святителя Луки. По крайней мере, с благословения своей научной сподвижницы Н.Н. Суртаевой, погребён Александр Александрович был с нательным крестом и отпет как православный христианин.

Библиографический список

1. Умный правдолюбец. Беседа с директором музея Д.И. Менделеева Игорем Дмитриевым // <http://www.pravoslavie.ru/35990.html>
2. Нефёдов Н. О науке и религии. Проза. Ru // <http://www.proza.ru/2010/01/10/162>
3. Рынковой, Иван Владиславович Подвижничество как феномен философско-религиозного сознания 2006 Диссертации по гуманитарным наукам // <http://cheloveknauka.com/podvizhnichestvo-kak-fenomen-filosofsko-religioznogo-soznaniya#ixzz4U11IPq5K>
4. Берендеева Мария Сергеевна Структурные особенности религиозной концептосферы Специальность 10.02.01 – русский язык (филологические науки) Автореферат Диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук Новосибирск– 2015
5. Мяснико А. Темплтоновская премия: мост между верой и наукой// <https://www.miloserdie.ru/article/templtonovskaya-premiya-most-mezhdu-veroj-i-naukoj/> 1662 18.05.2015 /
6. Мионов А.В. Подвижничество как составляющая Русской истории // Вісник СевНТУ. Вип. 103: Філософія: зб. наук. пр. — Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. С.40-45
7. Фрумкин Христианская этика в ансамбле социальных норм <http://elibrary.ru/item.asp?id=16554664>

ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОТ-Д' ИВУАР

Ключевые слова: инновационное развитие, университетское образование, инновации

Аннотация в данной статье рассматриваются вопросы инновационного развития университетского образования в республике Кот д Ивуар

Kiboko of Coben, Severin

TRENDS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CÔTE D'IVOIRE

Abstract this article discusses issues of innovative development of University education in the Republic of côte d'ivoire.

Key words: innovation development, University education, innovation.

Во многих африканских странах университетское образование считается относительно молодым, которое набирает сила, формируют свои национальные традиции, интегрируясь в международное образовательное пространство. Инновационные процессы определяют состояние, пути развития и позволяют сделать выводы о необходимых изменениях в системе образования, указывая направления создания качественно новых образовательных процессов, за счёт введения инноваций образовательных систем всего мира. На современном этапе в международных исследованиях отмечается, что почти во всех странах мира растёт спрос на высшее образование, и отсюда появляется общая проблема удовлетворения этого спроса, отмечается, что рост общемировой численности студентов происходит с учетом распределения по группам стран (экономически развитых и развивающихся), на рост численности оказывают влияние демография экономически развитых и развивающихся стран, потребности в высшем образовании с учетом демографических факторов и требований экономики знаний, это объясняет причину создания вузов нового типа – мега-университетов. По данным ЮНЕСКО доля студентов в мире возросла с 19% в 2000 г. до 26% в 2007 г., что является причиной создания вузов нового типа – мега- университетов, представляющих собой крупные вузы дистанционного обучения с количеством студентов более 100 -130 тыс. чел.

В трех странах-лидерах по количеству прироста студенчества (США, Китай, Индия) в 2008 г. обучалось 35,2% от общемировой численности студентов. В связи с ростом числа студентов возникает множество проблем, как социального, так и педагогического характера, на которые реагируют органы управления образованием различных стран (министерства), научная общественность, изучаются сценарные модели развития высшего образования, тенденции, пути и способы снижения уровня проблемных полей, оценка возможностей преподавательского корпуса и др. Анализ документов, регламентирующих деятельность высшего образования в Республике Кот-д'Ивуар и международных документах, а также практической деятельности университетов позволил нам выде-

лить ряд современных тенденций в сфере высшего образования Республике Кот-д'Ивуар. Нами выделено пять главных, а именно:

- тенденция реформирования высшего образования;
- тенденция непрерывности образования, влияющая на построение университетского образования;
- тенденция, ориентирующая на социальное партнерство в сфере высшего образования;
- тенденция интеграции информационно – коммуникативных технологий в образовании вообще и в частности в высшее образование;
- тенденция реформирования образовательной системы в целом Республике Кот-д'Ивуар.

Для сравнения приведем, какие тенденции определялись в развитии университетского образования в Йемене. В работе Мухаммеда Фадея Мухаммеда обозначаются следующие тенденции «Курс на интеграцию с международным сообществом (арабским миром, европейскими странами, Россией), на повышение научного потенциала страны как условия развития экономики, на модернизацию содержания университетского образования в соответствии с принципами гуманизации, социальной адекватности, развивающих коммуникаций, прогрессирующего самоконтроля, свободы самовыражения как условие демократизации системы университетского образования, обновление учебно-воспитательного процесса в университетской среде: освоение, применение новых методов, форм, технологий обучения, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, через различные формы, в том числе различные контакты с международным образовательным сообществом (стажировки, конференции, обмен опытом и т.д.); развитие различных видов учредительства университетов (гражданские, государственные, религиозные), различных форм и видов сотрудничества с мировым образовательным сообществом» [50]. Как видим, из этого перечня имеются частичные совпадения в тенденциях развития двух стран имеющих близкую историю развития университетского образования.

Реформа высшего образования в Республике Кот-д'Ивуар началась после подписания болонской конвенции. По мнению Джума Шабани, исследователя Республики Кот-д'Ивуар, в течение последних двух десятилетий, многие региональные организации инвестировали в восстановление и дальнейшее развитие систем высшего образования для того, чтобы воспользоваться преимуществами экономики знаний. Эти усилия включают внедрение Болонского процесса для преобразования сферы высшего образования в Европе и других регионах к 2010 году, повлиявшим на процесс создания Африканским советом (African Union) Стратегии гармонизации высшего образования в Африке (Higher Education Harmonization Strategy in Africa). Эти две инициативы, в основном, связаны с переходом на новую систему, известную как система бакалавриат – магистратура – докторантура. В Западно-Африканском Экономическом и Валютном Союзе (West African Economic and Monetary Union), который состоит из восьми франкоязычных и португалоязычных стран (Бенин, Буркина-Фасо, Кот-д'Ивуар,

Мали, Нигерия, Сенегал, Того и Гвинея-Бисау) решили адаптировать свое образование под нормы болонского процесса. Для решения этой задачи была разработана резолюция для всех университетов. Реформирование предполагало внедрение системы бакалавриат – магистратура – докторантура, инициированное Африканским советом, в странах, входящих в состав Западно-Африканского Экономического и Валютного Союза, является важным шагом в создании международного Африканского пространства высшего образования и исследований. Основные особенности реформы бакалавриат – магистратура – докторантура в Африке включают принятие системы высшего образования состоящей из трех всемирно признанных уровней: – бакалавриат, магистратура и докторантура; создание национальной системы квалификации, которая будет руководить под-региональными и региональными системами; разделение учебного периода на семестры и принятие двух инструментов, которые упростят процесс сравнения квалификации и стимулируют академическую мобильность. Это – система перевода академических кредитов и приложение к диплому.

В Республике Кот-д'Ивуар в 2009 г. Правительственным Декретом №2009-164 от 30.04.2009 г. была законодательно утверждена новая структура высшего образования, аналогичная болонской трех уровневой структуре степеней. Новая структура ЛМД (Лицензиат – Магистр – Доктор) включает относящуюся к первому уровню степень Лицензиата, имеющую нормативную продолжительность 3 года и подтверждаемую дипломом лицензиата, квалификацию второго уровня – степень Магистр, присваиваемую после завершения образовательной программы с 2-летней нормативной продолжительностью, и степень Доктор – квалификацию третьего уровня, доступ к которой имеют обладатели степени магистра.

Чтобы перейти на новый уровень, студент должен сдавать вступительные экзамены. Какие преимущества и недостатки обнаруживаются в новой системе образования? По поводу недостатков Джума Шабани отмечает, что при внедрении реформы бакалавриат – магистратура – докторантура в странах, входящих в состав Западно-Африканского Экономического и Валютного Союза, появились три проблемы связанные с качеством преподавания и обучения и со значимостью академических и научно– исследовательских программ; низким уровнем развития исследований; и отсутствием надежного механизма для мониторинга системы переводов академических кредитов, что и подчеркивает проблему педагогической поддержки преподавателей высшей школы. Практически все инновационное развитие университетского образования связано с решением задач Болонского соглашения.

Колычева З.И.
профессор кафедры естественнонаучного образования и
МП ТПИ им. Д.И.Менделеева, филиал ТГУ в г. Тобольск

ГУМАНИТАРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме гуманитаризации современного образования как пути преодоления его кризиса. Дается характеристика гуманитарным познавательной и образовательной моделям, приводится их сущность. Постулируется, что естественнонаучное образование имеет большой гуманитарный потенциал, понимаемый как возможность наполнения образовательного процесса гуманитарными ценностями, целями и смыслами.

Ключевые слова: гуманитарность образования, гуманитарная познавательная модель, гуманитарная образовательная модель, гуманитарный потенциал естественнонаучного образования, цели, ценности и смыслы образования.

Kolycheva Z.I.

HUMANITARIAN POTENTIAL OF NATURAL SCIENTIFIC EDUCATION

The article is devoted to the problem of the humanitarization of modern education as a way of overcoming its crisis. The characteristics of humanitarian cognitive and educational models are given, their essence is given. It is postulated that the natural-science education has a great humanitarian potential, understood as an opportunity to fill the educational process with humanitarian values, goals and meanings.

Key words: Humanitarian education, humanitarian cognitive model, humanitarian educational model, humanitarian potential of natural science education, goals, values and meanings of education.

В 1970 г. ЮНЕСКО признало, что современное образование находится в кризисном состоянии. Было констатировано, что суть кризиса состоит в разрыве между существующей системой образования и реальными условиями жизни общества: развитие образования не успевает за динамикой развития общества, которая все ускоряется и которая обуславливает возникновение принципиально новых проблем. Безусловно, кризис образования включает проблемы оптимизации управленческих и менеджерских решений, совершенствования образовательных стандартов и программ, повышения качества образования и улучшение его финансирования. Все указанные аспекты кризиса образования важны, но не затрагивают его сущности, которая состоит в изменении ценностей, целей и смыслов образования.

Политика государства во все времена существования образования была направлена на воспитание «удобного», «нужного» молодого поколения. В XVIII веке Екатерина II воспитывала «новую породу людей», в XX веке общество развитого социализма формировало «нового человека». Развитие индустриального общества требовало подготовки «рабочей силы». Формирование постиндустриального общества формирует новый социальный заказ на «креативную личность», при этом под креативностью понимаются инструментальные и менеджерские характеристики личности, умеющей находить нужную информацию, нужные алгоритмы решения задач, принимать нужные решения.

Кризис отечественного образования представляет собой одну из многих граней системного кризиса общества. В целом кризис образования имеет не столько социальный, сколько общекультурный характер. Он ставит проблему

новой образовательной миссии: чему, как и для чего учить? Причем, первичным является вопрос ценностей и целей образования. В культурологи, наукознании в целом традиционно выделяют естественнонаучные и гуманитарные разновидности культуры. Их можно трактовать как два подхода, две традиции в описании взаимодействия человека с окружающей его средой. Естественнонаучная культура является средством адаптации человека в природной среде. Гуманитарная культура является основным средством социализации человека в обществе. В общественном мнении духовное развитие формируется гуманитарной культурой, а материальные ценности связаны с естественнонаучной культурой. Это деление целостного поля культуры ряд авторов считает условным, признавая единую культуру во взаимосвязи всех ее компонентов. Культура, определяющая внутренний мир человека, не может быть сформирована без представлений о природе. Поэтому общечеловеческая культура должна включать и естественнонаучное знание [4,5].

В условиях современного кризиса общества и образования выход из создавшейся ситуации связан с диалогом двух культур, гуманитаризацией технологического интеллекта и становлением новой культуры, в которую полноправно входит естественнонаучная форма. Она несет новый взгляд на мир в целом. Естествознание как базис естественнонаучного образования является мировым феноменом, который вносит свой вклад в общий культурный фонд человечества, который составляют стратегии естественнонаучного мышления, научная ментальность, научное мировоззрение, научная картина мира.

Соответственно сопряженности гуманитарного и естественнонаучного знания в современной науке и культуре формируется новая познавательную модель, которую определяют как неклассическую, постнеклассическую, системно-цивилизационную, универсальную, ноосферную, гуманитарную и др. [4,5]. В отличие от традиционной познавательной модели гуманитарная познавательная модель отличается полифундаментальностью, обозначающей многомерность, дополнительность, плюрализм, сопряженность, кооперативность, коэволюционность, синергизм.

С точки зрения полифундаментальности, любая познаваемая реальность многомерна, она характеризуется различными сущностными параметрами, измерениями, изменениями. Согласно принципу полифундаментализма, любая теория, сколь бы глубока она ни была, не в состоянии охватить исследуемую реальность в полноте ее сущностных измерений. Альтернативные теории описывают лишь определенные аспекты целого; но каждая описывает целое, а не часть целого. В связи с этим, одним из главных принципов гуманитарной методологии становится принцип дополнительности, комплементарности.

Многомерность свойственна и всякому вне-человеческому бытию, и бытию человека как субъекта. В свете тотальной, нередуцируемой многомерности бытие вообще, и особенно – природное бытие, является гораздо богаче, нежели тот упрощенный онтологический образ, который первоначально доступен человеку. Еще менее допустимо сведение всего многоуровневого бытия человека к объективно-вещному, ценностно-опустошенному. «Ущербное, суррогатное

и неполноценное представление о Вселенной оказывает обратное негативное воздействие на человека ... подрывая его собственное бытие, ... усугубляя его разукорененность и дисгармоничное состояние, даже антагонистическое противостояние диалектике Космогенеза» (Г.С.Батищев).

Отличительными признаками гуманитарной познавательной модели являются постулирование субъектности человека и сопричастности человека и окружающего мира. Многомерности мира соответствует многомерность субъективного бытия человека, причем эти две многомерности взаимны. Гуманитарная исследовательская позиция утверждает принципиально над-вещные и над-объективные, виртуальные виды и уровни бытия человека как субъекта; принципиально незавершенную многоуровневость, являющуюся предпосылкой «сдвига распределенности», без которого не может состояться совершенствование человека. Исходя из субъективности человека, гуманитарная познавательная модель освобождается от иллюзий возможности естественнонаучными методами познать субъективный мир человека и сопряженный с ним мир культуры. Провозглашается тезис о том, что науки о человеке должны стать преимущественно осмыслением субъективно воспроизводимых проявлений жизни (духа) человека, а основным методом постижения духовной реальности должно стать понимание. Методологической основой в области всего человекознания, в том числе и педагогики, становится интерпретационизм [5]. «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия» [2]. В соответствии с данной позицией проблема отчуждения человека и проблема дисгармоничности современного состояния цивилизации заключаются в нарушении онтологической и аксиологической взаимности и сопричастности между человеком и Универсумом. Альтернативой отчуждению может быть последовательное «развертывание возможностей всей индивидуально-личностной жизни каждого человека и всего человечества как исторически длящейся встречи между многоуровневым бытием субъекта-человека и многоуровневым Универсумом. Такая встреча с самого начала ориентирована на максимальную сопричастность человека Универсуму и сама представляет собой непрерывное и неуклонное нарастание этой сопричастности» (Г.С.Батищев). Для подлинной встречи возникает необходимость преобразования людьми самих себя, их духовно-нравственное преображение и совершенствование.

Исходя из многоуровневости, неисчерпаемой внутренней глубины человеческого бытия, вытекает императив признания, принятия и уважения в нем субъективности, инаковости, его виртуальных скрытых и потенциальных возможностей. В связи с этим осознаются идеи о том, что основными формами взаимодействия между людьми, между обществом и природой являются кооперация и сотрудничество, а подлинным воплощением субъект-субъектной формы взаимодействия является диалог между культурами, народами и природой.

Гуманитарная познавательная модель дает возможность более четко и системно осознать все изменения, происходящие в понимании регулятивов, определяющих характер человеческой деятельности. Происходит переход от установок на неограниченный прогресс, беспредельный экономический рост – к представле-

ниям о пределах роста, гармонизации экономической экспансии в природу с принципами экологического сдерживания и запрета. Происходит трансформация отношений человека к природе и друг другу от господства, подчинения, насилия, конкуренции, соревновательности к отношениям сотрудничества, кооперации, сосуществования, коэволюции. Это выражается в системе ценностей, для которой характерны признание самоценности Другого, самоценности бытия Целого в культуре и в природе, ценности коммуникативного сотрудничества, включающего в себя направленность на Другого, диалогичность ума, предполагающую отношения равноценного партнерства, свободу и ответственность участников коммуникации, тяготение к ненасильственным методам взаимодействия и разрешения конфликтов. Поиск путей сотрудничества, кооперации и ненасилия – это поиск путей со-беседования, со-гласия, со-бытия с другими людьми, со-владения и со-зидания, со-мнения и со-определения, со-чувствия и со-мыслия, со-страдания и со-средоточения, со-зерцания и со-знания [2]. Суть формирования гуманитарной познавательной модели можно охарактеризовать как перемещение центра тяжести всей общественной мысли и жизни с вещных, объективно-преобразующих задач на социально-педагогические, субъективно-образующие, к выработке новой стратегии духовного и личностного становления и социального развития человека. Закономерно это приводит, во-первых, к повышению роли образования, во-вторых, к формированию новой образовательной модели. Образовательная модель тесно связана с познавательной моделью; более того, в последнее время в связи с ускоряющейся динамикой развития общества эти две модели все более сближаются. «Цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит, понять строй его жизни» (С.И.Гессен). Нами выделены основные идеи и ценности, которые характерны для гуманитарной образовательной модели: глобальная роль и ценность образования; гуманитарно-опережающая функция образования; воспитание человека как главная задача гуманитарного образования; формирование нового (гуманитарного) миропонимания и мировоззрения, гуманитарного сознания и мышления личности; аксиологичность образования и приоритет общечеловеческих ценностей; новое понимание знаний как результата обучения; становление субъектности обучающегося и его способности к саморазвитию; развитие способности к смыслотворчеству и расширению жизненного мира субъектов образования; диалоговость как основа взаимодействия в образовательном процессе [3]. Соответственно образовательная модель может считаться гуманитарной, если в ней «живут» данные ценности, цели и смыслы, что не зависит от конкретной дисциплины, будь она гуманитарной или естественнонаучной. Естественнонаучное образование имеет не меньший, если не больший гуманитарный потенциал. Таким образом, гуманитарное образование – это не набор определенных учебных курсов, не предметы в учебном плане или насыщение учебных предметов гуманитарным содержанием, а наполнение гуманитарным смыслом понятий «образование», «воспитание», «обучение», «развитие», построение всего образовательного процесса с позиций формирования у обучающихся определенной системы ценностей, навыков поведения,

умения принимать осознанные решения. Другими словами, это комплекс образовательных условий, атрибутов, методов, средств, технологий и пр. – от содержания, организации образовательного процесса до оформления помещений и проведения особой политики в образовательном учреждении [1]. Вслед за Н.Н. Моисеевым можно утверждать, что какой бы путь развития ни избрало человечество, это должен быть только выбор разума, опирающийся на знания, науку, образование. Только они способны обеспечить ответы человечества на вызовы мирового развития. Но при этом наука и образование должны быть адекватны вызовам мирового развития и не столько в плане содержания и методов образования, сколько в плане целей, смыслов и ценностей.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–10.
2. Ильичева И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2003. – 204 с.
3. Колычева З.И. Социальное развитие субъектов образовательного процесса – Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2010. – 203 с.
4. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.
5. Сагатовский В.Н. Что такое гуманитарное развитие общества? // СГЗ. – 2002. – № 3. – С. 65 – 83.

Лукина А.К.

*канд. филос.наук, зав.кафедрой общей и социальной педагогики
Сибирского Федерального Университета (г.Красноярск)*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Дан обзор основных социально-педагогических проблем региона и описаны подходы к их решению. Проанализировано содержание профессионального и образовательного стандартов социальных педагогов. Описаны модели подготовки специалистов для решения проблем.

Ключевые слова: социальная педагогика; социальные проблемы; специалист; стандарт; обучение.

Lukina A.K.

PRACTICE-ORIENTED MODEL OF TRAINING SOCIAL PEDAGOGUES.

In this paper are provides an overview of the main socio-pedagogical problems of the region and outlines approaches to their solution. Analysed the content of professional and educational standards for social workers. Describes the model of training of specialists to solve problems.

Key words: social pedagogics; social problems; specialist; standard; training.

Красноярский край – второй по площади субъект Российской Федерации, занимает 2366,8 тыс. кв. км (или 13, 86% территории страны). Численность населения Красноярского края на 1 января 2016 года составляет 2 866 тысяч человек. В Красноярском крае насчитывается 576 муниципальных образований, включая 27 городских и 488 сельских поселений. Естественно, такие масштабы предполагают и большое разнообразие социальных проблем, и еще большую вариативность в их решении. В крае в течение последнего десятилетия сложи-

лась модель социально-педагогической деятельности, направленной на обеспечение социализации подрастающих поколений, основанная на межведомственном взаимодействии всех отраслей социальной сферы. В соответствии с моделью сформировались и основные сферы социально-педагогической деятельности: создание условий для успешной социализации и самореализации подрастающих поколений, социально-педагогическая адаптация и реабилитация детей-инвалидов и членов их семей, работа с семьей и детьми, находящимися в социально-опасном положении, профилактика детской безнадзорности и преступности, работа с детьми-сиротами. Основу этой модели составляют учреждения социальной защиты, образования, здравоохранения, пенитенциарной системы, молодежной политики культуры и спорта, несмотря на то, что должности «социальный педагог» у них нет.

Главным условием успешной социализации подрастающих поколений являются компетентное родительство и профессионализм участников процесса обучения и воспитания. В то же время необходима безусловная защита прав каждого ребенка. В Красноярском крае формируется система, обеспечивающая действия в интересах ребенка, благоприятную среду его развития, включая диагностику ситуаций, планирование и принятие необходимых мер по обеспечению соблюдения прав ребенка и восстановлению нарушенных прав, правовое просвещение, предоставление реабилитационной помощи каждому ребенку, ставшему жертвой жестокого обращения или преступных посягательств.

В Красноярском крае уделяется особое внимание созданию условий для реализации права на образование детям и подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации, лишенных родительского попечения, детям с ограниченными возможностями здоровья. В рамках данных направлений разработан и проводится комплекс мероприятий, направленных на формирование доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, повышение уровня и качества их жизни. В эту работу включены учреждения образования, социальной защиты, культуры, спорта, молодежной политики. Одной из актуальных социально-педагогических проблем современного общества является профилактика социальных отклонений, безнадзорности и беспризорности детей и подростков, защита их прав. Нормативной основой этой деятельности является ФЗ-120, основным субъектом, координирующим эту работу – Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Основными субъектами профилактики, в соответствии с ФЗ-120 являются учреждения социальной защиты, культуры, спорта, молодежной политики, образовательные, медицинские учреждения и ряд других. Большое внимание в крае уделяется проблемам ресоциализации молодых людей, освобождающихся из мест лишения свободы, а также освобождающимся из мест заключения женщинам с детьми. Информация об освобождении обязательно передается в территориальные органы МВД и соц.защиты, которые разрабатывают программу социально-педагогического сопровождения, оказывают помощь в воспитании ребенка, его устройстве в дошкольные учреждения, в трудоустройстве, в реадаптации к новым условиям жизни. Это способствует предотвращению совершения повторных преступлений, обеспечивает защиту ребенка и сохранение его психического и физического здо-

ровья. Однако в настоящее время непонятно, какое именно ведомство отвечает за раннее выявление семейного и детского неблагополучия: врачи-педиатры, которые первыми приходят в семью после рождения ребенка, перегружены; ФЗ 442 «О социальном обслуживании» предусматривает работу по заявительному принципу; граждане по месту жительства не проявляют социальной солидарности. По нашему мнению, именно учреждения социальной защиты населения должны стать инициаторами активизации общественности, организаторами системы социально-педагогической работы по месту жительства. Однако ныне существующее законодательство не предусматривает такой возможности.

Социально-педагогическая деятельность с детьми, лишенными родительского попечения, ведется в нескольких направлениях: обеспечение их успешной социализации, подготовка к самостоятельной жизни, развитие социально-бытовых навыков и жизненной перспективы, помощь в профессиональном самоопределении и т.д., а также поиск возможностей для устройства детей в приемные и замещающие семьи, возвращения ребенка в кровную семью. Развитие института приемной семьи особенно актуально для территорий с разрушенной инфраструктурой, высоким уровнем безработицы как вида надомного женского труда, позволяющего решить одновременно несколько социальных и педагогических задач: обеспечить право детей, оставшихся без попечения родителей, воспитываться в семье и организовать занятость отдельных граждан в территории. Особое значение имеет социально-педагогическая работа в специализированных учреждениях для различных категорий детей, которые относятся к системе социальной защиты населения. В этих учреждениях находятся дети, дважды обиженные судьбой: они имеют тяжелое заболевание, и от них отказались их собственные родители.

Завершая обзор организации социально-педагогической деятельности в Красноярском крае, можно сделать вывод о её многоаспектности, межведомственном характере и важности в решении острейших социальных проблем края. В этой связи вызывает недоумение фактический отказ от разработки профессионального стандарта социального педагога как именно специалиста, способного решать разнообразные проблемы работы с социально уязвимыми категориями детей, семьями, осуществлять социально-педагогическое проектирование среды развития ребенка, обеспечивать развивающую деятельность ребенка в различных социальных пространствах. Разработанный стандарт специалиста по воспитательной работе предполагает выполнение социально-педагогических функций только в учреждениях системы образования, и ребенок в нем рассматривается не в многообразии его проявлений и линий развития, а только как «обучающийся»[2].

Мы считаем, что этот стандарт является «шагом назад» по отношению к уже сложившимся формам деятельности социальных педагогов в различных регионах России. Именно межведомственный характер их работы позволяет обеспечивать решение социальных проблем подростков группы риска. Все современные исследования показывают, что влияние школы на социальное развитие ребенка, формирование его жизненных ценностей и представлений незначительно. Значительно большее влияние оказывают группы свободного време-

ни, виртуальное пространство Интернет, социальные сети. Социальный педагог должен уметь работать в открытом социуме, во дворе, внутри подростково-молодежных групп; в тех местах, которые являются притягательными для молодежи и подростков. Он должен уметь работать и в современном виртуальном пространстве, в социальных сетях, выполняя функции социально модератора, предупреждающего негативное влияние социальных сетей, создавая социально позитивный контент общения современных подростков. Вместе с тем повышению эффективности этой работы мешают недостатки в организации и содержании подготовки социально-педагогических кадров, вызванные прежде всего несовершенством образовательных стандартов и недостаточным вниманием к их подготовке со стороны учреждений высшего образования. Так, образовательный стандарт подготовки бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», в рамках которого обеспечивается подготовка социальных педагогов, также рассматривает ребенка как «обучающегося», и основной сферой его деятельности предполагает образовательные учреждения.

Вместе с тем, на кафедре общей и социальной педагогики Сибирского Федерального университета создана система подготовки социальных педагогов именно для работы в «межведомственном» пространстве, обеспечивающий развитие их способности решения различных социальных проблем. Эта система включает следующие этапы:

- дисциплина «Введение в профессию», проходящая в форме 3-дневного «погружения» (организационно-деятельностной игры), направленного на профессиональное самоопределение, осознание миссии социального педагога, важнейших нравственных аспектов профессии[1];

- непрерывная (распределенная) социально-педагогическая практика, начинающаяся с первых дней обучения, обеспечивающая профессиональные пробы студентов в учреждениях различной ведомственной принадлежности, с различными категориями населения (не только детьми);

- тесная взаимосвязь теоретического обучения с задачами реальной практики;

- использование проектных методов, начиная со второго курса обучения, когда значительная часть занятий проходит непосредственно в учреждениях и организациях, ведущих социально-педагогическую работу, и студенты, в рамках практики и теоретического обучения разрабатывают и реализуют реальные проекты в различных сферах деятельности.

Завершая, считаем нужным еще раз подчеркнуть, что в настоящее время институт социальных педагогов выполняет важнейшую социальную функцию обеспечения успешной социализации детей и подростков, находящихся в неблагоприятных жизненных обстоятельствах. Поэтому совершенно необходимо его сохранение как именно межведомственного образования, как специалистов, работающих в открытом социуме, которые «стоят на границе обрыва, и ловят детей, которые могут туда сорваться» (Д.Сэлинджер).

Библиографический список

1. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога//Вопросы психологии, 2000, №3

2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» – приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №45406 от 26.01.2017.
3. Региональная стратегия действий в защиту детей: принята распоряжением Губернатора Красноярского края 20.02.2013 №44пр// <http://docs.cntd.ru/document/465801553>
4. Система образования Красноярского края: 2014 – 2015 год. – Красноярск, 2016.
5. *Сэлинджер Д.* Над пропастью во ржи. – М., 2014.

Максимов А.С.
научный консультант, гимназия «Сузирья», г. Васильевка, Украина.

ПРИНЦИП РЕГИОНАЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, принцип региональности.

В статье раскрыт смысл использования различных организационных форм обучения студентов, содержание которых нацелено на формирование на основе принципа региональности здоровьесберегающей компетентности учащейся молодёжи.

Maksimov A.S.

THE PRINCIPLE OF REGIONALIST IN THE FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF STUDENTS OF CHEMISTRY AND BIOLOGY FACULTY

Annotation Revealed the implications of using different organizational forms of teaching students, the content of which is aimed at forming the basis of the principle of regionalist of health-preserving competence of students.

Key words: health-preserving competence, the principle of regionality.

Принцип региональности в обучении берет свои начала из основных положений великого Я.А. Коменского о культуросообразности воспитания молодых людей. Молодой человек растет и воспитывается в конкретных социальных и природных условиях. Он понимает глобальные проблемы лучше тогда, когда учится анализировать и решать те, которые назрели и имеют место в регионе проживания. И тут важным становится участие учебного заведения, в котором учатся молодые люди, в реакции на возникшие проблемы окружающей среды и на реализацию социальных проектов, касающихся культуры, здоровья местного населения и другое.

Образовательная программа подготовки будущего учителя химии, биологии на уровне бакалавра или магистра детерминируется социальным заказом.

От учителя теперь требуется не только знание теоретического материала, умение применять их на деле, владение набором способов и приемов действовать в условиях современной школы, но и ряд компетентностей общего характера, среди которых сформированная здоровьесберегающая компетентность. Обладание ею столь необходимо именно учителю как предметнику, как классному руководителю и как потенциальному управленцу.

Содержание каждой дисциплины имеет инварианту и вариативную часть, включающие познавательные задачи различного уровня для выполнения их на самостоятельной работе. Инварианта учебного материала содержит основные законы природы, которыми объясняются процессы химических производств,

физиологические и биохимические процессы живых организмов, работа систем органов, их строение и прочее. Основные законы природы играют интегральную роль, а обсуждение явлений с позиции нескольких наук реализуется по принципу системности.

Варианта учебного материала включает информацию, построенную на сведениях о здоровом образе жизни, о понимании будущим учителем химии или биологии необходимости привития учащимся знаний и умений, касающихся правильного питания, активного образа жизни, сознательного отказа от вредных привычек и определения сферы личной жизнедеятельности учащихся.

Использование такого вариативного учебного материала способствует интенсификации процесса формирования здоровьесберегающей компетентности самих студентов, а применение ими этих знаний на производственных практиках, и формирования убеждений у учащихся рассматривать здоровый образ жизни как систему личных действий по отказу от вредных привычек, по закаливанию и тренировке организма, по употреблению экологически чистых продуктов, а также формирования и развития знаний и представлений о том, что собственное здоровье зависит от здорового образа жизни, а также состояния общества, от которого зависит физическое, психическое и моральное здоровье каждого его члена.

Задача научить будущих учителей делать акцент вариативной части учебного материала на формировании здоровьесберегающей компетентности у обучаемых является актуальной и важной уже потому, что для этого требуется изучение объектов, окружающих учебное заведение. Накладывает свой отпечаток разница в наличие местных объектов города, поселка или села. Это следует особенно учитывать при организации экскурсий, факультативных занятий, кружков по предметам.

Такая форма организации обучения для студентов как проведение экскурсий на местные промышленные и агропромышленные объекты, в аптеку, в биохимическую лабораторию, на станции атомной, ветровой и гидроэнергетики имеет огромное воспитательное значение и формирующее действие по ведению здорового образа жизни. Банальная экскурсия в аптеку позволяет узнать о тех лекарствах, которые массово используются в те или иные сезоны года, а демонстрация средств для лечения и профилактики опорно-двигательного аппарата стимулирует к коррекции своего поведения на досуге. При изучении сердечно-сосудистой системы человека студентам демонстрируется функционально-подобная модель, раскрывающая принцип работы сердца и функций сосудов. Модель состоит из батарейного стакана объемом 1 л и двух трубок, выходящих из нижней части стакана, одна из которых стеклянная, а другая резиновая. В сосуд наливают подкрашенную в красный цвет воду, и при открывании краника жидкость течет по трубкам и выливается в кристаллизатор. Из стеклянной трубки жидкость выливается прерывисто, а из резиновой непрерывной струей. Обсуждая наблюдаемое, студенты выясняют, что перемещение крови по эластичным артериям происходит легко, без замедления, а вот по наполненным атеросклеротическими бляшками идет с затруднениями. Затем говорится о причинах образования бляшек – это влияние алкоголя, никотина, жирной пищи

и другого. Это поле для диспутов и бесед про диеты и пагубное влияние на здоровье особенно растущего организма слабоалкогольных напитков и табака.

Подобных тем для формирования здоровьесберегающей компетентности довольно много и в других биологических дисциплинах. На факультативных или кружковых занятиях в школе, студенты-практиканты могут предложить школьникам исследовать проблему устойчивых органических загрязнителей (УОЗ), оставшихся в наследство от колхозов и совхозов на их бывшей территории. Можно организовать экскурсию на местный склад хранения пестицидов или горюче-смазочных материалов и дать задание подготовить презентации о проблеме хранения и утилизации таких веществ, сделать видеоролик о влиянии химических средств защиты растений на здоровье человека, в частности используемого в свое время «дуста» – 4,4 – дихлор-дифенилтрихлорэтана (ДДТ).

Важно не принуждать административно-командным путем к выполнению таких заданий, а непринужденно вовлекать обучаемых к познавательной самостоятельности и они откликнутся на разработку проектов, создание видеофрагментов, слайд-шоу о здоровом образе жизни или об отрицательном влиянии на человека дефектов производств. Студенты всегда активно участвуют в подготовке таких материалов, так как этот арсенал дидактических средств, становится для них существенным подспорьем на педагогических практиках на уроках и воспитательных мероприятиях.

Недикова В.А.

*аспирант кафедры социальных систем и права
Самарского университета, г. Самара*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ АСПИРАНТА О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Ключевые слова: представления, профессионально-педагогическая успешность, система подготовки кадров высшей квалификации

Аннотация: в данной статье говорится об изменении представлений аспирантов о профессиональной успешности преподавателя вуза в рамках обучения в системе подготовки кадров высшей квалификации.

Nedikova V.A.

TRANSFORMATION OF THE REPRESENTATIONS GRADUATE STUDENTS ABOUT THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SUCCESSION OF THE TEACHER

Abstract: In this article it is said about the change of the postgraduate's representations about the professional success of the university teacher in the framework of training in graduate student.

Key words: Representations, professional and pedagogical success, graduate student

Развитие и совершенствование профессионального образования в руках молодых преподавателей вузов. Их подготовка начинается в аспирантуре. В аспирантуру, в основном, поступают лучшие выпускники вузов, решившие заниматься научной и преподавательской деятельностью, и, следовательно, они останутся на кафедрах университетов в качестве преподавателей.

Обучение в системе подготовки кадров высшей квалификации призвана сформировать и усилить мотивацию на педагогическую деятельность, готов-

ность к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, развитие социально-педагогического интеллекта. Формировать профессионально-педагогическое понимание траектории дальнейшего развития и перспективы по окончании обучения в аспирантуре.

В настоящее время у будущих специалистов отсутствует четкое представление о их будущей научно-преподавательской деятельности в высшей школе и ее профессионально-педагогической успешности (ППУ).

Психологические энциклопедии трактуют представление – как, прежде всего, «знакомство» [3]. Философские – как, образ раннее воспринятого предмета или явления, продукт воображения, предмет мышления, чувствования, волнения, фантазии или мечтания, когда он целиком является наглядным [2]. Однако наиболее полно, на наш взгляд, определение термина раскрывает педагогика, где сущность представления заключается в умении преподавателя сообщить знания учащимся, путем формирования в их сознании представлений о вещах и явлениях, образовывая, таким образом, «определенное понятие, помогая осознать закономерные связи явлений материальной действительности, облекая их в правильную и четкую словесную или другую форму» [4].

Исходя из этого, следует, что представление о ППУ преподавателя у аспирантов складывается путем «знакомства» с перспективами их будущей профессии посредством обучения, формирующее затем определенные впечатления благодаря компетентной подаче научным руководителем, преподавательским составом и администрацией высшей школы материала для изучения или понимания специфики профессии, который, в последующем, становится не просто информативной базой для педагогической деятельности молодого специалиста, но и установленным стимулом перед субъектом, при грамотной подаче которого, он способен вызывать инстинктивное влечение учащегося к работе в качестве педагога в вузе.

Квинтэссенцией представления аспирантов о ППУ является непосредственно успешность будущей преподавательской деятельности и ее перспективы. Однако на сегодняшний день, как показало наше изыскание, представления о ППУ преподавателя вуза у аспирантов четко не сформированы. На основании проведенного теоретического изучения научной литературы и наблюдений, нами проведено практическое исследование с помощью методики «Незаконченные предложения» и авторской анкеты, в ходе этого была попытка выяснить: какие имеются представления у аспирантов о ППУ преподавателя вуза. Всего было опрошено 395 аспирантов первого, второго и третьего курсов федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (Самарский университет), которым предлагалось закончить следующие предложения: «ПУ преподаватель – это...», «Преподаватель не может достичь ППУ, если...», «Преподавателю легче достичь ППУ, если...», «Вспомните одного преподавателя, которого Вы знаете лично и который, по вашему мнению, достиг профессиональной успешности, так как...», «Опишите качества, характеристики, действия и т.д., описываемого ли-

ца, что данный преподаватель является профессионально успешным...». В дальнейшем, были проанализированы ответы и выделены соответствующие дескрипторы, обозначающие те явления, которые были описаны в анкетах.

По результатам опроса первого и второго курса аспирантов было получено следующее: частота встречаемости таких дескрипторов как: карьерный рост, материальный достаток, социальный статус, удовлетворение личных интересов – 67%, при этом отмечалось необходимость наличие таких качеств, как целеустремленность, соперничество, амбициозность.

По мнению аспирантов первых двух курсов, преподаватель вуза является профессионально успешным, если он ставит перед собой самые труднодостижимые цели и достигает их, не смотря ни на что. Также часто в ответах был отмечен показатель материальный достаток, как необходимая составляющая профессионально-педагогической успешности. То есть, для достижения ППУ преподавателя данные качества является определяющими.

Результат опроса третьего и четвертого курса показал похожие результаты, но добавились такие дескрипторы в выборе присутствия необходимых качеств у профессионально успешного преподавателя, как ответственность, требовательность и креативность. По мнению выпускающихся курсов аспирантов профессионально успешный преподаватель должен быть похож на их научного руководителя, занимать должность не ниже профессора и вести параллельно с научно-преподавательской деятельностью управленческую, то есть быть либо заведующим кафедрой, лабораторией, отдела и т.д. Так отметили 78% опрошенных.

Таким образом, можно сказать, что представления аспирантов о ППУ преподавателя вуза формируются хаотичным образом, нет четкой системы. На первых курсах их идеалами становятся субъекты, которые не испытывают материальных трудностей, идут к своим целям, удовлетворяя личные амбиции, при этом забывая содержание и смысл своей будущей профессиональной деятельности. К концу обучения в аспирантуре обучающиеся больше начинают взаимодействовать со своим научным руководителем, включаются в жизнь научного сообщества, делают первые шаги в преподавании, но даже это не даёт им четкого представления своей профессионально педагогической траектории. Аспиранты начинают идеализировать своих научных руководителей. Появляется желание подражать им в дальнейшей своей научно-педагогической деятельности.

Конstellация мотивационных компонентов с эрудированностью аспиранта, подкрепленная научной деятельностью в сфере педагогической направленности, а также «ценностные ориентации и предпочтения научного руководителя, оказывающие значительное воздействие на развитие внутренних компонентов индивидуальности аспиранта, его направленности на будущую профессиональную деятельность» [1], существенно помогают избежать гипертрофированности по отношению к педагогической деятельности и сохранению его целостности.

Целесообразно отметить, что в настоящее время формирование представлений о ППУ преподавателя вуза на этапе обучения молодого специалиста в

аспирантуре остается неразрешенной педагогической проблемой. Поэтому система подготовки кадров высшей квалификации нуждается в построении образовательной программы, таким образом, где при помощи включенных теоретических и практических занятий в рамках элективного курса, будет формироваться правильное представление аспиранта о ППУ преподавателя вуза, о дальнейшей его научно-преподавательской деятельности, которая приведет к высоким профессионально-педагогическим результатам.

Библиографический список

1. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №7 (053). – С. 197 – 203
2. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю. и др. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4 – 736 с.
3. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М.: Флинта, 2009. – 304 с.
4. Рубцова В.Л. Психолого-педагогический анализ категории «Представление» // Гаудеамус. – 2007. – №11 / том 1 – С. 40 – 49

Панова Н. В.

доцент ГУГА, Санкт-Петербург;

Баева И. Г.

директор ГБОУ гимназия 293 Красносельского района Санкт-Петербург.

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы инновационного развития педагогического образования через взгляды и жизненный путь педагога-ученого А.А. Макаренко.

Ключевые слова: педагогические инновации, инновационный процесс, профессиональные компетенции

Panova N. V., Bayeva I. G.

PROBLEMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

In article problems of innovative development of pedagogical education through views and a course of life of the teacher scientist A. A. Makarenko are considered.

Keywords: pedagogical innovations, innovative process, professional competences

Инновационное развитие педагогического образования представляет собой совокупность организационных, содержательных, технологических нововведений, приводящих к повышению эффективности системы образования или его компонентов. Основным направлением инновационного изменения педагогического образования в настоящее время выступает повышение качества профессиональной подготовки учителей и создание современного образа педагога в соответствии с общественными требованиями. Приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н утверждены уровни квалификации профессиональных стандартов, которые имеют квалификационные характеристики, и призваны, дать новый импульс его развитию. В тоже время, расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность

за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки. Одним из критериев развития педагогического образования является его инновационное развитие, которое, по мнению Н.Н. Суртаевой, представляет собой процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающих качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы образования. При этом новшеством в педагогическом образовании выступает **идея**, результат экспериментальных и теоретических разработок, которые при его освоении приводят к повышению эффективности и развитию педагогических систем [5].

Отечественная наука на протяжении длительного времени в лице видных ученых систематизировала теоретические познания и обобщала опыт инновационного развития педагогического образования. Таким ученым был Александр Александрович Макареня, который известен своими фундаментальными трудами в области философии, истории и методологии химии, социальной педагогики, доктор химических наук, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ. Успехи в профессионально-педагогической деятельности и совершенствование ее инновационных основ им связывалась с многочисленными факторами, в частности, с успешным применением методологии (системы подходов, принципов и методов), использования при решении образовательных (обучающих, воспитательных, развивающих) и научно-исследовательских задач. Книги А.А. Макареня «Периодический закон», «Д.И. Менделеев и физико-химические науки», «Методология химии», «Химия и научно-технический прогресс» и другие пользуются заслуженной популярностью среди учителей школы, преподавателей вузов, методистов, аспирантов и студентов. А.А. Макареня внес заметный вклад в подготовку и повышение квалификации отечественных и зарубежных научно-педагогических кадров. Им разработаны программы инновационного характера: по повышению квалификации преподавателей, курсов лекций «Основы научных исследований в педагогике и методике преподавания химии», «Основы антропоэкологии». Благодаря активному участию А.А. Макареня создан и функционирует до настоящего времени мемориальный Менделеевский центр. Следует отметить, что достижению успехов в значительной степени способствуют личностные характеристики ученого. Становление ученого проходило в стенах Ленинградского государственного университета. Там же начиналась трудовая деятельность: ассистент, старший научный сотрудник, директор квартиры-музея Д.И. Менделеева. А.А. Макареня известен широкой общественности педагогов своими работами, охватывающими пять основных направлений: формирование научного мировоззрения и научной картины мира учащихся; обобщение знаний учащихся по общей и неорганической химии; методологии химии в системе непрерывного образования; изучение и пропаганда наследия Д.И. Менделеева; антропоэкологический и культурологический подходы в образовании. К выполнению указанных выше разнообразных и трудных задач А.А. Макареня сумел организовать большую группу преподавателей университетов, педвузов, средних школ, ПТУ, техникумов различных городов, регионов и стран (Алма-Ата, Ворошиловград, Вьетнам,

Горно-Алтайск, Душанбе, Житомир, Ишим, Кривой Рог, Кызыл, Куба, Мелитополь, Москва, Нижний Новгород, Новокузнецк, Омск, Петрозаводск, Псков, Санкт-Петербург, Сургут, Тарту, Тобольск, Ханты-Мансийск, Цхинвали и др.).

Под научным руководством А.А. Макареши подготовлены и защищены более 80 кандидатских и 9 докторских диссертаций, представляющих около 30 регионов России, ближнего и дальнего зарубежья. В результате проведенных научной школой А.А. Макареши исследований были намечены дидактические основы совершенствования и системного обобщения знаний и формирования мировоззрения учащихся, а также профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических вузов, связанные с реализацией гуманистической концепции образования.

А.А. Макареши является одним из создателей учебного телевидения в нашей стране. В течение 20 лет Александр Александрович вдохновенно читал с телеэкрана лекции для школьников, абитуриентов, студентов-заочников. В последние годы А.А. Макареши с полной отдачей сил трудился в ГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», будучи главным научным сотрудником в лаборатории инноватики и руководителем Центра образования взрослых в регионах России. Удивительная работоспособность одного ученого, которая по результатам инновационного развития сравнима с деятельностью целого института.

Воззрение о том, то предмет педагогической инноватики – это система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности учащихся, педагогов, администраторов побуждают нас к осознанию того, что инновационные изменения идут сегодня по самым разным направлениям. Среди ведущих направлений выступает формирование нового содержания образования, разработка и реализация новых технологий обучения, применение методов, приёмов, средств освоения новых программ. Сам процесс инновационного развития направлен на создание условий для самоопределения личности в процессе обучения, изменение в образе деятельности и стиле мышления, как преподавателей, так и учащихся. Существенно изменяются взаимоотношения между субъектами образования, создаются и развиваются творческие инновационные коллективы школ.

Содружество ученых дает возможность осознать педагогической общности, что *педагогическая инноватика* связана с созданием новой практики образования. Благодаря решению одной из важных задач современной педагогической инноватики – отбору, изучению и классификации нововведений происходит осознание общих принципов развития школы, выявляются аспекты всесторонней характеристики осваиваемого новшества, понимание общих основ, что объединяет его с другими, в то особенное, что отличает его от других новшеств. Педагогу требуется четкое понимание сущности инновационных процессов в образовании, умение осуществлять их с учетом специфических закономерностей и принципов. Совершенно необходимыми знаниями для современного педагога является интенсификация инновационных процессов. Социальный заказ на развитие инновационной экономики, имеющиеся теоретиче-

ские исследования и новаторский опыт, позволяют обеспечить его выполнение со значительными изменениями в сфере педагогического сообщества в целом.

Мы поддерживаем идею, что по своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Из этого следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – развитию инновационной культуры. Отсюда следует, что педагогическая инноватика в гуманистическом ее понимании рассматривает не только факторы, влияющие на обновление образования ученика, но и, что более важно, на изменения в процессе становления личности ученика и учителя. В настоящее время в сфере понимания категорий «новация», «инновационные процессы» существует множество попыток раскрытия содержания, определения этапов. Имеется множество различных трактовок инновационных подходов, которые выделяет в инновационном процессе некие этапы, прогнозируют общественные потребности, побуждают к поиску решения проблемы, непосредственно побуждают к исследованию проблемы, и, наконец, совершенствуют разработку, освоение, распространение (диффузия) новшеств, завершая воплощением и интеграцией в культуру [3].

Инновационное развитие, по мнению Н.Р. Юсуфбековой имеет четыре такие тенденции.

Первая тенденция: расширение практики в реализации инновационных процессов, которые ведут к устойчивой тенденции обновления. Данная тенденция обуславливает противоречия: а) между старым и новым – порождается как социальными, так и педагогическими потребностями; б) между увеличивающейся массой знаний, фактов и границами учебно-воспитательного процесса, что требует творческой личности, а это предполагает творческое освоение имеющихся знаний.

Вторая тенденция: усиливающаяся потребность в новом педагогическом знании среди учителей. Идёт обновление состава и структуры педагогического сообщества, что порождает противоречие между возможностями педагогического сообщества и действительным состоянием освоения и оценки нового в педагогике.

Третья тенденция связана с этапом внедрения. Суть её заключается в том, что применение нового принимает массовый характер.

Четвёртая тенденция – создание воспитательных систем, что предполагает прохождение трёх основных взаимосвязанных этапов: возникновение нового педагогического явления и его творческое осмысление в новом педагогическом знании; освоение новшества педагогическим сообществом; этап применения, внедрения в практику работы образовательного учреждения[6]. Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына иначе расставляют акценты в развитии педагогического образования, считая, что необходима ориентация на становление человека как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять на себя «ответственность за направляемое им самим развитие общества». Отсюда следует, что

ценностно-целевая ориентация профессионального развития заключается в содействии становлению **интегральных личностных характеристик**, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека. Это противоречит логике адаптационной модели профессионального развития, когда ситуативному интересу человека вводят соответствующие предметы в стандарт. Данная практика педагогической действительности вне контекста будущей профессиональной деятельности не основывается на профессиональной компетентности педагога [2].

Профессиональная компетентность педагога при этом понимается как интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в профессиональной педагогической деятельности, требующая использования знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или **способа поведения**.

Обратимся к жизненному опыту ученого А.А. Макаренко как иллюстрации данного утверждения. Всю блокаду А.А. Макаренко прожил в Ленинграде. Сначала его мама Екатерина Александровна – заместитель декана факультета иностранных языков педагогического института имени Герцена – не хотела эвакуироваться, потом стало поздно, невозможно. Отец – Александр Александрович, инженер, изобретатель – ушел на фронт и строил под Ленинградом защитные сооружения. Пережив, перестрадав вместе со своей страной, родным городом Ленинграда лишения и испытания, ученый на протяжении всей своей жизни вел огромную созидательную деятельность. Он полагал, что анализ стратегических задач обновления школы позволяет выделить основные пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного учителя: видеть (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Осознание данных стратегических задач, по мнению ученого, позволит учителю обеспечить реализацию таких стратегических направлений обновления педагогического образования как построение развивающего образования в соответствии с возрастом и особенностями развития ученика. Развивающее образование, считал ученый, должно иметь развивающий эффект, будучи индивидуально ориентированным на каждого ребенка, такое образование ставит основной своей целью его реальное продвижение. Знания и умения при этом являются не столько самостоятельной целью, сколько средством в процессе развития ребенка. В связи с этим особую значимость приобретает принцип само-

ценности каждого возраста, который раскрывается посредством обеспечения полноты реализации возможностей ребенка с опорой на достижения предыдущего этапа его развития. Система обучения школьников решению социально и личностно значимых проблем и жизненно важных задач на каждом возрастном этапе развития человека возможно путем освоения новых видов деятельности, в рамках которых обучаемые могут самостоятельно решать проблемы, новые способы решения проблем в различных видах деятельности. Необходимо в инновационном развитии, полагал А.А. Макареня, поддержка саморазвития личности, которая базируется на осознании ее самоценности, уникальности, неисчерпаемости возможностей ее развития, в том числе ее творческого саморазвития. Педагогу важно осознание признания приоритета внутренней свободы по отношению к свободе внешней.

Исследуя инновационные процессы в отечественном образовании, ученый выявил целый ряд теоретико-методологических проблем в настоящем, сдерживающих ее потенциальное развитие. Мы полагаем, если в логике инновационного развития важно соотношение традиций и инноваций, то содержание и этапы инновационного цикла зависят от отношения к инновациям разных субъектов образования, управления инновациями. Важное значение при этом имеет подготовка кадров – основа для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуждаются в осмыслении уже другого уровня – методологического, поэтому обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики [1]. Уделяя огромное значение совершенствованию основной образовательной стратегии процесса профессиональной подготовки, А.А. Макареня считал, что необходимо выделить стратегию проектирования, которая может реализоваться через практико-ориентированное модульное обучение, обучение на основе социального взаимодействия. Он был приверженцем соблюдения условий «открытой познавательной позиции», которая должна сочетаться с «проактивным подходом» в обучении, что предполагает планирование уменьшения времени на занятиях и увеличение его на самостоятельную работу обучающихся. Таким образом, вторит О.А. Солодухина, при выборе методов обучения особое внимание уделяется тем методам, которые способствуют развитию инициативы, активности и ответственности [4].

Установлено, что при внедрении в педагогическую деятельность инновационных процессов теоретического и практического характера преподаватель выступает в качестве автора, исследователя, разработчика, пользователя и пропагандиста новых педагогических идей, технологий, теорий, концепций и методик. Его личность является непременным условием и гарантией для успешного внедрения инновационных процессов в повседневную практику. Его жизненная перспектива, созидательный потенциал служат гарантией созидания и представляют человеческий капитал, дающий рост современному образованию. Ярким примером такого служения является труд ученого Макареня Александра Александровича, которым по результатам проведенных исследований опубли-

ковано свыше 1000 работ (в их числе монографии, учебные пособия, методические рекомендации, статьи, научно-популярные работы и др.).

Библиографический список

1. *Гостев А.Г.* Сущность и структура педагогических инноваций Сиб.пед. журн. – 2011. – №12. – С. 26–34.
2. *Саранов А.М.* Уровни разработки педагогических новаций в области образования // Опыт и перспективы развития учебно-научно-педагогических комплексов. – Волгоград, 1992.
3. *Солодухина О.А.* Проблемы и сущность инновационных процессов в учреждениях СПО // Среднее профессиональное образование. 2011. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-suschnost-innovatsionnyh-protsessov-v-uchrezhdeniyah-spo> (дата обращения: 17.12.2016).
4. *Суртаева Н.Н.* Методология педагогической инноватики // Известия АлтГУ. 2009. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogicheskoy-innovatiki> (дата обращения: 16.12.2016).
5. *Юсуфбекова Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. М., 1991.

Попова А.А.

*ассистент кафедры иностранных языков,
Тюменский индустриальный университет, Тюмень*

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРИМЕР НЕЛИНЕЙНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, нелинейность, функциональность языка

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к обучению профессиональным дисциплинам при помощи иностранного языка, такие как предметно-языковое интегрированное обучение, двуязычное обучение и обучение иностранному языку в контексте другого предмета, а также приводятся примеры реализации этих подходов в техническом вузе.

Popova A.A.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AS AN EXAMPLE OF NON-LINEARITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Abstract: the paper deals with approaches of teaching professional subjects through foreign languages, such as content and language integrated learning, bilingual education and content-based instruction, as well as provides examples of their implementation in a technical university.

Key words: content and language integrated learning, CLIL, non-linearity, language functionality

Система высшего образования в мире и в России динамично развивается, и в целом тенденции этого развития схожи, хотя и обладают своими особенностями для каждой отдельной страны. Учитывая процессы глобализации, затронувшие все аспекты жизни общества нашей страны, сложно представить, что высшее образование останется в стороне. Наоборот, системы высшего образования разных стран все больше взаимодействуют друг с другом, становятся более открытыми. Во многом это происходит благодаря многонациональным компаниям, которые трудоустраивают выпускников независимо от их мест рождения и проживания. Здесь важной задачей высшего образования становит-

ся обеспечение подготовки такого выпускника, который сможет успешно осуществлять профессиональную деятельность в любой точке земного шара. Формы организации такой подготовки должны обладать гибкостью, открытостью и доступностью, то есть в целом такой образовательный процесс можно назвать нелинейным.

Учащиеся, чья образовательная организация пользуется возможностью самостоятельно принимать решения о внедрении тех или иных нелинейных процессов, могут получить массу преимуществ при выборе своей образовательной траектории: интересующие их вариативные дисциплины, удобное и эффективное время и место учебы, практическая направленность занятий, современные подходы к обучению, передовые технологии и другое.

Необходимым элементом этого процесса является языковая компетенция. Ни для кого не секрет, что владение хотя бы одним иностранным языком значительно повышает конкурентоспособность выпускника на мировом рынке труда и приближает его к идеальному образу, сформулированному в образовательных стандартах. В подавляющем большинстве случаев этот язык – английский. Однако, для будущей успешной карьеры, выпускнику недостаточно просто владеть иностранным языком, нужно уметь его применять в различных ситуациях профессиональной деятельности. Далее мы рассмотрим подходы, позволяющие сочетать обучение иностранному языку и предмету для получения максимально эффективного результата.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) объединяет в себе идеи многих других подходов и методик в обучении иностранному языку. Как идея он существовал и применялся на практике задолго до того, как это понятие было сформировано и зафиксировано в методике преподавания. В эпоху зарождения и развития науки и культуры в таких научных центрах, как Вавилон, Египет, Древняя Греция, Древний Восток и Азия, а позднее в Римской Империи, Европе и Российской Империи, обучение в научных школах и университетах велось на том языке, каким владел преподаватель. Учащимся, говорившим на других языках, приходилось осваивать предмет параллельно с новым для них иностранным языком. Однако в этих ситуациях целенаправленно языки не преподавали, поэтому слушателям приходилось полагаться только на свои способности и сообразительность.

На современном этапе развития педагогики в целом, и методики преподавания в частности, основой CLIL служили несколько других подходов, имеющих с ним как сходства, так и существенные различия. В 60-е годы XX века в Канаде начали внедрять программы языкового погружения, или погружения в языковую среду. Целью этих программ было сохранение национального достоинства страны в форме двуязычия (английский и французский), семейных ценностей и устоев, наследия прошлого. Языком погружения был французский, программа внедрялась в детских садах и школах для детей, которые ранее не изучали французский язык, и чьи семьи не используют французский для повседневного общения. Инициатива поддерживалась властями некоторых провин-

ций Канады, но не распространялась на государственном уровне и касалась только дошкольного и школьного образования [3].

Вторым широко распространенным по всему миру подходом, послужившим базой для CLIL, является двуязычное обучение (bilingual education). Суть данного подхода заключается в преподавании предметов на двух языках – родном и втором (иностранном или языковых меньшинств для данного региона) – в разном процентном соотношении согласно программе. Например, некоторые программы подразумевают на первых этапах обучение 90 % на втором языке и 10 % на языке большинства студентов. В дальнейшем проценты выравниваются приблизительно до 50-50. Такой подход обеспечивает равноправие среди разноязычных учащихся, позволяя привлекать к учебе и адаптировать в обществе представителей малых народностей, национальных меньшинств и иностранных студентов. С другой стороны, он позволяет познакомить учащихся, говорящих на языке большинства, с культурой и языком их одноклассников, принося пользу и тем, и другим. К странам, активно применяющим данный подход вплоть до вузовского этапа, относятся Сингапур, Израиль, Тайланд, Малайзия, Филиппины, страны Персидского залива, Япония, Монголия, Индия, страны в составе Объединенного Королевства Великобритании, страны Латинской Америки, испано-говорящие регионы Европы, Бельгия, Франция, Австралия, Канада, Китай и другие [4].

Если в двух вышеуказанных подходах основной упор делается на естественное усвоение языка в процессе обучения путем погружения в языковую среду, то следующий подход отличается сочетанием обучения как предмету посредством второго/иностранного языка, так и языку посредством предмета и отдельно от него. Content-based instruction (CBI) – обучение иностранному языку в контексте другого предмета – попадает под категорию более общего коммуникативного подхода (communicative language teaching (CLT)). В учебный план добавляются занятия по аспектам иностранного языка, необходимым для усвоения преподаваемого предмета при активном применении идеи зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, позволяющей поддерживать на высоком уровне умственную деятельность и мотивацию учащихся, способствуя их взаимодействию и взаимообучению [2].

Понятие предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) было введено Дэвидом Маршем (David Marsh) и Анной Мальерс (Anne Maljers) в 1994 году в результате совместной работы с другими исследователями над проектом образовательной программы для Еврокомиссии. Необходимость в создании нового, более практико-ориентированного подхода к обучению была озвучена Еврокомиссией в 1990-х гг., обозначив следующую цель: у всех выпускников школ должны быть в какой-то степени сформированы компетенции как в родном языке (mother tongue – MT), так и в двух других языках региона (MT+2). Сформулированная задача способствовала формированию новых целей обучения, однако оставался нерешенным вопрос определения подходящей «платформы» для их осуществления. Стало ясно, что нужно сделать, но неясно как этого можно достигнуть. Для решения этой проблемы и была выдвинута

идея предметно-языкового интегрированного обучения [1]. Далее будут рассмотрены примеры реализации перечисленных выше подходов в системе подготовки выпускников Тюменского индустриального университета.

Во-первых, выпускники вуза имеют возможность провести защиту выпускной квалификационной работы на английском языке. В этом случае ведется совместная работа учащегося, научного руководителя и консультанта по языку (преподавателя кафедры иностранных языков): прорабатывается понятийный аппарат исследования на английском языке, оформляется реферат (abstract) исследовательской работы на обоих языках, продумывается и отработывается выступление учащегося, при необходимости составляется презентация по результатам исследования. При этом на защите в состав комиссии входит либо консультант по языку, либо член комиссии, владеющий английским языком на уровне, достаточном для оценки качества выполненной работы. Что это дает выпускнику? Самое главное – применение полученных предметных и языковых знаний на практике, в реальных условиях представления своего проекта публике, а не на занятиях. Кроме этого, самостоятельность при проведении исследования на английском языке делает усвоение полученной информации и языковых единиц более глубоким и долговременным.

Во-вторых, преподавание некоторых дисциплин на английском языке. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов происходит в процессе прослушивания лекционного материала, выполнения промежуточных, итоговых работ и творческих заданий (проектов). Обучение дисциплинам на английском языке не является обязательным и осуществляется по желанию студентов. Набирается группа слушателей, составляется программа курса, подбирается материал. Процесс преподавания осуществляется совместно преподавателем-предметником и преподавателем иностранного языка, что позволяет более эффективно организовать этот процесс. На занятиях уделяется время как на проработку непосредственно тематического материала, так и на языковой аспект обучения.

И, наконец, несистематические примеры – научно-популярные лекции приглашенных специалистов и студенческие научно-практические конференции (зачастую с публикацией тезисов). В первом случае, слушатели принимают скорее пассивное участие, так как выступают лишь как реципиенты информации. Однако, если лекция носит дискуссионный характер, то участие из пассивного переходит в активное. Второй случай схож с защитой выпускной квалификационной работой, но более краткосрочен и менее глубок по степени проработки информации.

Выпускники отечественных вузов должны иметь возможность конкурировать на мировом рынке труда с выпускниками вузов других стран. Чтобы облегчить процесс трудоустройства в международные компании, необходимо еще на этапе получения высшего образования снять языковые трудности, связанные с профессиональной деятельностью. Это возможно осуществить посредством внедрения предметно-языкового интегрированного обучения и схожих с ним подходов.

Библиографический список

1. *Marsh, D.* “Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential”, 2002
2. *Snow, M.A.* “Content-based and immersion models for second and foreign language teaching”, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.) Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. S. 303–318
3. *Swain, Merrill and Lapkin, Sharon* “Evaluating bilingual education: a Canadian case study”, Clevedon: Multilingual Matters, 1982
4. *Thomas, Wayne P. and Virginia P. Collier* “Two languages are better than one”, *Educational Leadership* 55/4, 1997-1998. S. 23-26

Пчелинцева И.Г.

*заведующий кафедрой иностранных языков
Тюменского индустриального университета,*

Милованова Н.Г.

*профессор Тюменского областного государственного
института регионального развития образования*

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: творческое мышление, продуктивная и репродуктивная деятельность, ментальная активность, условия развития.

Pchelintseva I.G., Milovanova N. G.

FACTORS DEVELOPING CREATIVE THINKING OF STUDENTS

Abstract: the article is devoted to the problem of developing creative thinking of students in the process of learning a foreign language. The article reveals the factors which help teachers to focus on the factors which determine the effectiveness of creative thinking development.

Key words: creative thinking, factor, process of education, mental activity, productivity, approach, technique.

В настоящее время развитие современного образования реализуется в контексте гуманизации образования, которая предполагает признание субъектности обучающихся, создание условий для всестороннего развития личности студентов, овладение ими навыками самостоятельного приобретения и актуализации знаний и умений на основе интеллектуальных и творческих способностей, что лежит в основе формирования каждого студента как будущего гражданина, готового принимать участие в процессах социального развития общества, в решении сложнейших вопросов современности, в выработке новых представлений о меняющемся мире.

Развитие творческого мышления является важным фактором в формировании личности, способной к самореализации в условиях построения открытого мира и демократии, сохранения культурного многообразия мира в атмосфере терпимости и ненасилия на основе нравственного императива, коллективного участия в утверждении приоритета прав и свобод человека. Однако развитие творческого мышления, высвобождение творческого потенциала и опыта творческой деятельности студентов реализуется далеко не полностью. В сложившейся практике обучения образование предполагает трансляцию культурно-исторических ценностей, норм и традиций, передачу ему готового содержания

образования. В университетах продолжается преобладание репродуктивных способов, форм и методов обучения над продуктивными.

Современные образовательные потребности охватывают как необходимый объем знаний, умений и навыков, так и развитие творческого мышления обучающегося, которые необходимы людям для выживания, развития своих способностей и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии и повышении качества жизни, принятия разумных решений и продолжения образования. В эпоху развития общества, основанного на информации, многократно умножающего возможности доступа к данным и фактам, возникает противоречие между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком, между востребованностью обществом творчески мыслящего действующего человека и существующим в практике школ знаниевоцентристским подходом, которое определяет проблему соотношения приобретаемых учащимися знаний, умений и навыков и развития творческого мышления учащихся. Знания и умения, приобретаемые студентами, остаются либо невостребованными в дальнейшей жизни, либо используются в пределах выбранной ими специальности, ограничивая возможности саморазвития и самосовершенствования человека.

Путь решения этой проблемы лежит в создании условий для развития творческого мышления в процессе усвоения знаний, которые, с одной стороны, выступают как необходимый фактор развития творческого мышления, ибо расширяют возможности их использования в качестве побочного продукта, увеличивают возможность ассоциирования, нахождения аналогий, что прямо связано с развитием беглости, одного из свойств творческого мышления, но, с другой стороны, знания могут выступать барьером в творческой деятельности, ограничивая возможности творческого поиска.

Анализируя эту проблему, Я.А Пономарев [10] особо подчеркивал, что задачи учебного материала вступают в противоречие с задачами развития творческого мышления. В связи с этим он определяет значение усвоенных знаний в развитии творческого мышления и формирования некоторых механизмов творчества, считая, что главным в обучении является не количество знаний, а тип их усвоения, определяющийся типом деятельности, в которой эти знания приобретались.

Формирование творческого мышления учащихся в процессе обучения предполагает определенные условия, способствующие развитию у них познавательной активности, способности самостоятельно ставить и решать новые задачи. На рис. 1 представлена совокупность факторов, способствующих формированию творческого мышления, однако в данной работе мы рассмотрим лишь некоторые из них.

Общая творческая направленность учебно-воспитательного процесса обеспечивается увеличением репертуара поисково-творческих заданий в процессе обучения и воспитания, созданием психологической атмосферы сотворчества педагогов и обучающихся.

На основании представлений ряда ученых о творческом мышлении как формировании новообразований по ходу мышления разработаны теории организации учебно-творческой деятельности обучающихся.



Рис. 1. Факторы, влияющие на формирование творческого мышления

И.Я. Лернер определяет сущность учебно-творческой деятельности как общение между участниками образовательного процесса, в ходе которого последние усваивают опыт творческой деятельности. «Перед человечеством возникали не только неоднократно повторяющиеся задачи, но и новые проблемы, никогда не решавшиеся. И так как перед человечеством постоянно возникали такие проблемы, без решения которых его развитие не имело бы места, то общество в процессе их решения накопило опыт переноса способов деятельности из одной области для применения их в кардинально другой, то есть опыт творческой деятельности. Поэтому процесс обучения следует определить как процесс усвоения учащимися опыта творческой деятельности». [9, с.43] Таким способом передачи опыта творческой деятельности И.Я.Лернер считает педагогические конструкции в виде построения педагогом творческих задач, при самостоятельном решении которых учащиеся накапливают опыт поиска способов решения. При этом знания усваиваются не в ходе воспроизведения готовых истин, а как продукт поиска. В литературе выделяются различные условия развития познавательной активности, развития творческого мышления студентов. Одним из основных условий является формирование высокого уровня познавательных потребностей. Познавательная потребность, выражающаяся в познавательном интересе, определяет уровень познавательной активности, которая

необходима при открытии человеком новых знаний. Интерес способствует проявлению творчества и инициативы в самостоятельном приобретении знаний.

На творческое мышление влияет обучаемость, знания, умственная работоспособность, различия в интересах, интеллектуальная активность учащихся, поэтому для его развития необходима индивидуализация и дифференциация обучения.

Одним из условий развития творческого мышления является «эффективное творческое усвоение» знаний и умений учащимися. Это понятие было введено в психологию мышления Л.С. Выготским и затем использовано в целом ряде работ, в которых было показано, что творческое усвоение знаний зависит от объема знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, накопленного студентами, от степени сознательности и прочности знаний, умений и навыков и природных данных каждого студента.

Творческое усвоение знаний понимается как деятельность, в процессе которой студент находит принципиально новый способ решения задачи, проблемы или конструирует его из известных ему приемов, или в ходе решения получает для себя знание, деятельность, в ходе которой студент создает объективно или субъективно качественно новое, посредством специфических процедур, не поддающихся передаче с помощью описываемой и регулируемой системы операций или действий; деятельность, которая осуществляется не по строгому предписанию (алгоритму), а на основе самоорганизации, или способности рационально планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль, способности пересматривать, а если необходимо, и изменять свои представления об объектах, включенных в нее, другими словами, осуществлять процедуры творческой деятельности при решении проблемно-познавательных задач.

Если преподавателю недостаточно ясны те стороны умственного развития, которые желательно сформировать у студентов на занятиях по иностранному языку, если не определены те формы учебной работы, которые приводят к нужным сдвигам в развитии и которые соответствуют возрастным особенностям студентов, то разговор о развивающем обучении, по словам А.К.Марковой, остается беспредметным.[8, с. 78] Нужно показать студенту, как функционирует мышление в живой индивидуальной практике. Когда преподаватель демонстрирует группе сложную противоречивую картину поисков решения, всю трудность этой работы, показывая не только продуктивные, но и «тупиковые» ходы мысли, соответственно анализируя и оценивая их, то студенты становятся активными участниками процесса поиска решения, начинают понимать источники возникновения решения, а не просто заучивают его этапы. В результате они легче смогут осознать причины своих ошибок, затруднений, рассказывать об этапах решения, оценивать найденный способ, сравнивать его с тем, который предложен преподавателем, использовать товарищем по классу. М.А. Холодная на первый план выдвигает следующие формы деятельности педагога: разработка индивидуальных стратегий обучения разных студентов, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и другие формы.

Преподаватель должен управлять учебной деятельностью студентов, ориентируясь на следующие принципы: ставить студента в позицию активного субъекта учения, осуществляемого в общей системе коллективной работы группы; развивать способность студента к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью; организовать процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия (диалога) с обучающимися.

Регулируя деятельность студентов, преподаватель должен использовать то более непосредственные (прямые) способы воздействия на студентов, то более опосредованные (косвенные) способы педагогического воздействия, связанные с созданием в обучении таких условий, которые бы способствовали организации их самостоятельной работы. Так, мотивация может выступать и как прямое побуждение студентов к деятельности, и как создание условий для внутренней мотивации (самотивации) этой деятельности. Передача студентам информации может происходить и путем организации рецептивно-репродуктивной деятельности студентов, и путем постановки перед ними познавательной проблемы, для решения которой студенты должны самостоятельно отыскать информацию. Формирование у студентов способов действий может происходить и в форме прямого инструктирования, и в форме организации их эвристической деятельности, направленной на самостоятельное построение способов решений учебных задач.

Развитие творческого мышления студентов, которое осуществляется при решении коммуникативных задач, непосредственно связано с выработкой у них прочных практических умений (речевые, языковые и т.д.). К коммуникативным задачам, способствующим формированию творческого мышления, мы относим задачи, связанные с решением специфических задач и с «побочным эффектом». Так, например, обобщенный тип задачи – «сообщение», конкретизируется специфическими задачами, которые определяет ситуация общения («уведомить», «доложить», «рапортовать», «известить», «объявить») и с задачами побочного эффекта, которые определяются субъективно– личностным отношением говорящего («огорчить», «удивить», «обрадовать», «успокоить»). Пока практические умения не сформированы, внимание студентов сосредоточивается на выполнении каждого элемента действия, что уменьшает возможность переключения на собственно творческую деятельность, которая состоит в мысленном комбинировании языковых единиц в связи с решением коммуникативных задач, возникающих в общении как при выражении своих мыслей в новой ситуации, так и при понимании чужой мысли в новом контексте. Определяющей тенденцией дидактических поисков в плане формирования творческого мышления студентов является то, что они развиваются на основе использования проблемно-исследовательских методов обучения. Обобщенной моделью в рамках поискового подхода является модель обучения как творческого поиска: от видения и постановки проблемы – к выдвижению предположений, гипотез, их проверке, познавательной рефлексии над результатами и процессом познания. Основными вариантами являются модель обучения на основе систематического

исследования, модель обучения на основе игрового моделирования, модель обучения на основе дискуссии, совместной выработки позиций, принятия решений. Проблемно-исследовательские модели обучения характеризуются «процессуальной ориентацией» [6, с. 102], которая выражается в курсе на обучение мышлению. Общей основой разнообразных исследовательских моделей является надпредметная поисковая учебная деятельность, т.е. специальная деятельность студентов по построению своего учебного познания, которая составляет основное содержание обучения: специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры мышления; специальное обучение процедурам обсуждения; формирование дискуссионной культуры; специальная разработка эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами; эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование.

Исследовательско-поисковые модели обучения основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем. Идея модели, разработанной группой американских психологов и педагогов под руководством Дж. Зухмана, заключается не в новом способе преподавания, а способе обучения основным познавательным умениям. Отправной точкой при работе по этой модели является парадоксальная ситуация, порождающая познавательный конфликт. От осознания проблемы в результате познавательного конфликта студенты переходят к сбору и анализу данных, выдвигению и проверке гипотез. Преподаватель при этом не комментирует предположения детей, воздерживается от одобрения или неодобрения по отношению к содержанию высказываемых идей, но приветствует каждую идею как отправной момент для дальнейшего исследования. Поощрительное, поддерживающее отношение к познавательной активности студентов сочетается с нейтральным отношением к «результатам» поискового мышления, так как важен сам процесс познавательного поиска. Данная модель направлена на освоение опыта систематического исследования, когда формируются исследовательские умения, совершенствуются интеллектуальные и практические умения в их взаимодействии, так как обучение служит не усвоению знаний как обобщений, принятых в настоящее время, но освоению самого процесса, в котором создаются и проверяются эти обобщения. В целом модель включает следующие шаги – этапы: столкновение с проблемой; сбор данных – верификация; сбор данных – экспериментирование; построение объяснения; анализ хода исследования.

Последовательные поиски в направлении развития проблемно-исследовательских моделей обучения свидетельствуют о том, что из приема обучения исследование может стать его содержанием. Данную точку зрения выразил Ф. Резерфорд: «Если все задачи исследовательского метода сводятся к тому, чтобы поощрять учащегося проявлять пытливость, любознательность, задавать вопросы и стараться находить ответы самостоятельно, – то мы отстаиваем не более того, что давно исследовали и осуществляли на практике хорошие учителя». [8, с. 68.]

Проблемно-исследовательские модели обучения опираются на творческие способности, которые подразумевают: способность студентов видеть, определять и формулировать проблему; готовность студентов к поиску альтернативного неординарного пути решения задачи или проблемы; умение студентов ставить вопросы по ходу решения и определять пути их разрешения; самостоятельность каждого студента в обнаружении проблем, построение алгоритма или плана нахождения правильного ответа; способность учащихся связывать, сопоставлять приобретаемые знания и умения с ранее приобретенными и закрепленными в сознании и памяти.

Данные модели обучения вызывают интерес у студентов к решению творческих задач, знакомят студентов с методами научного познания, способствуют формированию творческого мышления, обогащению собственного опыта творческой деятельности. Проблемно-исследовательские модели обучения основываются на гибком сочетании фронтальных, групповых и индивидуальных видов деятельности с учетом различных стилей познания с использованием различных каналов передачи информации и восприятия информации.

В настоящее время насчитывается более десятка проблемно-исследовательских моделей для различных этапов обучения и для различных дисциплин, обобщенный анализ которых позволяет выделить ряд заложенных в них общих исследовательских умений: - выявление (видение) проблемы; - постановка (формулирование) проблемы; -прояснение неясных вопросов; - формулирование гипотезы; -планирование и разработка учебных действий; - сбор данных (накопление фактов, доказательств) -сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений; -подготовка и написание (оформление) сообщения; - выступление с подготовленным сообщением; -переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; -построение обобщений; -построение выводов, заключений.

Данные умения являются в большинстве своем комплексными, включающими интеллектуальные, практические, общеучебные умения, умения научной организации учебного труда, а так же понимание необходимости самообразования. Кроме этого, необходимо соблюдать преемственность в развитии между учебными и исследовательскими умениями по каждой дисциплине.

Одной из важнейших форм образовательной деятельности в плане развития творческого мышления студентов признается учебная дискуссия, использование которой изучалось и практически разрабатывалось в контексте психологических исследований учебной деятельности, диалогического построения содержания и хода обучения в школе «диалога культур». Отличительной чертой дискуссии как одного из вида интерактивной работы видится в том, что взаимодействие участников дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации – обращении студентов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения идей, точек зрения, проблем. Сущностной чертой организации учебной дискуссии является проблемность, благодаря которой обеспечивается вовлеченность учащихся в обсуждение содержания. Общение в

ходе дискуссии побуждает студентов искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения, соотнесение и сопоставление которых способствует более объемному и многоплановому видению явлений, творческому осмыслению изученного материала, формированию ценностных ориентации.

Организация сотворчества в учебной деятельности как одного из факторов, способствующих развитию творческого мышления учащихся, возможна при активизации познавательных интересов студентов, погружения их в атмосферу напряженного совместного поиска лучших решений. Необходимое условие для организации сотворчества лежит в развитии способности детей творчески овладевать знаниями, в знаниями, в активизации самостоятельной познавательной деятельности, в умении применять изученное в новых условиях.

Творческий процесс начинается с создания творческой ситуации. Современный учебно-познавательный процесс характерен тем, что позволяет студенту выбрать интересное для себя дело в области гуманитарных или естественных дисциплин, видов искусства, науки или техники и др. Важно, чтобы дети с самого раннего возраста пробовали, проверяли свои возможности и способности в самых различных областях деятельности. Творческие ситуации, создаваемые педагогами способствуют интересу и потребности в творческой деятельности. Так постепенно формируются качества творческой личности: устойчивый интерес, удивление, переживание, воля, настойчивость в достижении цели. К компонентам творческой ситуации можно отнести: а) неизвестность. Новое, неизвестное, неизведанное всегда «примагничивает» внимание и интерес студентов. Неизвестность неизбежно вызывает такие приемы интеллектуальной и практической деятельности как сравнение, сопоставление, выделение главного, обобщение, наблюдение и эксперимент; трудность. Трудность призывает к пробе, настойчивости, волевым усилиям, желанием довести дело до конца, побуждает развитие положительных мотивов деятельности, приобретение дополнительных знаний и умений; потребность. Потребность рассматривается как основное условие возникновения и решения задач. Потребность может быть познавательная, практическая, социальная, экономическая, экологическая и др.

Потребность приводит в движение знания, возможности и способности; противоречие. Без противоречий нет движения, развития, совершенствования, исследования; возможность. Именно возможности, физические, интеллектуальные, нравственные и др. определяют степень готовности выполнить работу, исследовать проблему, решить задачу. В практической деятельности решить положительно поставленные задачи возможно только с помощью оптимально организованного дидактического процесса на основе различных подходов и методов к решению задач. Обучение в целом, направленное на развитие творческого мышления студентов, требует иных методических подходов, среди которых следует отметить: 1) интегрирующий (холистический) подход к преподаванию; 2) учет различий в стилях познания, т.е. в индивидуальных способах получения, восприятия и обработки информации (аудиальный, визуальный, кинестетический), а также использование форм, видов и методов образовательной дея-

тельности, ориентированных на учащихся с различными особенностями восприятия мира; 3) фасилитационный подход; 4) проблемное обучение как способ широкого охвата явлений, ставящий целью развитие навыков решения учебных проблемных задач, самостоятельного поиска знаний и обретения опыта их использования в повседневной жизни; 5) интерактивное обучение или погружение в общение; 6) обучение через сотрудничество, которое ориентировано на активное усвоение учебного материала, более глубокое его понимание, развитие способности воспринимать чужую точку зрения, а также навыков сотрудничества и разрешения конфликтов при совместном решении проблем в малых группах; 7) метод приоритета нравственных ценностей создает условия для построения индивидуальной шкалы нравственных установок, выработки личностного восприятия проблем, самостоятельного критического мышления, умения вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения в сложных жизненных ситуациях.

Данные подходы к обучению, помимо задачи развития творческого мышления, способствуют развитию общекультурных компонентов гуманитарных предметов, воспитанию «человека духовного», внутренне ориентированного, способного противостоять давлению среды и сложившимся стереотипам мышления и поведения, признающего и принимающего многообразие мира и культур.

Библиографический список

1. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1 / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996.
2. *Богоявленская, Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов: изд-во Ростовского университета, 1983.
3. *Боно, Э.* Рождение новой идеи. Пер. с англ.яз. под общей редакцией и с последствием д.п.н., профессора О.К. Тихомирова / Э. Боно. – М.: Прогресс, 1976.
4. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
5. *Гальперин, П. Я.* Психология развития учеников и учение а поэтапном формировании умственных действий//Исследование мышления советской психологии: Сборник научных трудов / П. Я. Гальперин. – М.:, 1966.
6. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин, .. – Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995.
7. *Лернер, И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974.
8. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, др. и. – М.: Просвещение, 1990.
9. Под, ред. В. Двенадцатилетняя школа. Проблемы и перспективы развития общего и среднего образования / ред. В. Под. и др. – М.: ИОСО РАО, 1999.
10. *Пономарев, Я. А.* Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976.

Сапрыгина С.А.
к.п.н., доцент кафедры социальной работы и социологии
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный аэрокосмический
университет имени академика М.Ф. Решетнёва», г. Красноярск

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

Ключевые слова: нравственная ответственность, будущий бакалавр, игровые технологии.

Аннотация: В данной статье приведены результаты экспериментальной работы (2014-2016 гг.) по применению игровых технологий в контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра. Изучение сформированности нравственной ответственности будущего бакалавра показало, что применение игровых технологий в контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра является результативным.

Saprygina S.A.

MORAL RESPONSIBILITY AS QUALITY OF COMPETITIVE PERSON

Abstract: This article presents the results of the experimental work (2014-2016) on the use of gaming technologies in the context of the formation of the moral responsibility of the future bachelor. The study of the formation of the moral responsibility of the future bachelor has shown that the use of gaming technology in the context of the formation of the moral responsibility of the future bachelor is resultative.

Key words: moral responsibility, future bachelor's degree, gaming technologies.

В последние годы все более очевидным становится нуждаемость государства в разносторонне развитых личностях, способных к преобразованию всех сфер жизни общества и готовых нести ответственность за результаты своей деятельности перед обществом. Это подтверждается в программных документах, принятых в Российской Федерации. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года подчеркивается значимость подготовки кадров, ответственных за результаты своей деятельности. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы так же обращается внимание на проблему формирования нравственной культуры и ответственного гражданского поведения обучающихся.

В этой связи особую значимость в процессе профессиональной подготовки будущего бакалавра приобретает формирование его нравственной ответственности, представляющее собой организованный педагогический процесс в ходе, которого будущим бакалавром осваиваются профессионально-нравственные знания, умения, нормы и ценности. Одним из средств формирования нравственной ответственности будущего бакалавра выступают игровые технологии, позволяющие гармонизировать основные проявления нравственной ответственности будущего бакалавра (ответственность «за» и «перед»). В контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра нами применялись ситуации ролевого экспериментирования и профессионально-производственные игры.

Первоначально остановимся на характеристике ситуаций ролевого экспериментирования и их значения в формировании нравственной ответственности будущего бакалавра. Педагогический потенциал ситуаций ролевого экспериментирования в процессе профессионально-культурного становления личности обучающегося описан в исследованиях В.В. Игнатовой, А.А. Смирной. В рамках настоящего исследования под ситуацией ролевого экспериментирования будем понимать контактную форму работы участников образовательной ситуации, связанную с распределением и исполнением конкретных ролей и принятием ответственности за результативность действий. Исходя из которого, выделим основные характеристики данных ситуаций: воспроизводимость (возможно многократное повторение, при этом имеется возможность корректировки их сценария); активизация действий участников ситуации; эмоциональность (субъекты ситуации переживают эмоции, которые корректируются в процессе проигрывания ролей); регуляция (ситуация разыгрывается по определенному сюжету, с учетом профессионально-этических норм и правил поведения, что позволяет контролировать процесс их проигрывания, а в случае необходимости корректировки действий участников).

Цель ситуаций ролевого экспериментирования в контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра – активизация проявлений нравственной ответственности будущим бакалавром за результаты командной деятельности перед другими субъектами ситуации. При разыгрывании определенных ролей обучающимся было необходимо принимать решения, с учетом интересов всех субъектов ситуации. Задачами, стоящими перед обучающимися в процессе ситуаций ролевого экспериментирования, являлись обеспечение взаимопонимания и доверия с целью принятия наиболее оптимального варианта решения ситуации.

Реализация ситуаций ролевого экспериментирования осуществлялась поэтапно: 1. подготовительный этап – знакомство будущих бакалавров с набором ролей и сюжетом ситуации, выбор ролей, объяснение регламента проигрывания ситуации; 2. импровизационный этап – непосредственное разыгрывание ситуации будущими бакалаврами; 3. рефлексивный этап – обсуждение и рефлексивный анализ ролевых ожиданий и поведения субъектов ситуации. В процессе формирования нравственной ответственности будущего бакалавра были использованы ситуации ролевого экспериментирования «Премияльный фонд», «Телефонные переговоры», «Запланированный отпуск». По завершении проигрывания ситуаций обучающиеся отмечали, что достаточно сложно определиться с выбором тактики поведения, когда нужно принимать ответственность не только за свои собственные действия, но и за действия других субъектов, то есть за совместные решения. Свою позицию обучающиеся объяснили тем, что в данном случае необходимо искать компромиссное решение, которое устроит всех участников ситуации. Вместе с тем, обучающиеся отметили, что подобные ситуации достаточно реалистичны и случаются во многих организациях.

Профессионально-производственные игры – это игры в процессе, которых обучающиеся проектируют ситуации, вероятность возникновения которых в их

будущей профессиональной деятельности достаточно высока. К основным характеристикам данных игр относятся: 1. активизация творческой деятельности обучающихся; 2. обогащение знаний о совместной творческой деятельности; 3. гармонизация проявлений ответственностей «за» и «перед» будущего бакалавра; 4. накопление практического опыта взаимодействия обучающихся, основанного на гармоничном проявлении ответственностей «за» и «перед».

Например, профессионально-производственная игра «Ассоциация» является аналогом популярной среди молодежи игры «Имаджинариум» и представляет собой фантазийную игру ассоциаций относительно описания проявлений нравственной ответственности будущего бакалавра. Для реализации данной игры необходимы специальные карточки, дизайн и содержательное наполнение которых обучающиеся придумали самостоятельно на практических занятиях по дисциплинам «Социология организации и управления», «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности». Для того чтобы карточки были разнообразными по своему содержанию к их созданию были привлечены обучающиеся различных направлений подготовки. На одно и то же явление обучающиеся гуманитарных и технических направлений подготовки предлагали абсолютно разные ассоциации. При этом карточки могли содержать визуальное описание одного качества или совокупности качеств, характеризующих нравственную ответственность. Отметим, что обучающиеся охотно включались в деятельность по созданию карточек для игры, ими было предложено несколько ассоциаций, которые отражают проявления нравственной ответственности будущего бакалавра. В процессе игры обучающимся нужно было придумать описание карточки и соотнести её содержание с проявлениями нравственной ответственности в будущей профессии. По окончании игры организовывалась рефлексивное обсуждение, в процессе которого обучающиеся отметили основные трудности, с которыми они столкнулись, провели анализ моделей поведения будущих бакалавров при описании собственных ассоциаций, поделились впечатлениями. Еще одним педагогическим средством формирования нравственной ответственности будущего бакалавра выступает профессионально-производственная игра «Полезные уроки», которая представляет собой ролевую игру. Целью игры является поиск оптимального для всех сторон варианта решения проблемы постоянно ухудшающейся экологической ситуации в городе. Таким образом, при проигрывании ролей обучающиеся находились в ситуации нравственного выбора и принятия ответственности за собственные действия перед другими участниками игры. Вместе с тем предложенная игра является многовариантной и ведущий, задав первоначальный сюжет по мере его «развертывания» обучающимися может корректировать ее дальнейшие события и их исход. Наиболее предпочтительным является тот вариант, при котором ведущий постепенно усложняет задачи, которые решают обучающиеся в процессе игры. Данная игра носит творческий характер и направлена на активизацию умения обучающихся договариваться; решать профессиональные задачи совместными усилиями, учитывая точки зрения всех субъектов ситуации. По завершении игры была организована рефлексивная деятельность обучающихся.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что применение игровых технологий (ситуации ролевого экспериментирования, профессионально-производственные игры) в контексте формирования нравственной ответственности будущего бакалавра является результативным. Это подтверждается проведенным педагогическим наблюдением в процессе, которого было отмечено следующее: 1. активизировалось проявления обучающимися таких качеств, как дисциплинированность, инициативность, креативность, коммуникативность, самостоятельность, уважительность; 2. гармонизировались проявления ответственности «за» и «перед» как основных компонентов нравственной ответственности будущего бакалавра.

Библиографический список

1 Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант +»

2 Смирная, А.А. Ситуации ролевого экспериментирования в контексте освоения будущими бакалаврами социальной работы общекультурных и профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / А.А. Смирная, В.В. Игнатова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8606> (дата обращения: 17.03.2017).

Сергеева А.Д.

студентка 5 курса

Мальхина Е.В.

к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства высшей школы психологии и педагогического образования САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: elenamalyhina@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОПРОСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В статье раскрываются особенности технологии проблемного обучения. Представлены условия, формы, преимущества и недостатки данной технологии.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, развитие профессиональной компетентности педагога.

Sergeeva A.D., Malyhina E.V.

TECHNOLOGIES OF PROBLEM TRAINING IN THE QUESTION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

In article features of technology of problem training are revealed. Conditions, forms, benefits and shortcomings of this technology are provided.

Key words: technology of problem training, development of professional competence of the teacher.

На современном этапе реформ в образовании, реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов педагог не может обойтись без знания современных технологий, которые помогают ему в развитии профессиональной компетентности, овладении новыми нормами профессиональной деятельности, усовершенствовании образовательной среды. При освоении новых педагогических принципов и технологий необходимым условием является не только совершенствование технических педагогических приемов,

но и личностное саморазвитие педагога, его самоактуализация. Ведь именно личность учителя определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. Педагог, владеющий современными педагогическими технологиями и обладающий технологической культурой, проявляет гибкость при использовании методов и средств обучения, уметь модифицировать свои профессиональные действия, разрабатывая при этом свою собственную педагогическую технологию. Инновационная деятельность, осуществляемая педагогом в образовательном учреждении, позволяет ему подниматься на разные уровни своего профессионально-личностного развития.

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [3]. Педагогическая технология представляет собой планирование и применение в рамках образования системы средств для получения необходимого результата и способной к воспроизведению.

Сегодня перед системой профессионального образования, а именно развитием профессиональной компетентности педагога стоит задача поиска таких технологий, которые позволяли бы организовать данный процесс в виде непрерывного, гибкого и одновременно высококачественного процесса подготовки и переподготовки педагогических кадров. Технологии обучения формируют деятельностьную основу образования, обеспечивают перенос знаний в сферу труда, формируют сознательность педагога, влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию. Технологии профессионального обучения создают социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, воля, интерес к специальности [1].

К технологиям, наиболее часто реализуемым в профессиональном образовании, относят: проблемное, модульное, контекстное, игровое обучение и др. Остановимся подробнее на технологии проблемного обучения. Сегодня все больше возрастает потребность в разработке технологии проблемного обучения, формирующей у обучающихся единство профессиональных решений с научно обоснованными практическими действиями, понимание профессиональных задач образования и педагогических технологий на концептуальном, процедурном и реализующем уровнях. Общим принципом организации проблемного обучения является использование развивающих методов, стимулирующих активность обучаемых, через конструирование творческих учебных задач, стимулирующих познавательный процесс и повышающих общую активность обучающихся, формируя познавательную направленность личности, способствует выработке психологической установки на преодоление познавательных трудностей. Сущность проблемного обучения заключается в последовательной постановке перед обучающимися проблем, разрешая которые они усваивают не только знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления, вырабатывая обобщенные способы познания, формируются ориентировочные основы действий, воспитываются важнейшие характеристики личности-познавательная активность и самостоятельность, кото-

рые являются залогом становления профессиональной направленности. Технология проблемного обучения, предполагает такие характеристики, как эффективность, технологичность, своевременность, адекватность имеющимся на сегодня дидактическим средствам обучения. Таким образом, проблемное обучение технологично, развивает познавательную деятельность и способствует формированию профессиональной направленности мышления. Проблемная структура учебного материала, обеспечивает решение генеральной задачи в подготовке педагогических кадров. Учебный процесс, основанный на технологии проблемного обучения, ведет к формированию творческого потенциала профессиональной деятельности и воспитывает культурные потребности. К условиям проблемного обучения относятся: обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы; обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного); значимость информации, получаемой при решении проблемы; необходимость диалогического доброжелательного общения обучающего и обучающихся, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным обучающимися.

Формы проблемного обучения: проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда обучающий ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, а обучающиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения; частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме учебных деловых игр.

Преимущества проблемного обучения: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности; высокий интерес к обучению; развитие продуктивного мышления; прочные и действенные результаты обучения. Недостатки проблемного обучения: слабая управляемость познавательной деятельностью обучающихся; большие затраты времени на достижение запроецированных целей [2].

Таким образом, проблемное обучение сегодня — одна из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики. В основе его лежит идея создания инновационной среды, в которой успешно проходит профессиональное становление учителя. Только готовность к развитию позволит учителю-профессионалу организовать исследовательскую и поисковую деятельность, которая отличается сильно выраженным эвристическим моментом, включающим в себя догадку, интуицию, содержит элементы «контекстного» исследования, имеющего субъективное знание, микрооткрытие и рассматривается как деятельность, направленная педагогами на решение различного рода ситуативных проблем и задач.

Библиографический список

1. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 272 с.

2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей /Под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.

3. *Суртаева Н.Н.* Навигатор в мире технологий.– СПб. – Тюмень: ТОГИРРО, 2013.– 24 с.

Суртаев П.Б.

к.п.н, к ист. н. доцент ФГБНУ ИУОРАО в СПб

ТЕНДЕНЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ключевые слова: тенденция. Сетевое взаимодействие, модели сетевого взаимодействия

Аннотация: в данной статье говорится о значении сетевого взаимодействия в педагогическом сообществе посредством сетевого взаимодействия.

Surtaev P. B.

TRENDS NETWORKING BETWEEN UNIVERSITIES AT THE MODERN STAGE

This article addresses the importance of network interactions in the pedagogical community through network interaction

Keywords: trend. Network interaction models of network interaction

В настоящее время сетевое взаимодействие получило настолько широкое распространение, что трудно найти какое-то бы образовательное учреждение, организацию, которое бы не использовало бы какие бы то, не было модели этого взаимодействия. Здесь речь идет и о моделях кластерного типа, распределенных моделях, моделях диффузно-распределенных и т.д.

На современном этапе все большее внимание начинают обращать на развитие системы дополнительного образования детей как на государственном федеральном, так и муниципальных уровнях, систему высшего образования, ее преобразование в аспекте обеспечения необходимыми кадрами организации дополнительного образования детей.

Столь широкому распространению такого типа взаимодействия способствуют различного уровня и типа коллективные мероприятия. Назовем ряд из них: 22 мая в БГПУ им. М. Акмуллы в рамках VII Недели образования государств-членов ШОС семинар по сетевому взаимодействию, в ноябре 2013 года в Башгоспедуниверситете был подписан договор о сетевом взаимодействии между тремя педагогическими вуза Урала и Поволжья – Пермским государственным гуманитарно-педагогическим, Челябинским государственным педагогическим и Башкирским государственным педагогическим университетами. На семинаре говорилось о сетевом взаимодействии вузов как условия повышения качества профессионального образования, о необходимости нормативно-правовом и документационном обеспечении сетевых магистерских программ с учетом ФЗ-273 «Об образовании в РФ» (ст. 15), профессионального стандарта педагога, федеральных государственных образовательных стандартов и концепции поддержки развития педагогического образования. На семинаре даны предложения по расширению сетевого взаимодействия вузов, переходу от рамочного договора к составлению «дорожной карты» по совместной работе, состоялся обмен опытом работы по внедрению инноваций и информационных

технологий в своих вузах. На семинаре было предложено расширить сетевое взаимодействие вузов, в частности, создать единую электронную платформу «Сетевое взаимодействие вузов-партнеров» (Педагогический Сетевой Университет) для совместного наполнения (обмена) учебными курсами и образовательными технологиями, полными циклами видеолекций для отдельных дисциплин направлений бакалавриата и магистратуры с возможностью совместного использования в режиме закрытого персонифицированного авторизованного доступа, фонда «Золотых лекций» (научно-популярные лекции, направленные на усиление мотивации обучающихся, раскрытие специфики отдельных дисциплин, нюансов особо сложных разделов и знакомство с результатами деятельности научных школ) ведущих ученых вузов-партнеров, а также предложено организовать и межбиблиотечное, и научное сотрудничество, организовать подготовку кадров высшей квалификации по приоритетным научным специальностям для вузов-партнеров и провести работу по формированию сети диссертационных советов по востребованным научным специальностям в регионах с учетом потребностей всех вузов. Одним из основных интересных вопросов семинара был вопрос определение модели сетевой магистерской программы. Сетевая магистерская образовательная программа это программа, разработанная несколькими организациями, которая реализуется в сетевой форме. Сетевая форма реализации предполагает обязательное перемещение студента для освоения части программы по адресу места нахождения партнерской организации согласно учебному плану и календарному графику учебного процесса. При реализации сетевой магистерской программы, вузы должны решить вопрос о том, какими будут сами программы решить проблемы создания единых учебных планов, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, совместного руководства магистерскими диссертациями, академической мобильности преподавателей, педагогической квалиметрии, финансирования, учебно-методического обеспечения. Успешная реализация сетевого взаимодействия зависит от того, на какие уступки готовы и могут пойти все стороны, уважительно относясь к мнению каждого университета, каждой кафедры, каждого преподавателя и студента. Подобные вопросы затрагиваются и сейчас и в плане отработки нормативно-правовой базы Университета ШОС, потому являются как никогда актуальными для вузов, стремящихся к расширению взаимодействия. На различных коллективных мероприятиях обсуждаются перспективы развития партнерских отношений вузов с образовательными, научными и производственными организациями, в условиях новой парадигмы образования, перспективы развития отношений «вуз – научная организация» и перспективы развития отношений «вуз – школа». Другой пример сетевого взаимодействия и другая форма обмена опытом: организация конкурса сетевых образовательных программ дополнительного образования детей, уже второй год организуется конкурс в номинация «Лучший сетевой образовательный проект» ДДТЮ Фрунзенского р-на. г. Санкт-Петербурга с целью формирования единого воспитательного пространства посредством консолидации детско-юношеских общественных объединений в социально-значимой деятельности. На конкурс 2016г было представ-

лено 21 сетевых образовательных проектов («Аэрокосмическая школа» (Китеж плюс), «Мой район. Мой музей» (Китеж плюс), «В традициях Отечества» (ЦТиО Фрунзенского р-на), «Малый медицинский факультет» (У Вознесенского моста) и др.). Представляя на конкурс лучшие проекты, педагоги дополнительного образования кроме всего, познакомились с опытом друг друга, оказывая при этом непосредственное влияние на повышение квалификации друг друга.

Сложившийся на сегодняшний день порядок повышения квалификации, отсутствие преемственности между курсовым и межкурсовым периодами повышения квалификации не обеспечивают непрерывность развития профессиональной компетентности педагогов, поэтому сетевое взаимодействие в этом плане может оказать содействие. Актуальным становится не только вопрос о поиске эффективных форм, методов, средств развития профессиональной компетентности педагогов в межкурсовый период, но и вопрос условий, обеспечивающих успешность процесса развития профессиональной компетентности педагогов обеспечивающих образование на разных уровнях. Добиться построения системы непрерывного образования, которая бы обеспечивала всех желающих в любой период их жизни и в наиболее удобное для них время доступ к имеющимся образовательным ресурсам, только силами и средствами формальных учебных заведений абсолютно нереально, этому могут способствовать различные модели сетевого взаимодействия. Глобальное объединение реально осуществить только на базе сетевых коммуникаций. Приведём пример одного из ожидаемых результатов реализации современной модели образования к 2020 году: «...обучение в течение всей жизни становится необходимым и всё более значимым элементом современных образовательных систем. Все большую роль в них играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры), так и информальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет самообразования граждан в насыщенной культурно-образовательной среде; сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [1, с. 11–12].

На заседании Организационного комитета по проведению в Российской Федерации Года учителя еще в 2010 году, В.В. Путин отмечал, что следует поддерживать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов – словом, всего того, что формирует профессиональную среду. Особенно это важно для педагогов, работающих в сельской местности и удаленных территориях. Как следствие, формирование устойчивой среды профессионального общения как важнейшего элемента повышения квалификации педагога – необходимая характеристика модернизации образования как системы. Согласимся с утверждением Суртаевой Н.Н. и Суртаевой О. Н. [2.– С.99] о том, что – «На современном этапе идет попытка включения различных образовательных систем в образовательные организации как в России, так и за рубежом, что определяет вариативность организации педагогического процесса в них».

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М.: АПКиПРО, 2002. – 24 с.
2. Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н. Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование, №1, 2016.- С.– 99-104

Т.С. Тарабанова

старший преподаватель РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: хореографическая педагогика, современный танец, образование

Статья посвящена проблемам хореографического образования в России, в связи с введением дисциплин «Современный танец».

Tarabanova T.S.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF CHOREOGRAPHIC PEDAGOGICS AT THE HIGHER SCHOOL

The article is devoted to the problems of choreographic education in Russia, in connection with the introduction of «contemporary dance» discipline.

Keywords: choreographic pedagogy, contemporary dance, education.

В связи с недавним переходом России на Болонскую систему образования выявляется ряд проблем в профессиональной подготовке педагогов хореографов, реалии сегодняшнего времени диктуют жесткую конкуренцию среди выпускников творческих ВУЗов, базовых знаний классических дисциплин оказывается недостаточно для работы даже в самодеятельных детских коллективах. Необходимо исследовать опыт европейских танцевальных школ, анализировать его, систематизировать, опытным путем проверять и адаптировать для преподавания таких дисциплин как «Современный танец», «Танцевальная импровизация», «Композиция современных форм танца».

Процесс обучения современным творческим дисциплинам в высшей школе связаны с: нехваткой квалифицированных кадров; недостатком методических и теоретических материалов; низкой оснащенностью материально-технической базы; узкой законодательной базой, которая ограничивает свободу преподавания специальных дисциплин.

Современный танец – это междисциплинарное искусство, которое неразрывно связано с исследованием двигательных возможностей тела, индивидуальных психологических, эмоциональных аспектов. Включает с себя знания по импровизации, истории современного танца, соматических техник (Александр, Фельденкрайс, release), анатомии движения, а также знаний в области новейших технологий: медиа, видео-маппинг, 3D-технологии и пр. В настоящий момент складывается парадоксальная ситуация, когда танцоры и хореографы в силу потребности времени готовы принять новый язык и эстетическое кредо современного танца, но в силу отсутствия информации и системы подготовки исполнителей и хореографов не знают, как это сделать.[3]

Цель воспитания педагога-хореографа: сформировать основу профессиональной хореографической культуры, усовершенствовать знания в классическом, народном, историко-бытовом танце, эти дисциплины хорошо изучать на начальном этапе обучения. С введением дисциплины «современный танец» необходимо также ввести обучение «анатомии движения», так как использование в объяснении анатомических терминов и образований заметно облегчает коммуникацию между студентом и педагогом, гораздо быстрее происходит процесс обучения, достижение выразительности движения лежит через точное координирование частей тела, идеальное владение опорно-двигательным аппаратом. Эрик Франклин в своей книге «Динамическое выстраивание через ощущение» доказывает, что наше воображение непосредственно связано с физической работой и зачастую мы применяем слишком много сил для того чтобы добиться устойчивости, еще больше для того чтобы двигаться. [5]

Педагогические традиции в хореографической педагогике России отличаются бережным сохранением нашей культуры, академических канонов, они до сих пор ценятся во всем мире, как, проверенные временем системы образования исполнителей, хореографов высочайшего уровня. Но современные методики обучения противоречат устоявшимся канонам, сама система преподавания современного танца состоит из исследования принципов и обсуждения самими студентами, педагог выступает в роли помощника, коллеги. На кафедре «хореографическое искусство» в РГПУ им. Герцена зав. каф. Касиманова Л.А. показала на практике «что нам нужен собственный путь и логика концептуального развития, во многом противоположная стилизаторским и академическим поискам, которые только мешают в сегодняшней реальности. Таким образом, мы пришли к заключению, что нам нужен свой стиль, который будет определяться не формой, а содержанием. Так естественно возникли новые дисциплины, которые нашли своё отражение в новых образовательных программах, в подходе к образовательному процессу, в постановочных принципах, осуществляющихся настолько, насколько позволяют наше время и наши возможности». [2] Новые танцевальные техники возникают ежегодно, выдающиеся педагоги–практики внедряют их, посредством проведения мастер-классов, опытным путем проверяют их принципы и совершенствуют философию, поэтому невозможно уследить за самыми последними тенденциями и быстро внедрить их в процесс обучения. Современный танец возможно структурировать лишь на начальном этапе обучения, базируясь на техниках, которые в историческом контексте, уже признаны и имеют четкую методику, например MODERN (Марта Грем), JAZZ (Алвин Эйли, Лестер Хортон), Release (Мейбл Тод, Эрик Франклин). Но изучать и обмениваться новой информацией возможно только на фестивалях современного танца. Фестивали являются, как и прежде, главными опорными точками в жизни российского contemporary dance. Они восполняют пробелы в образовании, устраняют дефицит информации и полноценного общения, помогают расставить приоритеты и ощутить себя частью мирового танцевального сообщества» [1].

Возникает важнейший вопрос: как совместить наши традиционные знания, наработки предыдущих поколений педагогов и качественно новый опыт техник современного танца. Возможным решением станет внедрение в систему высшего образования специализированных семинаров, мастер-классов, обменных проектов, результатом которых станет конкретная работа, спектакль, work in progress. В хореографической педагогике очень важно взаимодействие практики и теории, исследование и обсуждение, организация экспериментальных площадок для развития индивидуальных, креативных идей в творчестве. Решение этих проблем, а также выбор наиболее оптимальных методик преподавания хореографии, исходя из географических, исторических предпосылок открывает прекрасные перспективы в хореографической педагогике. Наши методики преподавания классических дисциплин являются отличной базой для создания новой системы обучения педагогов-хореографов. Студенты имеют право на выбор: исследовать современный танец, джазовый танец, воспитывать своих учеников на основе классического или народного танца. Изменения в системе образования дадут возможность воспитывать специалистов высокого уровня, отвечающих всем требованиям сегодняшнего времени, способных конкурировать на рынке труда. Создание отдельных кафедр «Современного танца» в государственных творческих ВУЗах позволит глубже изучать эту дисциплину, анализировать опыт европейских коллег, переводить специальную литературу, грамотно критиковать танцевальные спектакли, созданные в России. Введение системы мастер-классов и семинаров по современному танцу в государственных учебных заведениях обогатит практический опыт студентов, познакомит с новыми тенденциями, а также создаст необходимую качественно успешную конкуренцию с коммерческими классами и семинарами, которые сейчас не всегда проходят со специалистами высокого уровня, часто с исполнителями, которые не могут качественно донести информацию, потому как не знакомы с хореографической педагогикой.

Современный танец, как учебная дисциплина, до сих пор рождает многочисленные дискуссии, это и понятно, отсутствие четкой методологии не позволяет четко координировать работу педагогов между собой, педагоги преподают исходя из своего опыта, отсутствует приемственность. Современный танец многогранен, находится в постоянном движении, совмещает в себе множество дисциплин и поэтому решать проблему образования contemporary dance следует на местах, в конкретных ВУЗах.

Библиографический список

1. *Барыкина, Л.* Contemporary dance по-русски <http://www.arteria.ru/tanz_theater/barykina.htm> [Электронный ресурс] / Л. Барыкина. — Режим доступа: http://www.arteria.ru/tanz_theater/barykina.htm
2. *Касиманова Л.А.* Традиции и поиск как основы хореографического образования в педагогическом ВУЗе. [Электронный ресурс] https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/145/kasimanova_145_179_185.
3. *Никитин В. Ю.* Современный танец в России: тенденции и перспективы. [Электронный ресурс] <file:///Users/tanyatarabanova/Downloads/sovremennyu-tanets-v-rossii-tendentsii-i-perspektivy.pdf>

4. Фомкин А.В. К вопросу о структуре образовательной программы “педагогика хореографии” в ГОС ВПО третьего поколения. [Электронный ресурс] [file:///Users/tanyatarabanova/Downloads/k-voprosu-o-strukture-obrazovatelnoy-programmy-pedagogika-horeografii-v-gos-vpo-tretiego-pokoleniya%20\(1\).pdf](file:///Users/tanyatarabanova/Downloads/k-voprosu-o-strukture-obrazovatelnoy-programmy-pedagogika-horeografii-v-gos-vpo-tretiego-pokoleniya%20(1).pdf)

5. Franklin E. Dynamic alignment through imagery. 2012. С.299

Тюменцева Е. Ю.

доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики и математики Омского государственного технического университета, г. Омск

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье приведены педагогические технологии, применяемые при формировании естественнонаучного мировоззрения в Омском государственном техническом университете. Представлены диалоговые технологии, описана работа в малых группах, технологии проблемного обучения, тренинговые технологии, метод проектов и другие.

Ключевые слова: педагогические технологии, высшая школа, естественнонаучное мировоззрение, проектная деятельность.

Tyumentseva E. Y.

APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OUTLOOK FOR THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE

The article presents the educational technologies used in the formation of natural-science outlook at Omsk State Technical University. Presented interactive technology, work in small groups, technology problem-based learning, project methods, and others.

Key words: educational technology, high school, natural scientific worldview, the project activity.

В законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в Национальной доктрине образования в РФ, в модели «Российское образование – 2020» подчеркивается необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста в различных областях деятельности.

Современный этап социально-экономического развития общества сопровождается непрерывным ростом различных форм совместной деятельности индивидов, в который все более значимыми становятся информационные процессы не только прямого, но и опосредованного (иногда с помощью компьютерной сети) взаимодействия специалистов различных профессиональных направлений, находящихся на расстоянии друг от друга. Возрастает роль межличностного общения и отношений, групповых и межгрупповых процессов, а также других социально-психологических феноменов в обеспечении профессиональной деятельности. В отечественной психологии положение о связи межличностного общения с деятельностью является одним из ведущих в области методологии.

Эффективность организации познавательной деятельности студентов во многом определяется теми средствами и методами, которые используются в конкретной образовательной системе. При постоянно сокращающемся объеме аудиторных часов на дисциплины естественнонаучного цикла, необходимо переключение преподавателей на технологии, обеспечивающие выработку у сту-

дентов навыков думать, самостоятельно находить необходимую информацию и ориентироваться в ней.

В статье представлены современные педагогические технологии, применяемые в учебной и внеучебной деятельности преподавателями секции естественных наук кафедры прикладной информатики и математики. Мы в своей профессиональной деятельности используем как традиционные, так инновационные педагогические технологии. Приведу некоторые из них.

1. Диалоговые технологии:

а) технология свободного общения.

Широко применяем при самостоятельном изучении темы студентами. Последовательность работы: определение темы, литературных источников, самостоятельная работа обучающихся (план, перечень вопросов, конспект и др.), подготовка сообщений (презентаций), работа круглого стола.

Преподаватель – координатор, который контролирует процесс.

Преимущества: развитие самостоятельности, исследовательской деятельности, многоаспектности в рассмотрении проблемы.

Применяем при обсуждении вопросов, имеющих вариативную часть.

б) технология проведения дискуссий.

Принципы дискуссии: равноправные субъект-субъектные отношения, истина превыше всего, краткость – сестра таланта, уважение и дружелюбие при высказываниях.

в) технология «Дебаты».

Цель – развитие логического и критического мышления студентов, навыков устной речи, способности работать в команде.

Преимущества: прения, обмен мнениями позволяют развивать логическое и критическое мышление у студентов, навыки устной речи, способность работать в команде, создание коммуникативной среды, расширение пространства сотрудничества на субъект-субъектном уровне.

Мы применяем данный вид технологий на семинарских и лекционных занятиях при изучении вопросов, имеющих несколько точек зрения. Например, при изучении темы «Глобальные экологические проблемы».

2. Работа в малых группах (3–5 человек): тесное взаимодействие между членами группы, способствующее развитию речи, коммуникативности, мышления, интеллекта, отработке взаимодействия на паритетной, партнёрской основе. Применяем данный вид технологий на всех лабораторных занятиях.

3. Тренинговые технологии: система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в процессе исследования.

4. Технология проблемного обучения.

Цель – приобретение знаний, умений, навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности, формирование исследовательских умений и навыков, развитие творческих способностей через создание проблемной мотивации, построение оптимальных проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности студентов и преподавателя.

давателя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего.

Основными среди методов проблемного обучения, применяемых нами на всех этапах обучения (изучение нового материала, его закрепление, повторение, проверка и т. д.), являются: исследовательский метод, частично-поисковый, или эвристический метод, проблемное изложение знаний [3].

Работа в условиях проблемной ситуации позволяет активизировать деятельностный компонент готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Предоставление возможности студентам самостоятельного анализа собственной деятельности на базе сформированных представлений о ней позволяет активизировать рефлексивный компонент научно-исследовательской деятельности.

Алгоритм создания проблемной ситуации включает в себя шесть этапов [1]: поисковый – первичный отбор содержания учебного материала на наличие общенаучных противоречий; аналитический – выявление вопросов, на базе которых возможно создание проблемных ситуаций; подготовительный – создание противоречий и формулирование проблем для внедрения в учебный процесс; определяющий – планирование предполагаемой деятельности студентов с целью создания условий для формирования деятельностного компонента (развития теоретического мышления); разрешающий – прогнозирование возможностей разрешения проблемных ситуаций; методологический – организация анализа деятельности студентов с целью формирования рефлексивного и ориентационного компонента готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Метод проблемного изложения требует от преподавателя большой методической работы, значительного реконструирования материала в целях представления какой-то его части и в виде проблемных вопросов и задач, решение которых затем дается самим преподавателем.

4. Технология проектного обучения: разработка и создание обучающимся под контролем преподавателя нового продукта, имеющего практическое значение, с последующим публичным его предъявлением. Данная технология предполагает способ организации обучения на основе рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. Мы используем в практике следующие виды проектов: исследовательские, творческие (практико-ориентированные), монопроекты и межпредметные проекты, краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные проекты. Преимущества проектной деятельности: творческая самореализация; самостоятельность в приобретении знаний; мотивация успеха; усвоение этапов проведения исследования, развитие критического мышления.

Этапы реализации проекта: разработка проекта; создание проекта; презентация (защита) проекта. Этапы разработки проекта: поиск проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения), выбор темы; целеполагание; постановка задач; выбор методов и способов деятельности; ожидаемый результат.

Структура проекта: цель; вопросы, на реализацию которых направлен проект; объекты исследования; задачи исследования; гипотеза; варианты решения задач; предлагаемый практический выход; методы оценки проектируемых ре-

зультатов; форма предъявления проектов; список литературы и т. д. Проектную деятельность широко применяем в работе студенческого научного общества (СНО) «Экология и здоровье человека», функционирующего на кафедре. Многие студенты, пришедшие на кафедру для изучения дисциплин естественнонаучного цикла, активно включились в научно-исследовательскую работу [3, 4, 5]. Ежегодно в работе СНО принимают участие 26–45 студентов.

5. Технологии практико-ориентированного образования: контекстно-компетентностное обучение, модульно-рейтинговое обучение, саморегулируемое учение, технология индивидуального обучения и др.

6. Технология использования в обучении игровых методов.

На протяжении ряда лет используем в практике разработанную нами комплексную многофункциональную экологическую игру (КЭИ). Данная форма учит студентов внимательно слушать выступления других, формирует аналитические способности, учит сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, доказывать, формулировать выводы [2].

Преимущества: развитие навыков самоуправления; взаимное уважение; творческая самореализация; мотивация успеха; способность работать в команде, создание коммуникативной среды. Технология игры состоит из нескольких этапов. 1. Подготовительный – разработка сценария. В сценарий входят: учебная цель занятия, характеристика проблемы, обоснование поставленной задачи, план игры, описание процедуры, ситуаций. 2. Ввод в игру – формирование команд-участников, экспертов, жюри, объявление условий игры, главной цели, обоснование постановки проблемы и выбора ситуации. 3. Процесс игры. 4. Анализ и оценка результатов игры – обмен мнениями, подведение итогов, обсуждение допущенных ошибок. В зависимости от общего числа студентов в группе создаются 2–3 команды. Наиболее оптимальна команда, состоящая из 5–6 человек. Игра состоит из трех таймов, отличающихся техникой исполнения. Первый тайм («экспресс-тайм») создан по аналогии с телевизионной игрой «Счастливый случай». Команды играют по очереди. Задается серия из 10 вопросов, на каждый из них должен быть дан ответ незамедлительно. Второй тайм созвучен по технике исполнения с телевизионной игрой «Что? Где? Когда?». Студенты получают вопросы, ответы на которые требуют времени на обдумывание, а также определенной аргументации и полноты изложения. Каждая команда получает 3–5 карточек с вопросами и осуществляет проработку заданных вопросов. Команды выступают в порядке установленной очередности. Третий тайм по технике исполнения аналогичен телевизионной игре «Поле чудес». Общее время проведения игры – одна пара. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированных работников соответствующего уровня и профиля: конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по своему направлению подготовки, готовому к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности. Применяемые педагогические технологии позволяют достичь желаемого результата, и работать нашим студентам на уровне мирового стандарта.

Библиографический список

1. Ёлкин, С. Е. Модернизация системы экономического образования в России в условиях институциональной трансформации научно-образовательных комплексов: монография / С. Е. Ёлкин, Н. М. Калинина, В. П. Чижик. – М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Российский гос. торгово-экономический ун-т, Омский ин-т (фил.). Омск, 2010.
2. Тюменцева, Е. Ю. Экологическое образование и воспитание как фактор устойчивого развития общества / Е. Ю. Тюменцева, В. Л. Штабнова, Э. В. Васильева. – Монография. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2014.
3. Тюменцева, Е. Ю. Совершенствование технологических приемов в подготовке специалистов сервисных специальностей / Е. Ю. Тюменцева, Э. Ф. Зорина, Г. М. Зелева, В. Л. Штабнова // Психолого-педагогические аспекты профессионального образования молодежи (начальное, среднее, высшее): сборник материалов Международной научно-практической конференции. Часть II. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2002. – С. 34–36.
4. Тюменцева, Е. Ю. Активные методы в преподавании естественнонаучных дисциплин / Е. Ю. Тюменцева, В. Л. Штабнова // Профессиональное образование в развитии региона и общества: традиции, творчество, технологии: сб. мат-лов Междун. научно-практ. конф, посвященной 35-летию ФГБОУ ВПО «ОГИС» / под общей ред. Д. П. Маевского. – Омск: ОГИС, 2012. – С. 20–23.
5. Тюменцева, Е. Ю. К вопросу обеспечения качества и конкурентоспособности специалистов сферы услуг / Е. Ю. Тюменцева, В. Л. Штабнова // Тенденции и перспективы развития легкой промышленности и сферы услуг: научно-практ. конф. под общей ред. Д. П. Маевского. 2013. – С. 49–51.

Чаюкова Я.С.

*аспирант Тюменского областного государственного
института развития регионального образования, г. Тюмень*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетенции, иностранный язык, информационно-коммуникативные технологии.

Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникативных технологий для обучения студентов иностранному языку. Автор рассматривает использование информационных и коммуникативных технологий в рамках коммуникативного подхода обучения студентов технического вуза иностранному языку.

Chayukova Ya.S.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS FOREIGN LANGUAGES.

The article refers to the problem of using information and communication technologies for teaching students foreign languages. The author considers the use of information and communication technologies in the framework of the communicative approach of teaching technical university students foreign languages.

Key words: communicative approach, competences, foreign language, information and communication technologies

В условиях современной социокультурной ситуации, всё большее распространение получает коммуникативный подход в обучении студентов иностранному языку. Основная цель обучения иностранному языку с использованием коммуникативного подхода – это формирование у обучающихся коммуника-

тивной компетенции. Коммуникативный подход был разработан в связи с неудовлетворенностью преподавателей и лингвистов аудио-лингвальными и грамматическими методами обучения иностранному языку. Коммуникативный подход зачастую описывается как список общих принципов и особенностей, а не четко оговоренный комплекс заданий. Широкое распространение получили пять принципов коммуникативного подхода Дэвида Нунана (1991), в которых делается упор на обучение общению при помощи взаимодействия на иностранном языке; внедрение в учебную ситуацию аутентичных текстов; предоставление обучающимся возможности сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения; усовершенствование личного опыта учащегося, способствующего обучению в классе; попытку объединить изучение иностранного языка с внеаудиторной языковой деятельностью.[1] Одним из основоположников этого подхода в России можно назвать Е.И. Пассова. Первостепенная задача коммуникативного подхода – это развитие у обучающихся коммуникативной компетенции, которая, по мнению Е.И. Пассова может включать в себя следующие аспекты: во-первых, знание того, как язык используется для различных целей; во-вторых, понимание принципов изменения языка в зависимости от коммуникативной ситуации и ее участников; в-третьих, это умение составлять, читать и воспринимать тексты разного стиля и характера; в-четвертых, умение поддерживать диалог при ограниченной лексической и грамматической базе; в-пятых, формирование коммуникативной компетенции предполагает межкультурное взаимодействие.[2]

Коммуникативный подход, в отличие от грамматического, сосредотачивается не на корректности языковых структур, а на других параметрах. К числу таких параметров можно отнести умение предвидеть возможные варианты развития диалога, формирование навыка перефразирования, понимание и достижение глобальной коммуникативной цели, а также расширение компетенции одного участника общения в результате коммуникации с другими участниками. Он предполагает использование разнообразных заданий и упражнений, направленных на то, чтобы научить обучающихся работать в группе, вести диалоги и дискуссии, работать над совместными проектами. К таким видам заданий можно отнести ролевые коммуникативные игры, интервью, дискуссии, театрализации, работу в парах, проекты, языковой обмен, изучение через обучение других и т.п. С развитием и широким распространением сети Интернет и информационных технологий, существенно расширились возможности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Интернет позволяет обучающимся иностранному языку пользоваться аутентичными текстами, общаться с носителями языка, иначе говоря, с помощью сети Интернет можно сформировать естественную языковую среду, что позволит привлечь обучающихся к межкультурному взаимодействию. При обучении студентов вуза иностранному языку нужно уделить особое внимание умению обучающихся находить необходимую информацию в различных источниках, в том числе в Интернете, обрабатывать ее, самостоятельно анализировать и применять на практике. Будущие специалисты должны иметь не только критическое, но и творческое

мышление, обладать способностью видеть проблему и находить пути ее решения, применяя различные методы, в том числе и информационные технологии, использовать полученные знания в практических целях. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции у студентов при работе с англоязычными данными из Интернета видится особенно важным.

При обучении студентов иностранному языку осуществляются учебные задачи, среди которых наиболее значимыми можно считать развитие у обучающихся навыков говорения на иностранном языке на разные темы и в разных ситуациях, совершенствование языковых навыков, формирование навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности студентов с использованием информационных технологий, повышение стимула и необходимости изучать иностранный язык, осуществление индивидуального подхода, учитывая личностные особенности студентов посредством использования информационных технологий, а также формирование у обучающихся коммуникативных навыков и культуры общения. [3]

Использование интернет-технологий в обучении студентов иностранному языку способствует решению многих дидактических задач. Так, используя материалы разной сложности, можно сформировать у студентов навыки чтения, что будет способствовать повышению их активного и пассивного словарного запаса общей и специализированной лексикой, а также профессиональными терминами. При этом, использование аутентичных материалов с большей вероятностью гарантирует актуальность и используемость этой лексики в изучаемой сфере деятельности. Основываясь на проблемном обсуждении материалов, найденных в Интернете, студенты совершенствуют умение строить монологическую и диалогическую речь.

Использование информационных технологий при обучении студентов иностранному языку расширяет возможности подготовки к занятию и способствует большему разнообразию методов обучения студентов. Применение информационных технологий делает возможным использование различных грамматических и лексических справочников, пособий, словарей обучающимися как на занятии, так и при самостоятельной работе или подготовке домашнего задания и многое другое. [4] Таким образом, использование информационных технологий в обучении иностранному языку способствует формированию коммуникативной компетенции у обучающихся, что способствует межкультурной коммуникации студентов и качеству их образования.

Библиографический список

1. *Nunan, David* (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *Tesol Quarterly* (25)2. pp. 279–295
2. *Пассов, Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с
3. *Комарова, И.* Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования / И. Комарова // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 157–159
4. *Сердюков П.И.* Компьютер в обучении иностранным языкам «взгляд в будущее» // Иностранные языки в школе. – 2001

Черкасова И.И.

к.пед.н., доцент

Яркова Т.А.

д.пед.н., профессор; Тобольский педагогический

институт им. Д.И.Менделеева (филиал) ТюмГУ, г. Тобольск

ИМЕННЫЕ КАБИНЕТЫ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Авторы статьи обращаются к идее создания именных кабинетов (аудиторий) в образовательной организации в контексте требований федерального государственного стандарта образования к условиям его реализации. Качество образовательной среды, как одно из таких условий, предполагает насыщенность культуротворческим содержанием. Одним из разработчиков научной идеи создания именных кабинетов как элемента культуротворческой среды является А.А.Макареня. Развитие данной идеи и ее воплощение в образовательной практике составляет основной предмет рассмотрения в данной статье.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная среда, культуротворческая среда образовательной организации, именной кабинет.

Cherkasova I.I., Yarkova T.A.

CLASSROOMS NAMED AFTER PEOPLE AS A PART OF CULTURE-RELATED ENVIRONMENT IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The authors approach the idea of creating classrooms named in honor of famous people in an educational establishment within the framework of meeting the federal state standards of its realisation. The quality of the learning environment, being one of such conditions, assumes being culture-related. A.A. Makarenya is one of the creators of the idea of creating such classrooms as an element of culture-related environment. The development of this idea and its implementation in educational setting is the main subject of this article.

Keywords: federal state educational standard, learning environment, culture-related environment in an educational establishment, classroom named after a person.

Современная ситуация развития образования характеризуется масштабными изменениями, связанными с пониманием миссии образования, его содержания, качества и результата. Эти изменения заложены в нормативных документах, определяющих стратегию и тактику его развития. Одним из таких документов является федеральный государственный образовательный стандарт, который представляет собою совокупность требований, в том числе требований к условиям реализации основных образовательных программ. В связи с этим организация образовательного процесса требует от вузов создания специальной образовательной среды, ориентированной на формирование всей совокупности компетенций – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных.

Основными характеристиками образовательной среды являются: актуальность всех элементов образовательной среды; открытость и доступность для участников образовательного процесса; мобильность и трансформируемость под конкретные нужды; оптимальность и целесообразность в наполнении содержанием и др.

Следовательно, образовательная среда каждого вуза характеризуется как общими, так и отличающимися признаками. Отличия будут обусловлены спецификой профессиональной подготовки студентов, а общие признаки отражать

направленность высшего образования на развитие будущего профессионала как человека культурного и развивающегося.

Создание образовательной среды и использование её возможностей для развития личности учащихся является одной из ведущих задач современного учителя. Причем образовательная среда как самое широкое понятие в ряду других включает в себя предметную среду, развивающую, информационную, воспитывающую, интерактивную, исследовательскую, культуротворческую и др. При этом культуротворческая среда может рассматриваться в качестве определяющей. А.А. Макареня, много лет занимавшийся исследованием её статуса, структуры и функционирования, отмечает, что «создать культуротворческую среду в системе образования, – значит, способствовать реализации гуманистической концепции образования, её целей, задач на всех этапах педагогического процесса» [1]. С его точки зрения, субъект-субъектные отношения, складывающиеся в образовании, «могут получать воплощение и развитие только при создании соответствующей среды» [1].

Под культуротворческой средой А.А. Макареня понимает «совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивидуума в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности» [2].

Структура культуротворческой среды «определяется задачами, поставленными перед школой гуманистической концепцией образования, логикой учебной и познавательной деятельности, требованиями современной цивилизации, особенностями развития региона и этапами развития ребёнка» [2]. А.А. Макарене принадлежит и идея включения именных кабинетов в структуру культуротворческой среды. Практическое воплощение данная идея получила во время работы Александра Александровича в Тобольском педагогическом институте. На базе Тобольского педагогического колледжа была создана сеть именных кабинетов, носящих имена знаменитых тоболяков, внесших значительный вклад в развитие города, региона, России. Это Д.И. Менделеев, П.П. Ершов, А.А. Алябьев, В.Г. Перов, Н.В. Никитин, П.Б. Грабовский и др. Каждая учебная аудитория не только была оформлена в музейном стиле, но и являлась творческой мастерской для студентов, в которых они учились музыке, художественному творчеству, литературе. Проектирование дизайна кабинетов, наполнение их историческими фактами, предметами, организация исследовательской деятельности по изучению биографии и наследия известных ученых, деятелей искусства – эти задачи студенты решали вместе с преподавателями, включаясь в работу по созданию культуротворческой среды.

Именные кабинеты были местом «притяжения» школьников, приходивших на экскурсии, в них проводились уроки. Многолетний опыт деятельности именных кабинетов полностью доказал результативность этой идеи. На современном этапе развития Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиала) ТюмГУ Ученый совет вновь вернулся к этой идее. В

связи со столетием вуза, в 2016-2017 учебном году на его базе были открыты три именных аудитории:

Юрия Конева – доктора социологических наук, профессора, Заслуженного работника высшей школы РФ, отличника народного образования, депутата Тюменской областной думы, ректора ТГПИ им. Д.И. Менделеева в 1977-1990 гг.; Нины Промоторовой – кандидата педагогических наук, Заслуженного учителя РФ, выпускницы института 1964 года, проректора по учебной работе ТГПИ в 1988-2006 гг.; Александра Макарени – доктора педагогических наук, доктора химических наук, профессора, Заслуженного деятеля наук РФ, Почетного профессора шести вузов России.

Именные аудитории позволяют не только сохранить память о тех людях, которые внесли значительный вклад в развитие вуза, но и являются своеобразными исследовательскими лабораториями, на базе которых организуется исследовательская и проектная работа по изучению истории вуза, проектированию перспектив его развития, истории жизни и деятельности выдающихся личностей.

Интерес к созданию именных аудиторий на базе вуза характерен и для ведущих мировых университетов. Как показывает анализ мирового опыта, на базе вузов создаются два вида именных, или, как их еще называют, мемориальных, аудиторий: посвященные отдельным выдающимся людям, а также именных аудиторий известных компаний. Во втором случае это одна из форм организации взаимодействия бизнеса и академического сообщества.

Изучение опыта создания в вузах именных аудиторий отдельными компаниями показывает, что они используют разные подходы и решают разные задачи. Чаще всего такая аудитория оформляется с использованием элементов корпоративного стиля компании, решая задачу продвижения бренда, поддерживая интерес к ней со стороны студентов и преподавателей. Как правило, такой подход используется известными крупными компаниями и корпорациями, бренд которых узнаваем и является привлекательным для устройства на работу в данную компанию. Именно к такому способу чаще обращаются и известные международные организации. Например, в подобном стиле на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова создана именная аудитория детского фонда ООН UNICEF.

Более серьезный, но при этом и затратный подход применяется при создании в именной аудитории реальных рабочих мест. В этом случае аудитория становится, по сути, учебно-производственной лабораторией. Здесь уже решаются задачи формирования специальных компетенций, позволяющих им максимально быстро включаться в реальные производственные процессы при трудоустройстве.

Примером подобного создания именных лабораторий является Сбербанк РФ, открывший аудитории в ряде вузов страны: Белгородском государственном университете, Ставропольском аграрном университете, Московском банковско-финансовом колледже №6 и др. В данных аудиториях компания установила оборудование и организовала рабочие места типового отделения Сбер-

банка РФ с соответствующим программным обеспечением. На практических занятиях студенты используют элементы униформы сотрудников банка. Вообще, в БелГУ открытие именных аудиторий рассматривается как важная часть программы развития аудиторного фонда.

В деятельность по созданию именных аудиторий включился и Томский государственный университет. Недавно в нем состоялось торжественное открытие первой именной аудитории компании ЕУ, мирового лидера в области аудита, налогообложения и консультирования по вопросам ведения бизнеса, с которой ТГУ давно и успешно сотрудничает. По мнению ректора университета, данный шаг приближает вуз к типу ведущего мирового университета и создает возможности для студентов учиться и проходить стажировки в компании, представляющей мировой бизнес.

Таким образом, идея создания именных кабинетов как компонента культуры творческой среды продуктивно развивается, позволяя решать задачи по формированию высококлассных специалистов и творческих, образованных личностей.

Библиографический список

1. Макареня, А. А. Методологические основы создания культуротворческой среды подготовки учителя: автореф. дис. ... д-а пед. наук. – М., 1998. – 68 с.
2. Макареня, А. А. Педагогическая антропоэкология / А.А. Макареня, С.В. Кривых; Ин-т повышения квалификации. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 191 с.

Шарипов Ф. Ф.

доктор педагогических наук, заведующий общеуниверситетской кафедрой педагогики Таджикского национального университета, Республика Таджикистан, г. Душанбе

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация: статья посвящена проблемам информатизации образования на основе создания информационно-образовательной среды вуза. При этом процесс информатизации педагогического процесса вуза рассмотрен с позиций системного подхода.

Ключевые слова: системный подход, образование, информатизация, информационно-образовательная среда, педагогический процесс.

Sharipov F. F.

SYSTEM APPROACH TO INFORMATIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: the article is devoted to problems of informatization of education on the basis of creation of the information and education environment of higher education institution. At the same time process of informatization of pedagogical process of higher education institution is considered from positions of system approach.

Key words: system approach, education, informatization, information and education environment, pedagogical process.

Информация в современном обществе, характеризующемся как информационное, всё активнее используется в качестве общественного продукта, следствием чего становится формирование высокоорганизованной информационной среды, которая накладывает отпечаток и оказывает особое влияние на жизнеде-

тельность членов этого общества. Информационное общество создает информационную среду, модернизирует и совершенствует её. Научные и научно-педагогические исследования, проведенные в последнее десятилетие, доказывают, что совершенствование и развитие информационной среды общества, особенно в образовании, обуславливает интеллектуализацию жизнедеятельности личности. При этом происходит изменение структуры общественных взаимосвязей и взаимоотношений, а также формируются прогрессивные и инновационные тенденции развития производительных сил [1; 3; 5]. Кратко рассмотрим основные направления формирования и развития технологий, изменяющих информационную среду общества. Эти направления открывают новые возможности прогрессивного развития общества и, в первую очередь, находят свое отражение в образовании посредством формирования и развития целостного информационно-образовательного пространства [5].

Простота доступа к информации и разнообразным информационным ресурсам, а в сфере образования – к учебно-методическому и информационному обеспечению педагогического процесса (базы и банки знаний). При этом применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, их повсеместное распространение и тиражирование значительно расширяет и укрепляет связи между структурными элементами системы образования, что, в конечном счете, приводит к совершенствованию инфраструктуры образования. Кроме того, «автоматизация процессов ведения делопроизводства в образовательном учреждении, реализация управления на отдельных этапах педагогического процесса приводит к совершенствованию организационно-управленческих механизмов в системе образования, избавляет от рутинной, «бумажной» работы» [3].

Анализ опыта использования ИКТ в образовании (в основном компьютера и его мультимедийных возможностей) и научные исследования проблем информатизации образования позволяют констатировать, что включение ИКТ в педагогический процесс изменяет традиционно сложившуюся структуру педагогического процесса. Кроме того, происходит оптимизация управления педагогическим процессом.

Но, «отсутствие системного подхода к проблеме использования ИКТ в целях образования, недооценка того, что применение компьютера в отрыве от других средств обучения, вне специализированного кабинета, не может привести к позитивным сдвигам в области повышения эффективности процесса обучения, повлекло распространение практики использования компьютера в качестве средства, предназначенного для «латания прорех» традиционной методики обучения» [3]. Из чего следует, что отсутствие системности при применении ИКТ в педагогическом процессе дискредитирует идею информатизации образования и значительно снижает эффект от их внедрения.

Системность внедрения и применения ИКТ в педагогическом процессе обеспечивается посредством создания и функционирования целостной информационно-образовательной среды образовательного учреждения и использования инновационных средств и технологий обучения на их основе.

Под информационно-образовательной средой (ИОС) образовательного учреждения будем понимать «совокупность организационно-педагогических условий, которые способствуют активному информационному взаимодействию между субъектами педагогического процесса и ИКТ, ориентированному на выполнение разнообразных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности с объектами предметной среды, в том числе информационно-учебной и научно-исследовательской деятельности. Кроме того обеспечивается функционирование организационных структур педагогического воздействия в рамках определенной технологии обучения» [5, с. 137]. Особо отметим, что взаимодействие субъектов педагогического процесса с ИКТ, а также деятельность организационных структур образовательного учреждения позволяет полностью реализовать возможности ИКТ с позиций системного подхода, который нацелен на решение следующих задач: снятие психологического барьера при работе с компьютером; формирование информационной культуры; самостоятельный поиск знаний; развитие психических познавательных процессов – мышления, памяти, внимания, наблюдательности; формирование умений и навыков научно-исследовательской деятельности; принятие решения в условиях дефицита или переизбытка информации. Как видим, системный подход к информатизации педагогического процесса позволяет достичь конкретных образовательных целей, обеспечивая при этом развитие личности.

Системный подход к информатизации педагогического вуза на основе целостной ИОС предусматривает развитие следующих подсистем: информационно-коммуникационные средства обучения; подсистема сбора, хранения, обработки и передачи учебной информации; подсистема представления и извлечения знаний.

Целостность ИОС обеспечивается взаимосвязью этих подсистем, что в свою очередь позволяет достичь оптимальной организации педагогического процесса вуза и эффективного функционирования организационных структур.

Целостная ИОС вуза позволяет создать условия, способствующие раскрытию, развитию и реализации творческого и интеллектуального потенциала каждого студента, при одновременном достижении целей образования. К этим условиям можно отнести: «обеспечение студентов средствами представления и извлечения знаний; компенсация негативных последствий от общения студентов с ИКТ; обеспечение предметности учебно-познавательной деятельности с ИКТ, ее практической направленности; автоматизация процессов сбора, хранения и обработки результатов обучения» [5, с. 138]. Эффективное функционирование целостной ИОС вуза обеспечивается при наличии: УМК общеобразовательных дисциплин на базе ИКТ и методики их применения в педагогическом процессе; механизмов взаимодействия учебно-методических и информационных систем в рамках определенной технологии обучения; автоматизированной системы управления педагогическим процессом. Анализ исследований Г.П. Чепуренко показывает, что применение ИКТ в вузах позволяет: «организовать подлинно творческое, прикладное обучение, используя при этом все многообразие методов и форм самостоятельной познавательной и практической, твор-

ческой деятельности студента; организовывать оперативную консультационную помощь широкому кругу студентов; организовывать сеть дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации; оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим обучаемым вопросам, темам, расширяя, таким образом, кругозор и повышая культурный уровень студентов; формировать коммуникативные навыки, культуру общения, что предполагает со стороны партнеров по обучению умения кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению партнеров, умение вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, слушать и уважать мнение партнера; формировать умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния; способствовать культурному, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения к самой широкой информации культурного и этнического плана» [4]. Как считает С.Н. Додока, при реализации дистанционного обучения важнейшим моментом в активизации студента является «правильное распределение познавательной активности между студентом и обучающей программой (системой)» [2, с. 92]. Следовательно, целостная ИОС должна обеспечивать оптимальное соотношение между «активными учебно-познавательными действиями студента и автоматизированным управлением педагогическим процессом со стороны системы обучения» [2, с. 95]. Электронные образовательные ресурсы и традиционные учебные материалы должны гармонично дополнять друг друга как части целостной ИОС» [5, с. 143]. Системное применение ИКТ в педагогическом процессе вуза должно обеспечить достижение образовательных целей, которые очень сложно или уже практически невозможно достичь традиционными методами.

Высокие темпы развития современных средств телекоммуникаций и компьютерных технологий, их относительная дешевизна позволяют говорить о том, что сегодня в вузах практически нет никаких препятствий для формирования и развития целостной ИОС вуза. Но при этом одним из важнейших направлений развития и совершенствования целостной ИОС вуза является компьютерная и информационная подготовка ППС, включающая в себя вопросы проектирования и сопровождения целостной ИОС вуза.

Библиографический список

1. *Абросимов А.Г.* Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. – М.: Образование и Информатика, 2004. – 256 с.
2. *Додока С.Н.* Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы. Изд. ВГПУ, 2002.
3. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы и перспективы использования. – М.: Школа – Пресс, 2010. – 142 с.
4. *Чепуренко Г.П.* Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. //VIII Царскосельские чтения: Восхождение к науке. Международная научно-практическая конференция, 21-22 апреля 2004 г. Изд. Ленингр. ун-та, 2004.

5. Шарипов Ф.Ф. Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе – доминанта формирования профессиональных компетентностей студентов: дисс. д. п. н. – Душанбе: АОТ, 2013. – 409 с.

УДК 378

Щебельская Э.Г.

*к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков СПбГИКут,
Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТИ В САМОВЫРАЖЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ключевые слова: потребность в самовыражении, культура потребности в самовыражении, культура потребностей студентов вуза.

Аннотация: в данной статье проводится теоретический анализ содержания понятия «потребность в самовыражении» в контексте рассмотрения некоторых социально-психологических особенностей формирования этой потребности у студентов вуза как одной из ключевых социально значимых потребностей, лежащих в основе культуры потребностей молодых специалистов.

Shchebelskaya E. G.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-REALIZATION NEED.

The article is devoted to a theoretical analysis of the content of the concept of self-realization need. The analysis is carried out in the context of studying some social and psychological features of formation of the university students' self-realization need, which is regarded as one of the key socially significant needs defining the base of young specialists' culture of needs.

Key words: self-realization need, culture of university students' needs, culture of self-realization need.

Вопросы, связанные с социально-психологическими аспектами формирования культуры потребностей обучающихся, продолжают вызывать интерес у педагогического сообщества, ориентирующегося на выявление более эффективных условий развития компетентных специалистов, в том числе в системе высшего образования. Качественное становление личности будущих профессионалов неотделимо от процессов возвышения их потребности в самовыражении как одной из основных социально значимых потребностей в основе формирования культуры потребностей студентов в образовательном процессе вуза. Данной проблематике посвящено много научно-исследовательских работ с позиций разных областей познания, затрагивающих теоретические и практические вопросы взаимосвязи деятельности с такими атрибутами человеческой жизнедеятельности, как потребности, их культуры, соотношение общественного и индивидуального, общение, познание, творчество, теории профессионального образования и т. д. (А. А. Макареня, А. Г. Асмолов, А. Г. Здравомыслов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. А. Сластенин, И. С. Хазова, М. А. Голоколенова, Н. Б. Крылова, Н. В. Бордовская, Н. Н. Суртаева С. Г. Вершловский, С. Б. Каверин, С. В. Кривых, и др.).

Изучение научно-исследовательских материалов, посвященных проблеме потребностей в образовании, позволило определить социальную значимость

потребности в самовыражении в процессе формирования индивидуальной культуры потребностей студентов вуза, а также выявить комплекс условий и систему критериев диагностики ее уровня сформированности. В рамках данной статьи мы остановимся только на теоретическом анализе понимания сущности понятия «потребность в самовыражении» в контексте рассмотрения некоторых социально-психологических особенностей формирования этой потребности у студентов вуза. Поскольку потребности являются глубинными источниками, разворачивающими процесс осуществления любой человеческой деятельности, и для того, чтобы рассмотреть специфику потребности в самовыражении, нами были выработаны определения таких понятий как «потребность» и «культура потребностей», которые, в свою очередь, позволили определиться с подходом на понимание сущности потребности в самовыражении, а также ее культуры. Раскроем суть данных определений.

Потребность стоит понимать как систему, состоящую из единства генетических и приобретенных свойств и качеств субъекта, объективных и субъективных аспектов, и запускающую глубоко противоречивый осознаваемый деятельностьный процесс, в котором проявляется его специфически особое отношение к существующей действительности.

Качественное ценностно-смысловое наполнение процессов удовлетворения системы индивидуальных потребностей отражает уровень *культуры потребностей* каждого человека, которую следует рассматривать как осознанное отношение субъекта к удовлетворению его материальных и духовных нужд объективно-субъективного характера, отражающего способы освоения материальных благ и духовных ценностей в противоречивой потребительно-созидательной деятельности, которая направлена на всестороннее и гармоническое развитие личности как объективную необходимость.

Что касается термина *самовыражение*, то он в современной словарно-энциклопедической литературе встречается не часто и рассматривается как: стремление выразить свои внутренние чувства, убеждения и др.; воплощение своего внутреннего мира во внешнем материальном мире; выражение своей индивидуальности в какой-либо деятельности; любое поведение, осуществляемое ради собственного удовольствия; внешняя актуализация внутреннего состояния человека, не ограниченная никакими условиями.

В психолого-педагогической литературе теоретический анализ самовыражения ограничивается лишь отдельными аспектами природы данного явления (П. С. Гуревич, С. Б. Каверин, О. В., Ромашов и др.). Так, например, по мнению П. С. Гуревича, самовыражение – это «активность субъекта, направленная на самореализацию в творчестве» [1, с. 589]. Существует и другое понятие, тождественное процессу самореализации собственных возможностей и способностей через творчество – самоактуализация. Это наивысшая духовная человеческая потребность в соответствии с признанной концепцией всеобщих базовых потребностей, разработанной А. Маслоу [4, с. 60]. Поскольку все потребности социально существенно видоизменяются под действием социокультурных факторов, наиболее известной и удачной, на наш взгляд, является концепция всеоб-

щих базовых потребностей, разработанной С. Б. Кавериним. Анализ различных взглядов по проблеме системной организации потребностей позволил выявить, что социальная природа человека в зависимости от вида общественной сферы, в которой реализуются биологические, психофизиологические, социальные и духовные потребности субъекта [2, с. 23], является критерием выделения четырех основных видов деятельности – труд, общение, познание и рекреация (Б. Г. Ананьев), а следовательно, и основных базовых потребностей в труде, общении, познании и рекреации. Считается, что стремление к самовыражению заложено в нас на генетическом уровне и является такой же потребностью, как стремление удовлетворять биологические потребности, а не только как любое поведение, осуществляемое ради чистого удовольствия индивида. Ее базовым генетическим прототипом является *потребность в рекреации*, воспринимаемой психологами как восстановление жизненных сил для дальнейшего саморазвития. Она проходит пять стадий развития, трансформируясь в *потребности в игре и двигательной активности, в восстановлении энергии, в самовыражении, подготовленности и преодолении и потребность в творческом труде*. Рассмотрим кратко некоторые социально-психологические моменты развития потребности в рекреации на третьей стадии социализации личности студентов вуза.

Находясь под влиянием и воздействием всей системы социально-экономических, педагогических и культурно-просветительных институтов социума, проходя биологическую, психофизиологическую стадии развития, потребности в рекреации принимают форму *потребности в самовыражении*. Процессы удовлетворения студентами вуза потребности в самовыражении на этом этапе своего социально-профессионального становления неотделимы от процессов формирования других социальных потребностей: *в самоутверждении, в общении и в познании*. Далее на более высоком уровне развития потребность в самовыражении трансформируется в «потребность в подготовленности и потребность преодоления» [2, с.19], которая отождествляется с волей необходимой в накоплении знаний, навыков, умений (в том числе профессиональных), которые могут способствовать удовлетворению самых разных потребностей в будущей профессии. В результате последовательного целенаправленного педагогического воздействия и приобретения студентами вуза социокультурного опыта у молодых специалистов формируется *духовная потребность в творчестве*, это та самая же потребность в самовыражении, но уже проявляющаяся в наивысшей форме всестороннего гармонического развития личности специалиста.

Педагогические исследования в аспекте изучения социально-психологических особенностей формирования потребностей в образовательном процессе вуза дают основание утверждать, что больше всего субъективный аспект выражен в социальных *потребностях в самовыражении и самоутверждении*, одних из самых индивидуализированных и психически-подвижных потребностей в молодости (П. С. Гуревич, Н. Ф. Наумова, В. З. Рогозин, В. А. Слостенин, О. В. Ромашов). Социально-значимый характер этих потребностей детерминируется социокультурной средой общества, которая является средством одухотворения их, особенно в студенческие годы. В вузе более отчетливо проявляется связь

потребности в самовыражении с социокультурными условиями ее развития, отражающей особое осознанное отношение студентов к объективной действительности, как характеристика способов освоения материальных благ и духовных ценностей в потребительно-созидательной деятельности.

Но, первоначально самовыражаясь в своих желаниях и стремлениях в рекреационной деятельности, личность субъекта не только продолжает отражать свое отношение к внешнему миру в форме отдельных чувств, мнений, имиджевых поступков, в процессе дальнейшей социализации она приобретает способность презентовать свое «Я» окружающему миру с некой степенью свободы в креативном выборе способов удовлетворения потребности в самовыражении согласно общественно-моральным нормам. В этом и заключается социально значимый характер данной потребности. В этой связи правомерно обратиться к определению А. С. Косоковой, которая рассматривает самовыражение как «самодетельность человека, ориентированная на поиск и утверждение индивидуального достоинства. И это возможно лишь в процессе субъектного взаимного созидания, при котором не игнорируется объективная реальность, а, наоборот, максимально глубоко и всеохватно идет проникновение в нее, но оно превышает уровень и переходит границу прежних возможностей не только технических, объектно-познавательных, но и ценностных [3, с 91]. В профессиональной сфере эта потребность в самовыражении проявляется через высокие показатели в работе на основе творческого отношения к ней как способу получения каких-то идей, убеждений, знаний, проявления индивидуальности.

Рассмотрев существующие в научной литературе социально-психологические концепции систематизации потребностей, понятий «самовыражение», «потребность», «культура потребностей», мы выработали собственное понимание на содержание потребности в самовыражении, а также ее культуры. Покажем суть данных определений.

Потребность в самовыражении – это стремление человека к проявлению его индивидуальности в любой деятельности, в которой проявляется специфически особое отношение к воплощению конкретных идей, знаний, на основе творческого отношения к ней.

Культура потребности в самовыражении – это осознанное отношение субъекта к самопроявлению своей индивидуальности, которое отражает способности творческого воплощения материальных благ и духовных ценностей (идей и знаний) в потребительно-созидательной деятельности.

На основании нашего подхода к пониманию особенностей формирования потребности в самовыражении, при обобщении всего выше сказанного, можно резюмировать, что закладываясь в рекреационной деятельности, эта потребность в определённых условиях может стать ненасыщаемой, подчеркивая тем самым морально-этическую и эстетическую сторону стиля самовыражения. Основопологающей чертой идеальной модели формирования культуры потребности в самовыражении студентов вуза в педагогическом аспекте является то, что процессы самовыражения должны идти параллельно процессам самоутверждения, познания, общения, поскольку тесную взаимосвязанность этих социальных

потребностей можно проследить в условиях социальной изоляции (когда снимается нужда в общении и самовыражении, тогда потребность в самоутверждении теряет всякий смысл). Значит, потребность в самовыражении является одной из существенных составляющих в процессе формирования культуры потребностей студентов вуза. При правильном психологическом и педагогическом воздействии в конкретных организационно-педагогических условиях, более естественно, когда сознательное, т. е. «потребительно-созидательное» отношение к объективной действительности становится существенной чертой культуры потребности в самовыражении студентов вуза, как важное условие для всестороннего и творческого развития будущих специалистов. Следовательно, педагогический аспект формирования культуры потребностей студентов вуза, должен быть связан также с актуализацией и удовлетворением потребности в самоутверждении.

Библиографический список

1. Психологический словарь / под ред. П. С. Гуревич. – М.: Олма Пресс, 2007. – 800 с.
2. Каверин С. Б. Психология потребностей: учеб. метод. пособие. – Тамбов: Изд-во Там. Ун-та им. Г. Р. Державина, 1996. – 80 с.
3. Косогова А. С. Творческое самовыражение студентов как условие эффективности образовательного процесса // Сибирский психологический журнал. – Иркутск:, 2012. – № 46. – С. 89-95.
4. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – Изд. 3-е. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
5. Ромашов, О.В. Социология труда: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 320 с.

УДК 378.1

Юань Фаньфань

аспирантка кафедры педагогики РГПУ имени Герцена, Санкт-Петербург

ИННОВАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В НАНКИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (КИТАЙ, ПРОВИНЦИЯ ЦЗЯНСУ)*

**Исследование выполняется при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083*

Ключевые слова: реформа, подготовка студентов, «Система обучения 3.3», университет.

Аннотация: в статье рассматривается одна из инновационных форм подготовки студентов в Нанкинском университете – «Система обучения 3.3», её структура, содержание.

Yuan Fanfan

INNOVATIVE PREPARATION OF STUDENTS IN THE NANKING UNIVERSITY (CHINA, JIANGSU PROVINCE).

In this article one of the innovative forms of students' preparation in Nanking University is considered.

Key words: reform, preparation of students, «the Learning system 3.3», university.

Нанкинский университет (南京大学, Nanjing University) – один из старейших вузов Китая. Его основание восходит к периоду Троецарствия (220 – 265 гг.), а именно – к 258 году, когда в царстве У был основан Нанкинский императорский колледж(南京太学). Этот колледж пережил тысячелетия, смену империй, застой, переименования и перестроения, чтобы в 1902 году стать Сяньцзянским педагогическим колледжем, который был создан Чжан

Чжидун(张之洞) по приказу Империи Цин. Саньцзянский педагогический колледж является самым первым педагогическим учебным заведением в современном Китае. В 1950 году, в эпоху перемен, колледж был переименован в «Нанкинский университет»[2]. Нанкинскому университету принадлежит значительная роль в становлении университетского образования в Китае. Так, например, в 1920 году Нанкинский университет, первый в Китае, открыл свои двери женщинам, приняв их на обучение в высшее учебное заведение и тем самым сломив старую феодальную идеологию «образование только для мужчин». В сентябре того же года Нанкинский университет, первым из университетов Китая ввел факультативную и систему кредитных единиц, которые распространились в высшем образовании Китая. Нанкинский университет первым в стране начал развивать научные исследования, соответственно здесь же были построены первые в стране современные научно-исследовательские лаборатории, объединил обучение и исследование в единое целое.

Сегодня Нанкинский университет является одним из лучших вузов Китая. Университет участвует в «Проекте 211», «Проекте 985», является членом «С9» (т.е. Девять элитных вузов Китая – Фуданьский университет, Харбинский политехнический университет, Нанкинский университет, Пекинский университет, Шанхайский университет транспорта, Университет Цинхуа, Научно-технический университет Китая, Сианьский транспортный университет и Чжэцзянский университет).

На территории Нанкинского университета функционируют: 7 государственных ключевых лабораторий; в рамках «Плана 2011» – 2 совместных инновационных центра; 8 ключевых лабораторий Министерства образования КНР; 9 ключевых лабораторий провинции Цзянсу; 2 исследовательских центра Министерства образования по инженерным наукам; 4 исследовательских центра Министерства образования Китая по гуманитарным и социальным наукам; 11 исследовательских центров провинции Цзянсу и др[2].

Нанкинский университет сотрудничает с более чем 240-ми базами (центрами) практики и подготовки студентов вне университета, где студенты разных специальностей проходят практику. В Нанкинском университете обучаются 31173 студентов (2015 г.), в том числе 13583 бакалавров. В 2015 г. в 28 институтах и факультетах Нанкинского университета было открыто 86 направлений подготовки в бакалавриате по гуманитарным, естественным, экономическим и медицинским наукам[2]. С 2009 г. Нанкинский университет перешел к осуществлению реформы бакалаврского образования и реализации идей «Системы обучения 3.3»(三三学制). «Система обучения 3.3», во-первых, означает три задачи организации подготовки, что подразумевает базовое образование, профессиональную подготовку и разностороннее воспитание. Во-вторых, понятие «Системы обучения 3.3» также указывает на «три пути развития» в рамках разностороннего образования, включающих в себя специализированное научное знание, знание в области комплексных смежных наук, а также подготовку в сфере трудоустройства и бизнеса.

В университете в рамках идей «Системы обучения 3.3» была принята концепция «всеобщего образования и индивидуальной подготовки». Обучающимся было предложено большее количество курсов по выбору, расширен выбор специальностей и предоставлены широкие возможности для самостоятельного обучения. Например, бакалаврская программа для всех обучающихся независимо от профессиональной подготовки в Нанкинском университете состоит из трех модулей: «общеобразовательные дисциплины» (通识通修课程模块), «профессиональные дисциплины» (学科专业课程模块) и «курсы по выбору» (开放选修课程模块). Модуль «общеобразовательные курсы» включает в себя общие базовые дисциплины (например, вводные общеобразовательные занятия, семинары для первокурсников и т.д.), обязательные дисциплины (дисциплины по идеолого-политической теории, военное дело, физическую культуру, а также курсы, например, английский язык, математика и др.). Целью вышеперечисленных дисциплин является формирование разносторонней базы знаний и необходимых навыков для дальнейшего образования студентов, а также понимания характера научных исследований, поиск интересного направления научного поиска. За четыре года обучения в рамках данного модуля начисляется от 52 до 66 кредитов.

Модуль «научные профессиональные дисциплины» включает в себя научные курсы (базовые профессиональные или междисциплинарные курсы) и профилирующие дисциплины по специальности. За четыре года обучения в рамках данного модуля начисляется от 46 до 55 кредитов (в том числе кредитные единицы за выпускную работу).

Модуль «курсы по выбору» включает в себя факультативные курсы по специальности, факультативные курсы по другим специальностям, а также общие элективные курсы (например, предмет по трудоустройству и бизнесу, культурное воспитание и т.д.). Курсы в рамках данного модуля дают студентам наибольшую возможность индивидуального выбора. В соответствии с учебными и профессиональными планами каждого обучающегося можно выбрать среди курсов данного модуля комбинацию тех курсов, которые позволяют достичь наиболее разностороннего развития личности. За четыре года обучения в рамках данного модуля начисляется от 31 до 52 кредитов.

В целом, с каждым годом обучения акцент в учебном плане также постепенно смещается: в первые годы ядром программы выступают «общеобразовательные дисциплины», далее – «научные предметы по профессиональному направлению», а в последние годы – «элективные курсы по выбору». Процентная доля занятий, а также их последовательность соответствуют упомянутым выше трем задачам подготовки, т.е. базовому образованию, профессиональной подготовке и разностороннему воспитанию.

«Базовое образование»: студенты поступают в университет посредством прохождения испытаний по основным областям знания, и в первый год обучения на факультетах проводится базовая подготовка вне распределения по специальностям. Этот этап занимает около одного года или полутора лет, на протяжении

которых в качестве основных выступают учебные модули «Общеобразовательные курсы» и «Научные профессиональные дисциплины». Студенты первого курса могут также получить разрешение на посещение элективных общеобразовательных курсов и новых семинаров для первокурсников. Данный этап подготовки является «этапом общего образования». «Общепрофессиональная подготовка» организуется в конце второго, третьего или четвертого семестров обучения в бакалавриате (срок устанавливается в зависимости от факультета). После ее окончания согласно установленным на факультетах критериям, например, по итогам учебных достижений студентов на первом курсе; по накопленным кредитным единицам; с учетом пожеланий студентов, они распределяются на специализированные профессиональные направления подготовки на этом же факультете или на других факультетах. Этот период между выбором студентами конкретной специальности и этапом разностороннего воспитания, называется «стадией профессиональной подготовки», которая длится от полутора до двух лет. В течение этого времени студенты изучают, в основном, «научные профессиональные дисциплины», которые направлены на дальнейшее профессиональное становление молодых людей и подготовку в рамках выбранной специальности. Наконец, так называемое «разностороннее воспитание» проводится для студентов последних курсов, т.е. в течение последнего года или полутора лет обучения. На этом этапе подготовки специально разработаны курсы для свободного выбора «трех путей развития» или образовательных маршрутов: первый маршрут – для студентов, желающих продолжить обучение по специальности и совершенствоваться в выбранной профессиональной области предлагаются более углубленные курсы по специальности, связанные с содержанием дисциплин в рамках магистерской подготовки; второй маршрут – для студентов, которые хотят выбрать и заниматься другими специальностями, университет предлагает специализированные курсы по выбору; третий маршрут – для студентов, стремящихся по окончании вуза найти работу или открыть бизнес, они имеют возможность посещать занятия по изучению рынка занятости и предпринимательству, которые помогают подготовиться к дальнейшему карьерному росту. Данный этап можно также назвать «стадией воспитания личности». Таким образом, «три этапа подготовки» и «три пути развития» составляют ядро «тройной системы обучения». Первокурсники могут сначала познакомиться с соответствующим содержанием курсов, затем обратиться к преподавателям факультета для составления индивидуального учебного плана в бакалавриате, отвечающего требованиям профессионального и личностного развития. Приведем три типичных случая. Возьмем в качестве примера трех студентов – А, В и С, – для описания выбора, с которым столкнутся эти студенты в рамках «Системы обучения 3.3», и выявим ее значение для индивидуального развития личности. Предположим, что студент А окончил бакалавриат в институте Х по специальности α . Возможно, что указанный студент в настоящее время собирается продолжить обучение по специальности α в магистратуре. Студент В прошел обучение в бакалавриате в институте Х по специальности β и получил диплом об окончании данной специальности. В то же время посредством собственных усилий он полу-

чил также соответствующий сертификат по специальности γ , после чего поступил в магистратуру по специальности γ или трудоустроился в данной профессиональной области. Студент С окончил бакалавриат в институте Y по специальности γ , но, поскольку был заинтересован знаниями в рамках специальности β , то посредством собственных усилий перевелся в институт X для изучения указанной специальности. Впоследствии студент С получил диплом об окончании специальности β и путем прохождения дополнительной подготовки и изучения курсов получил соответствующий сертификат по специальности δ , в результате чего приобрел больше возможностей для трудоустройства в рамках специальности δ . Опыт трех студентов А, В и С отражает реализацию возможности разносторонней подготовки специалистов. Следует отметить, что в процессе обучения в бакалавриате вследствие различного выбора курсов и путей обучения появляется больше разнообразных перспектив. По данным за 2015 г. к модулю «Общеобразовательные дисциплины» («Система обучения 3.3») было добавлено 10 новых курсов-семинаров для первокурсников (общее число курсов-семинаров для первокурсников составляет 192 курса), 13 общеобразовательных дисциплин (теперь общее количество общеобразовательных дисциплин – 122 курса). В профессиональной подготовке по «Системе обучения 3.3» продвигаются технологии «перевернутых классов» (inverted classroom) и увеличивается количество дисциплин, использующих эту технологию обучения. В 2015 году, в университете в общей сложности открыли 2,872 курса, среди которых 1,615 явились курсами по выбору. Кредиты по факультативным курсам занимают около 27% от общего количества образовательных кредитов[1].

Для масштабной реализации «Системы обучения 3.3.», Нанкинский университет уделит большое внимание разработке новых учебных пособий, которые бы подходили новой организации образовательного процесса. Реформа коснулась учебных пособий для общеобразовательных курсов, инновационных занятий и профессиональных дисциплин. Например, филологический институт разработал серию учебных пособий для «курсов-семинаров первокурсников». В отличие от обычных вузовских учебников, учебных пособий, рассматривающих все научные знания в целом, в новых пособиях внимание акцентируется на конкретных вопросах и конкретной научной проблематике. Поднимая в учебнике ряд конкретных вопросов в научной области, и обсуждая их со студентами, дается возможность реально познать суть и тенденции развития данной научной области. Новые учебники написаны профессорами, научными руководителями аспирантов, поэтому научные идеи, а также результаты проведенных исследований отражены в этих учебных пособиях.

Библиографический список

1. Отчёт о качестве образования бакалавров 2015 г. Нанкинского университета. Режим доступа: <http://xxgk.nju.edu.cn/86/ec/c199a165612/page.htm> (дата обращения: 01.03.2017).
2. Официальный сайт Нанкинского университета. Режим доступа: <http://www.nju.edu.cn/> (дата обращения: 01.03.2017).

СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОДНОМ ИЗ УНИВЕРСИТЕТОВ СТРАН АФРИКИ

Ключевые слова: стратегия, университетская педагогическая служба (УПС), подготовка, оценивание, университет, Кот д'Ивуар

Prof. Edme Yambode Zinsou, Dr. Gboko Kobena Séverin

STRATÉGIE D'IMPLANTATION D'UN SERVICE

DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE DANS UNE UNIVERSITÉ AFRICAINE

Mots clés: Stratégie, service universitaire de pédagogie (SUP), formation, évaluation, Université, Côte D'Ivoire.

INTRODUCTION. Le système LMD demande, aux enseignants de l'université de Côte d'Ivoire dans sa mise en œuvre, d'enseigner autrement et de façon efficace. Et cette façon d'atteindre cet objectif c'est que l'enseignant se fasse coacher au plan pédagogique. C'est ainsi que la création d'un service de pédagogie universitaire deviendrait indispensable et nécessaire.

L'objet de notre communication est de montrer comment montrer l'importance d'un service de pédagogie universitaire pour les universités africaines.

L'objectif général est de connaître les stratégies d'implantation d'un service de pédagogie.

Au terme de notre exposé les auditeurs doivent être capables:

➤ de dégager les stratégies à mettre en œuvre pour créer un service pédagogique consensuel.

➤ de reconnaître des activités à mener au sein d'un service de pédagogie

➤ de dégager les problèmes qui peuvent se poser lors de l'implémentation d'un service de pédagogie

I. COMMENT POURRA-T-ON CREER UN SERVICE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE? Dans un contexte de profonds changements du paysage universitaire et avec l'intégration du système LMD en Afrique, les Universités Africaines encouragées par les gouvernements sont mobilisées pour améliorer la qualité de leur enseignement. Dans cette optique, plusieurs universités devraient mettre en place un service qui s'occuperait de pédagogie universitaire. Ce service serait perçu comme un bureau d'études qui devrait répondre aux demandes d'informations, de documentations et de formation ou de perfectionnement formulés par les enseignants de ces universités.

La massification de ce niveau d'enseignement suscitera la création d'un nouveau champ de réflexion consacré à l'étude des mécanismes d'apprentissage et d'enseignement au supérieur. Plusieurs évènements, en l'occurrence le système LMD et les nouveaux défis de l'enseignement supérieur, la valorisation des projets portés par des équipes d'enseignants pourront motiver la création d'un service de pédagogie universitaire.

Il faut que le programme d'activité du service soit issu des besoins de la communauté universitaire; c'est-à-dire il faut créer une assemblée pédagogique,

composée des différents membres des équipes pédagogiques de chaque département des unités de formation et de recherche (UFR). Les membres de cette assemblée feront part des besoins pédagogiques de leurs départements. Tous ces besoins seront par la suite hiérarchisés par l'assemblée pédagogique et constitueront le programme sur lequel travaillera le service pédagogique.

Cette assemblée devrait se réunir tous les mois pour recenser de nouveaux besoins de chaque département. Ces réunions mensuelles créeront, certainement, une motivation à l'égard de la pédagogie au niveau des membres de l'assemblée. Ainsi, le service de pédagogie universitaire sera créé.

II. QUELLES SERONT LES ACTIVITES DEVOLUES A CE SERVICE.

Les activités du service universitaire pédagogique comporte trois volets majeurs en l'occurrence: les prestations envers les enseignants, les études techniques, la constitution de l'offre de formation des enseignants.

De prime abord, les prestations du service de pédagogie s'adresseront à tous les enseignants. Elles se présenteront sous différents formes à savoir les séminaires, les ateliers par département ou faculté, les consultations individuelles. Le contenu de ces prestations sera assez varié. Il portera sur les thèmes suivants. L'enseignement par objectif développera une stratégie de formation à partir de ce que l'on attend et demande aux enseignés. L'enseignement par modules (une planification de tranches d'activités d'apprentissages. Les études de techniques qui amorceront la recherche pédagogique. Plusieurs thèmes seront soulevés par les enseignants au cours des séminaires tels que: la compétence professionnelle, les filières de formation professionnelle des étudiants, le service d'évaluation, la carrière des enseignants dans le supérieur, le rôle d'un service pédagogique dans une université Africaine, l'utilisation de nouveaux média dans l'enseignement.

En ce qui concerne la compétence professionnelle des étudiants, vu les nombreuses difficultés telles que l'inadaptation des étudiants aux exigences de l'enseignement supérieur, il sera envisagé un cours d'orientation sur les principales méthodologies à connaître pour mieux suivre les enseignements dans le supérieur à savoir: La prise des notes, la lecture d'un document, la bibliographie...

Pour les filières professionnelles les thèmes suivants seront traités

➤ La préparation à l'emploi,
➤ la sélection soit vers les filières spécialisées soit vers le cycle de formation à l'emploi, enfin les facteurs qui conditionnent cette sélection-orientation.

➤ Au niveau du service d'évaluation il sera question d'améliorer l'évaluation des enseignants.

Enfin, le service de pédagogie universitaire offrira aux enseignants du supérieur de nouveaux thèmes: maîtrise des techniques multimédia; maîtrise du syllabus de formation; gestion des groupes d'apprenants en fonction de leur effectif, tutorat, accompagnement, médiation, théories d'apprentissage, analyse des pratiques d'enseignement, création de scénarios d'enseignement, dans cette optique, il s'agira de suivre trois idées directrices:

- Prendre en compte les demandes spontanées des enseignants;

- Proposer des formations théoriques susceptibles d'amener des éléments répondant à des problématiques constatées sur le terrain;
- Favoriser des formations intégrées à des projets pédagogiques, de façon à garantir un réinvestissement des compétences acquises par les enseignants en stage.

Au terme de cette seconde partie, il faut retenir que le service universitaire de pédagogie joue un rôle essentiel dans le rayonnement de l'université ivoirienne.

III. QUELLES SERONT LES FREINS ET LES PERSPECTIVES? Dans cette partie il s'agit de présenter les difficultés du service universitaire de pédagogie A et les perspectives de cette structure B. A– Les difficultés du service universitaire de pédagogie. Malgré les aspects positifs du service universitaire de pédagogie, force est de constater que ce service sera certainement confronté à d'énormes difficultés à savoir: des résistances au service universitaire de pédagogie, manque de ressources financières.

- Le service universitaire de pédagogie sera perçu comme un corps étranger. En effet, c'est un organisme à l'intérieur de l'université mais séparé des facultés; avec un personnel différent des enseignants et de l'administration.

- Le service universitaire de pédagogie sera craint parce qu'on pense qu'il pourrait jouer un rôle d'inspection; inspection qui serait effectuée par des non-enseignants, donc qui n'aurait aucun rapport avec le contenu de l'enseignement.

- Le service universitaire de pédagogie sera confronté au conservatisme universitaire. Ce conservatisme universitaire se traduira par la fermeture aux innovations pédagogiques, voire la rationalisation d'une formation pédagogique des enseignants du supérieur.

L'un des freins majeurs est que le service universitaire de pédagogie ne disposera pas d'autonomie financière ce qui limitera ses actions.

B– Les perspectives du service universitaire de pédagogie

Dans le contexte actuel de globalisation et de mondialisation le service universitaire de pédagogie présentera une occasion aux universités de sortir du marasme. Dans cette perspective l'on notera le renforcement des capacités du service universitaire de pédagogie par la création d'institut de pédagogie universitaire et la création de faculté des TICE appliqués aux sciences de l'éducation.

Les universités africaines ne pourront, ni restées totalement étrangères aux approches, ni sourdes aux débats inspirés par les tendances dominantes en économie et en pédagogie universitaire analysées sous l'éclairage du processus de Bologne.

CONCLUSION. En guise de conclusion, nous retiendrons que l'une des principales innovations pédagogiques du milieu universitaire africain, au cours des dernières années, sera la création de services de pédagogie dont le souci premier visera le perfectionnement pédagogique des enseignants du supérieur.

Plusieurs universités étudieront présentement l'établissement d'un service universitaire de pédagogie. Dans le cas de la Côte-d'Ivoire on note dans un futur, l'expansion et l'ouverture d'un service universitaire de pédagogie. L'objectif général sera de favoriser le progrès de la pédagogie aux professeurs de l'université. On visera surtout la sensibilisation du milieu universitaire aux multiples dimensions pédagogiques de l'enseignement, l'amélioration de l'enseignement et des conditions

de l'apprentissage. Les services de pédagogie collaboreront à l'implantation de stratégies innovatrices d'enseignement et la préparation de nouvelles méthodes d'enseignement, et encouragera les recherches en vue de l'amélioration de la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

Bibliographie

1. Université d'Abidjan, (1980). Revue sur «la présentation du service universitaire de pédagogie». République de Côte-D'ivoire, Ministère de l'éducation nationale.

2. Université d'Abidjan, (1978). Revue sur «le premier séminaire d'échange et de réflexion sur les méthodes d'enseignement à l'université». République de Côte-D'ivoire, Ministère de l'éducation nationale.

3. <http://lewebpedagogique.com/oubejja30/>. L'agora des sciences de gestion (Définition de la notion de stratégie).

4. *MARC GAGNON*, Doyen de la faculté des sciences de l'éducation (1976). La pédagogie à l'université. Revue sur «Pédagogiques» publiée par le service pédagogique de l'université de Montréal

5. *H.St Pierre*. Le rôle des services de pédagogie universitaire. Revue «Idées» publiée par L'AUPELF.

6. *Edme Yambode Zinsou*. Thèse de doctorat 3 ème cycle.

Раздел II

Инновационные преобразования системы дополнительного профессионального образования. Поиски. Решения

Агеева Ю.И.

Ташкент, Узбекистан НАК «Узбекистон ХАВО Нуллари»

Суртаева Н.Н.

д.п.н. профессор кафедры воспитания и социализации,

института педагогики «РГПУ им. А.И.Герцена»,

зав. лабораторией инноватики в педагогическом образовании

СПб ИУОРАО

Марголина Ж.Б.

директор музея «Впечатлений», стажер СПб ИУОРАО Санкт-Петербург

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ключевые понятия: андрагогика, андрагогическое взаимодействие, образование взрослых, непрерывное образование

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы андрагогики, андрагогического взаимодействия акцентируется внимание на теоретические проблемы исследования данного вопроса

Ageeva Julia Ilyasova, Surtaeva N. N, Margolin J. B.

THEORETICAL ASPECTS ADRAGOGICAL INTERACTION IN THE TRAINING SYSTEM

Abstract: this article discusses the issues of andragogy, adragogical interaction focuses on theoretical problems in the study of this issue

Key concepts: andragogy, adragogical interaction, adult education, continuing education

На современном этапе все большее внимание обращается на вопросы андрагогики, андрагогического взаимодействия в научных исследованиях, что связано с существенными изменениями демографической ситуации в мире. На современном этапе в теории педагогики существуют разные подходы к пониманию сущности «андрагогики». Ряд ученых И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, Тряпицын А.В., R.Arnold S., Knowles и др. отождествляют понятия «андрагогика» и «образование взрослых», считают их синонимичными. В России с 1994 г. появилось новое направление – 03.14.00 – андрагогика – наука об обучении взрослых в классификаторе направлений и специальностей высшего профессионального образования. Обратимся к рассмотрению содержания данного понятия: А.А. Макареня [1], *отмечает, что «Собственно, андрагогика может быть представлена и как интеграция двух ветвей антропологии: социально-психологической (с ее рефлексологической установкой) и культурологической*

(включающей историческое сознание личности). В переводе с греческого «андрагогика» «андрос» – взрослый, муж и «агоге» – веду, воспитываю.

Данное направление сравнительно молодое, которое можно считать составной частью как эдукологии (науки об истории и теории образования), так и методологии современной системы образования. Андрагогика развивается одновременно с представлениями о смысле понятия «опережение» в образовании, расширяется в зависимости от того, идет ли речь о подготовке кадров (освоение нового в профессии) или о расширении границ «общей образованности». В плане необходимости постоянного совершенствования в профессиональной деятельности определяется быстрым обновлением приоритетных знаний, сменой технологий, изменением профессиональной среды, трансформацией профессий, появлением новых и отмиранием старых профессий, появлением новой системы организации деятельности (компьютеризация, роботизация и т.п.). Это объясняет то обстоятельство, что на международном уровне в качестве основополагающего принципа принят принцип «обучение в течение всей жизни». Отсюда понятны направления развития технологий обучения взрослых – дуальная технология обучения, коучинг, технологии, основанные на использовании методов обучения, на рабочем месте и др. Все большее развитие получает система непрерывного образования, в том числе и через систему дистанционного обучения. На Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры в Найроби в 1976 дается такое определение – «Образование взрослых – комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии».

В современных исследованиях в науке понятие «андрагогика» трактуется в широком смысле. В широком смысле «андрагогика» рассматривается как наука «о способах самореализации личности в течение всей жизни через образование».

В последние годы появляется дефиниция «Непрерывное образование взрослых», которую мы встречаем в «Концепции развития непрерывного образования взрослых», [12] На современном этапе в странах высокого развития приняты законы о непрерывном образовании взрослых и просветительской деятельности, созданы государственно-общественные структуры управления, разрабатываются и реализуются национальные программы, объясняется это тем, что практически ни одно государство, не отрицает роль образования взрослых в технологических, социальных, экономических и культурных достижениях, и не связывало бы свое дальнейшее развитие с развитием образования взрослых. Пя-

тая Международная конференция образование взрослых (на конференции приняли участие представители 140 государств мира, руководство ООН, ЮНЕСКО, министры культуры, образования и информации различных стран) (Гамбург, 1997год) объявила «ключом к XXI веку» и призвала правительства всех стран объявить это образование одним из приоритетов государственной политики. На этой конференции было подчеркнуто: *«образование взрослых является одним из уникальных способов устойчивого развития обществ самой различной ориентации».*

Начиная с распространения идей, высказанных на этой конференции, во многих странах начинают разрабатываться и осуществляться различные образовательные программы для взрослого населения, которые желают продолжить свое образование в условиях, когда государства гарантируют каждому право на образование, при этом форму образования обучающийся выбирает сам. В «Рекомендациях о развитии непрерывного образования взрослых», генеральной конференции ЮНЕСКО в Найроби подчеркивалось, что: *«Каждому государству – члену ООН следует признать непрерывное образование взрослых необходимыми специфическим компонентом своей системы образования и постоянным элементом своей политики социального, культурного и экономического развития; таким образом, ему следует содействовать созданию структур, разработке и выполнению программ и применению методов образования, отвечающих потребностям чаяниям всех категорий взрослых».*

На современном этапе структур образования взрослых в различных государствах накоплено множество, приведем в качестве примера некоторые из них: Институт образования ЮНЕСКО в Гамбурге; Международный институт образования в США; Международный институт планирования образования в Париже; Международный педагогический центр во Франции; Организации образования взрослых в Швейцарии; Национальный институт образования взрослых в Великобритании; Международный институт педагогических исследований в Германии и др. Авторские позиции по пониманию термина андрагогика также разнообразны. Так, А. Капп определяет андрагогику следующим образом: *«Андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога»* [2]. Рассматривая теоретические аспекты образования взрослых становления андрагогика, как научной отрасли в части понятийного аппарата можем отметить, что андрагогика в различных научных школах рассматривается в качестве науки понимания (в теории) и поддержки (в практике) образования взрослых на протяжении всей жизни, в качестве специфического теоретического и практического подхода, основанного «на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения», понимается от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике». Таким образом, теоретический контекст науки об образовании взрослых – андрагогика

наполнен разными категориями: человек в его целостности на этапе жизнедеятельности, который характеризуется взрослостью; взрослость как качество, задаваемое возрастным и социальным диапазоном рассмотрения специфики взрослых людей как субъектов обучения; непрерывное образование человека, соотнесенное с его жизнедеятельностью, на протяжении всей жизни, образование в качестве социокультурного механизма целенаправленного развития человека в процессе воспитания, развития, образования и социализации.

Библиографический список

1. Макареня, А.А. Развитие образовательного пространства в регионах России как фактор качественного обновления образования взрослых / В кн. Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России. – СПб.: ИОВ РАО, 2007. – 115 с.

2. Kann, A. Избранное // Режим доступа: Andragogy.net. [mailto: jost.reischmann@uni-bamberg.de](mailto:jost.reischmann@uni-bamberg.de)

Аргутин Д.В.

*старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью
Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии.*

E-mail: argutin77@mail.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Статья посвящена предпосылкам создания учебно-методического комплекса в военном вузе. Рассмотрена современная образовательная ситуация характеризующаяся переходом высших военных учебных заведений на обучение в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в основу которых положен компетентностный подход.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, компетентностный подход.

Argutin D.V.

PREREQUISITES FOR THE CREATION OF A TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEX ON MILITARY-PROFESSIONAL DISCIPLINES

The article is devoted to the prerequisites for the creation of an educational-methodical complex in a military high school. The modern educational situation characterized by the transition of higher military educational institutions to training in accordance with the requirements of the Federal state educational standards for higher professional education, based on the competence approach, is considered.

Key words: educational-methodical complex, competence approach.

О потребности объединить источники знаний писал Я.А. Коменский, говоря о синкретизме, нашедшем выражение в тезисе о необходимости "всегда и везде брать то, что связано одно с другим". Основными предпосылками разработки учебно-методического комплекса в военном вузе являются: оказания методической поддержки педагогическим работникам и обучающимся/курсантам в процессе введения и реализации ФГОС в военно-профессиональных образовательных учреждениях; создание условий для реализации требований образовательных стандартов и достижения необходимого качества подготовки военнослужащих.

Следует особо отметить, что сам термин «УМК — учебно-методический комплекс» не является единственным, используемым в настоящее время в педагогической практике. Многие работники также используют термины «КМО — комплексное методическое обеспечение», «КУМО — комплексное учебно-методическое обеспечение», также используется термин «КМС — комплексное методическое сопровождение». На мой взгляд, в данном случае речь идет об одном и том же феномене, некоей совокупности дидактических, методических, в ряде случаев и технических средств обучения. Во всяком случае ясно, что реализовать ФГОС без использования современного технического оснащения, а именно под него разрабатываются в профессиональном образовании дидактические и методические средства обучения, невозможно.

Современная образовательная ситуация характеризуется переходом высших военных учебных заведений на обучение в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в основу которых положен компетентностный подход. В данном случае необходимо сохранить взаимозависимость высшей военной школы и общего образования, т.к. высшая военная школа осуществляет кадровую подготовку курсантов из числа выпускников, поступивших из системы общего образования. Функциональную преемственность и гармоничное взаимодействие указанных структур призваны обеспечить соответствующие государственные образовательные стандарты. Не вызывает сомнения необходимость согласования содержания образовательных стандартов по отношению к преемственности их смыслового наполнения. Но ничуть не менее важным является их взаимная гармонизация в части формирования обучающегося как активного члена российского общества, как активного участника экономической и производственной деятельности, как самодостаточной личности с четкой гражданской позицией. Способность к реализации индивидуальной образовательной траектории, которая адекватна природным способностям и интересам обучающегося и одновременно учитывает потребности рынка труда, может быть представлена как одна из главных целей образовательных стандартов.

Если проанализировать современные учебники и учебные пособия, в которых представлено нормативное, устоявшееся знание, то они мало чем отличаются от учебников прошлых лет. Новые учебники для военных вузов не адаптированы к педагогической действительности. В то же время общество и государство изменились так значительно, что не учитывать ситуацию, значит заведомо осуществлять подготовку будущего офицера мало продуктивной.

Возникает противоречие в обучении курсантов между необходимостью формирования компетенций у будущего офицера и оставшимися материальной и методической базами, которые не соответствуют требованиям ФГОС ВПО.

«Перед российскими военными вузами поставлена задача перехода от действующих основных образовательных программ к новым, ориентированным на ФГОС ВПО» [3, с. 3]. Любая реформа вызывает в обществе неоднозначную реакцию. Модернизация военного образования не составляет исключения. В высших военно-учебных заведениях происходит существенная корректировка

учебных планов и программ, что позволяет если не избежать полностью, то значительно сократить дублирование одного и того же материала в преподавании, приблизить его к конкретным задачам, решаемым в войсках, повысить практическую направленность обучения. «Ведутся разработки, направленные на создание и совершенствование системы многоуровневого военного образования, соотношения его с системой высшего образования в стране» [2, с. 11]. По новым образовательным программам военные вузы должны представить конечный результат в компетенциях.

Существуют «идеальные» модели результата образования выпускника в виде набора общекультурных компетенций (ОК), профессиональных компетенций (ПК), специальных профессиональных компетенций (СПК) и военно-профессиональных компетенций (ВПК) однако, о разумности представленной классификации можно будет говорить после первого выпуска курсантов военных вузов войск национальной гвардии по новым образовательным стандартам. Одна из причин того, что ожидаемые результаты будут расходиться с реально достигнутыми, заключена в том, что большая часть профессорско-преподавательского состава работает с ориентацией на оценивание фактических знаний. «Перейти на компетентностный подход всем преподавателям военного вуза одновременно, не имея опыта его реализации и апробированного учебно-методического комплекса, – задача довольно сложная и требующая организации определенных мероприятий для поддержки профессорско-преподавательского состава в переходный период» [1, с. 117-118].

На данном этапе существует большое количество учебно-методических комплексов по различным дисциплинам, но в большей степени они представлены для гражданских вузов, это связано с особенностями и недостатками военных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Новые стандарты образования устанавливают качественно иные требования к результатам образования и учебному процессу, нежели предъявлявшиеся ранее, потому создание учебно-методического комплекса по военно-профессиональным дисциплинам необходимо для успешного усвоения программы и формирования у курсантов необходимых компетенций. Качественно новый УМК, должен быть направлен на придание образовательному процессу организованности, целенаправленности и логической последовательности в наращивании знаний и навыков у обучаемых, обеспечивать высокую теоретическую, военно-профессиональную и практическую направленность обучения курсантов.

Библиографический список:

1. *Новожилов В. Ю.* Методология исследования интеграции в образовании. – М.: Типография «Новости», 2011. – С. 117–118.

2. *Новожилов В. Ю.* Развитие военной педагогики как науки в контексте реформ военного образования// Педагогика в военном вузе как наука и как учебный предмет. Сборник Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 8 февраля 2012 года. – СПб, Изд-во СПВИ ВВ МВД России. – 2012. Часть 2. – 164 с.

3. *Куценко С. А., Баталов В. Н., Колесниченко В. И.* Актуальные проблемы развития образования в ВОУВП О внутренних войсках МВД России. / Направления и перспективы развития образования в ВОУВПО ВВ МВД России: материалы III межвузовской научно-

Гайченко С. В.

к.п.н., МГПУ институт дополнительного образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА В МИР КОНКРЕТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

В статье представлены специфические особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и интеграция ребенка в мир конкретных взаимоотношений в процессе освоения социокультурного опыта ребенка.

Ключевые слова: коммуникативные способности, формы общения ребенка в системе «ребенок-взрослый», формы общения ребенка в системе «ребенок-сверстник».

Gaychenko S. V.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF PRESCHOOLERS INTO THE WORLD OF THE PARTICULAR RELATIONSHIPS.

The article presents specific features of professional activity of the teacher of preschool education enterprises and the integration of a child into the world specific relationships in the process of mastering of sociocultural experience of the child.

Key words: communication skills, forms of communication of the child in the "child-adult" forms of communication of the child in the "child-peer."

Стремление к профессионализму в условиях информационно-коммуникативных трансформаций общества требует от педагога непрерывного обновления системных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию, сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром. Данное обстоятельство обуславливает постановку новых целей и задач перед высшей школой, которые отмечены в ФГОС ДО и ориентирует педагога на: сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека; личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; уважение личности ребенка; реализацию Программы в игровой, познавательной и исследовательской деятельности.

Интеграция ребенка в мир конкретных взаимоотношений и освоение социокультурного опыта обеспечивает становление и развитие человека, формирование его личности. В исследованиях личность рассматривается как субъект деятельности, в которой устойчиво доминируют мотивы на формирование профессиональной направленности и положительного отношения к определенной деятельности.

Проблеме формирования профессиональных, личностных качеств педагога посвящены исследования известных современных педагогов и психологов: М.М. Шалашовой, Н.Н. Суртаевой, О.А. Ивановой, А.Е. Кандауровой и др. Эти работы содержат теоретические основы изучения личности педагога, формиро-

вания необходимых профессиональных умений, развития способности успешного осуществления педагогической деятельности. В своих исследованиях авторы отмечают, что дополнительное образование в вузе способствует повышению профессиональной подготовки студентов [2, с. 176, с. 182, с. 89, с.337].

Коммуникация занимает ведущее место в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Определяется это логикой осуществления образовательного процесса в дошкольной организации, преобладанием преимущественно воспитательных и развивающих технологий, построением и реализацией воспитательно-образовательного пространства [1, с. 8, с.32]. Профессиональная деятельность педагога дошкольной организации имеет свои специфические особенности. К их числу отнесены: цели и характер деятельности педагога по воспитанию, обучению и развитию детей дошкольного возраста; использование педагогических технологий в условиях перехода на новое содержание дошкольного образования; личностное общение, устанавливаемое между педагогом и детьми дошкольного возраста; широкий круг субъектов деятельности (дети, их родители, коллеги, администрация учреждения, социальные партнеры), с которыми осуществляет взаимодействие педагог [1, с.204]. Использование игровых коммуникативных технологий, направленных на раскрепощение детей, формирование ценностного отношения к социуму в образовательной деятельности дошкольников, позволяет развивать коммуникативные и творческие способности, опыт совместной деятельности и личностные социально-значимые качества ребенка.

Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста направлено на повышение уровня профессиональной компетентности в вопросах социально-коммуникативного развития дошкольников и способствует: расширению социально-психологической и коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования; повышению уровня их этического взаимодействия с дошкольниками; приобретению опыта самостоятельно проектировать траекторию развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста.

Коммуникативные способности – умения и навыки устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение педагога с воспитанниками, коллегами, родителями, которые приводят к успешности во всех видах деятельности [4, с.22]. Коммуникативные способности позволяют успешно вступать в контакт с другими людьми, осуществлять коммуникативную, организаторскую, педагогическую и другие виды деятельности; они определяют качественные и количественные характеристики обмена информацией, восприятия и понимания другого человека, выработки стратегии взаимодействия [4, с.29]. Интеграция ребенка в мир конкретных взаимоотношений и освоение социокультурного опыта обеспечивает становление и развитие ребенка как личности, как отмечала М.И. Лисина, развитие и становление личности невозможно вне отношений с другими [3, с.21]. Взросление подрастающего поколения происходит в результате коммуникативного взаимодействия с социальной средой, которая влияет на этот процесс посредством разных социальных факторов. Степень освое-

ния социальной среды зависит от коммуникативных способностей ребенка, позволяющих удовлетворять потребности в контактах с социальным миром, как степень познания, освоения и присвоения возможностей социальной среды.

Коммуникативные способности развиваются в различных формах общения в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-сверстник» на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

Формы общения ребенка в системе «ребенок-взрослый»: ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная форма общения) (2-6 мес.) возникает примерно к 2-м месяцам жизни; ситуативно-деловая (6 мес. до трех лет) к концу первого полугодия, когда непосредственность чисто эмоциональных контактов постепенно отходит на второй план; внеситуативно-познавательная форма общения возникает к 3-5 годам – совместная познавательная деятельность, когда малыш ставит перед собой все более сложные вопросы о происхождении и устройстве мира, о взаимосвязи явлений в природе и т.д.; внеситуативно-личностная форма общения (5-7 лет) – связана с овладением ребенком системой отношений людей, наивысшая форма общения характеризуется стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми. Смена форм общения связана с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах со взрослыми: от потребности во внимании и доброжелательности взрослого в первом полугодии жизни ребенка к потребности в деловом сотрудничестве с ним у детей раннего возраста, к потребности в уважении взрослого у детей среднего школьного возраста и потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей старшего дошкольного возраста. Новые содержания коммуникативной потребности образует вместе с предшествующим содержанием более сложное соединение. Педагог в своем общении с детьми разного возраста должен учитывать особенности их коммуникативной потребности и организовывать свои контакты так, чтобы, во-первых, удовлетворять эту потребность и тем способствовать психическому развитию ребенка, во-вторых, обеспечивать движение ребенка к последующим, более высоким формам общения, задавая ему их образцы [3, с.166].

Общение со сверстниками возникает у детей на третьем году жизни и проявляется в следующих формах общения: эмоционально-практическое общение (2-4 года жизни) – стремление к соучастию в общих забавах (манипуляции, переодевание, подползание, убежание), в соучастии; ситуативно-деловая форма общения (4-5 лет), сверстник становится более привлекательным партнером (деловое сотрудничество), это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры (согласованность в действиях, стремление достичь цели); внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6-7 лет) – игры с правилами, возникает жажда сотрудничества.

Общение ребенка со сверстниками складывается в различных объединениях. На развитие контактов с другими детьми влияет характер деятельности и наличие у ребенка умений для ее выполнения. Эмоциональное общение дошкольников начинается с четырехлетнего возраста, где малыша привлекает его сверстник, а не взрослый. Еще одной важной чертой контактов детей является их нестандартность

и нерегламентированность, независимость. Сверстник помогает малышу-дошкольнику проявить свою уникальность. Если взрослый прививает ребенку нормы поведения, то сверстник поощряет проявления индивидуальности.

К важным относится и такая особенность общения сверстников как преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. В результате каждый говорит о своем, а партнера никто не слышит. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды [3, с. 202]. Перечисленные особенности характерны для детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста (от 3 до 6-7 лет). Однако содержание общения детей не остаются неизменными в течение всех четырех лет: общение и отношения детей проходят сложный путь развития, в котором можно выделить три основных этапа – младший, средний и старший дошкольный возраст. В младшем возрасте (в 2 – 4 года) ребёнку необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого эмоционального общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. Сверстник является для него всего лишь зеркалом, в котором он видит только себя. Общение в этом возрасте крайне ситуативно – оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Лишь только при помощи взрослого малыш может увидеть в сверстнике равноценную личность. Для этого следует обратить внимание дошкольника на привлекательные стороны ровесника. Решительный перелом в отношении к сверстникам происходит у ребенка в среднем дошкольном возрасте. Теперь уже дети сознательно предпочитают играть с другим ребенком, учатся согласовывать свои действия с поступками партнера и достигать общего результата. Такого рода взаимодействие называется сотрудничеством, которое превалирует в общении детей. На этом этапе не менее отчетливо проявляется потребность в признании и уважении со стороны сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. "Невидимость" сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В детском общении появляется конкурентное, соревновательное начало. Реакции детей на мнение взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. К старшему дошкольному возрасту (6-7 лет) у детей снова существенно меняется отношение к сверстникам. В это время ребенка способен к внеситуативному общению. В этом возрасте между ними уже возможно общение в привычном понимании этого слова, то есть не связанное с играми и игрушками, появляются первые ростки дружбы. Таким образом, в настоящее время в педагогической науке и практике существует объективная необходимость подготовки педагога-дошкольника в условиях дополнительного образования и направленность специалиста на освоение технологий профессионального общения в процессе актуализации, реализации и закрепления коммуникативных умений. Основой их зарождения и развития является синтез психолого-

педагогических знаний слушателей о соответствующих технологиях и способах их применения.

Библиографический список:

1. Социальное взаимодействие в различных сферах деятельности: Материалы V Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2015, с. 204-209.
2. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 17-й Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2016., с. 337 – 341.
3. *Лисина, М.И.* Общение, личность и психика ребенка/ Под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд. Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 384 с.
4. *Теряева С.В.* Организация коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги-дети-родители»: Монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 193 с.

Иванова О.А.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального развития педагогических работников. Московский городской педагогический университет, г. Москва

ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматриваются современные подходы к обучению взрослых, особенности данной категории обучающихся и технологии продуктивного обучения.

Ключевые слова: особенности обучения взрослых, продуктивное обучение, интерактивная лекция, образовательный ретренинг, технология «Инкрементализм».

Ivanova O.A.

TECHNOLOGIES OF PRODUCTIVE ADULT LEARNING.

The article considers the modern approaches to adult learning, features of this category of students and technology productive learning.

Keywords: features of adult learning, interactive lecture, educational retraining, the technology is "Incrementalism".

Идея непрерывного образования взрослых предполагает постоянное личностное, профессиональное развитие субъекта с целью повышения качества собственной жизни, жизни близких и развития общества в целом.

Проблема поиска новых подходов к обучению взрослых актуализируется тем, что в современном информационном обществе, когда многие владеют ИКТ, отпадает необходимость в сообщении какой бы то ни было информации во время лекции. Обучение взрослых должно быть практико-ориентированным и должно быть направлено на овладение новыми компетенциями или развитие, имеющихся компетенций. Профессиональное обучение предполагает активную деятельность обучающихся, имеющих квалификацию, с целью развития своих знаний, умений, навыков для того, чтобы адекватно выполнять новые профессиональные задачи, быть готовым к изменениям и саморазвитию.

Организация обучения взрослых должна отличаться от обучения, которое осуществляется в системе общего образования, т.к. обучающимися являются взрослые люди, которые имеют богатый жизненный и профессиональный опыт, предпочтения, амбиции. Взрослые отличаются от других категорий обучаю-

щихся: осознанным отношением к процессу своего обучения; потребностью в самостоятельности; практической направленностью в отношении обучения; наличием жизненного опыта — важного источника обучения; наличием многих факторов (профессиональных, социальных, бытовых и временных), влияющих на процесс обучения. Взрослые люди более осознанно относятся к выбору образовательной программы и формы организации обучения. Кларин М.М. отмечает, что продуктивное обучение взрослых имеет ряд особенностей. Во-первых, процесс обучения должен иметь реальный прикладной характер; во-вторых, обучение должно выступать как инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций субъекта. [3; 485]

Наибольшее распространение в практике обучения взрослых нашли технологии, основанные на активности, самостоятельности, рефлексии обучающихся. В обучении взрослых популярностью пользуются интерактивные лекции, которые позволяют включать в процесс обучения опыт обучающихся. На интерактивных лекциях организуется активное взаимодействие студентов (слушателей) не только с преподавателем, но и друг с другом, где они обмениваются знаниями и опытом в разрешении различных проблем. Преподаватель выполняет мотивационную, организационную, коррекционную функции. В настоящее время довольно часто в процессе обучения взрослых используется технология «Инкрементализм», которая позволяет преподавателю организовать дискуссию с включением большего количества участников для получения различных направлений, рассмотрения обсуждаемого объекта или явления, оставляя права коррекции и обобщения за организатором (обучаемым). [4;11] Так, например, изучение темы «Современные образовательные технологии» на курсах повышения квалификации в МГПУ осуществлялось с использованием технологии «Инкрементализм». Применение данной технологии позволило обучающимся обобщить и систематизировать имеющиеся знания по теме, услышать разные точки зрения на возможности, трудности и перспективы использования современных образовательных технологий, а также определить для себя те технологии, которые подходят для самообразования, саморазвития, а также технологии, которые можно использовать для решения различных профессиональных задач. Освоение темы «Проектирование урока в условиях реализации ФГОС» на курсах повышения квалификации в МГПУ осуществлялось при помощи использования технологии «Образовательный ретренинг». Обучающимся предстояло взглянуть на урок с позиций ФГОС. Технология «Образовательный ретренинг», предполагает «возврат к уже услышанному, прочтенному и обсужденному на новых основаниях, в свете нового позиционирования, в обстоятельствах выстраивания качественно иной педагогической практики». В результате у обучающихся должна произойти смена аксиомарного педагогического мышления, что происходит за счет подвержения сомнению того, во что верим, и на уровне версий и гипотез (вероятностного мышления), а также запуск процесса самоопределения методологических и парадигмальных оснований собственной профессиональной деятельности, понимания путей своего развития в прошлом, настоящем и будущем. Задача преподавателя обозначить требования к уроку и познакомить с технологией проектиро-

вания урока, а обучающиеся при работе в группах отработывают навыки проектирования урока в соответствии с требованиями ФГОС. В конце занятия по данной технологии преподаватель предлагает обучающимся заполнить таблицу. [2]

Таблица 1

Рефлексия смены аксиомарного педагогического мышления

Что знали об уроке?	Что нового узнали?	Какие увидели плюсы?	Какие видите трудности в реализации требований?	Что требует доработки и осознания?	Что хотели бы освоить и внедрить в практику?

Бершадская Е.А. предлагает использовать при обучении взрослых метод интеллект-карт. Обучение по данной технологии проходит в форме тренингов, на которых слушатели отображают отдельные виды информации из своих предметных областей в виде интеллект-карт. Обычно слушатели отмечают, что рассматривают эти занятия как увлекательное интеллектуальное творчество, позволяющее им по-новому взглянуть на предметное содержание. Метод интеллект-карт является мощным когнитивным инструментом, применение которого позволяет значительно повысить эффективность интеллектуальной деятельности каждого слушателя: развить навыки систематизации и структурирования информации; научиться быстро перерабатывать большие массивы информации; повысить ясность, глубину и точность мышления за счёт овладения обобщёнными когнитивными схемами представления различной информации; улучшить некоторые виды оперативной и долговременной памяти (вербальную, образную, эмоциональную); развить творческие способности; усовершенствовать умения, связанные с порождением информации (подготовка докладов, написание статей, планирование работы, выполнение проектов и т. д.). [1] Продуктивное обучение взрослых предполагает создание ситуации освоения нового опыта в процессе его создания, генерации, преобразования имеющего в результате активной деятельности обучающегося.

Библиографический список:

1. Бершадская Е.А. Применение метода интеллект-карт в учебном процессе. Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных процессов общественного развития: Сб. науч. ст. межд. научно-практ. конф. 19–21 июня 2012 г. / Сост. В.А. Василевская, А.А. Василевская; под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. – М.: АПКИППРО, 2012
2. Иванова, О. А., Суртаева, Н.Н. Проблемы изменения социального пространства педагогического образования // Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей. Специфика педагогического образования в регионах России, № 1 (7). – Тюмень – СПб: ТОГИРРО, 2014. – С.3-5
3. Кларин М.М. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
4. Суртаева, Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С.11

ЭТОГЕНИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИЗМЕНЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается теория и практика этогенического подхода Р.Харре как вариант теоретико-методологического основания для изучения изменений социального взаимодействия в современной педагогической деятельности, которая оказалась под влиянием интенсивных социальных изменений.

Ключевые слова: этогенический подход, метод, социальные изменения, социальное взаимодействие, педагогическая деятельность.

Kandaurov A. B.

ECHOGENICITY APPROACH TO THE STUDY OF CHANGES IN THE SOCIAL INTERACTION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article considers the theory and practice of athenische approach R. Harre as a variant of the theoretical and methodological bases for the study of changes of social interaction in modern teaching, which was influenced by intense social change.

Keywords: echogenicity approach, method, social change, social interaction, educational activities.

Современный этап развития общества характеризуется как этап динамичных и масштабных социальных изменений, которые с одной стороны являются естественным отражением вечного поиска человечеством лучшей жизни, но с другой – дестабилизируют и нарушают социальные отношения. Проблема влияния социальных изменений не нова, однако современные социальные изменения настолько активны, что вызванные ими состояния неопределенности и риска будущего обусловили проблему самого человеческого существования. Как считают социологи, философы, психологи, в современном меняющемся мире человек может выжить, только совладав с изменениями, только готовый меняться сам [1,2,3].

Образовательное пространство, являясь компонентом социального, также оказывается под воздействием социальных изменений. Именно данный контекст позволяет подчеркивать социальность современного понимания педагогической деятельности. Осуществляя свою профессионально-педагогическую деятельность, современный педагог вступает в социальное взаимодействие с большим числом социальных субъектов, которые как проводники транслируют влияние социальных изменений из разных сфер человеческой жизнедеятельности. Таким образом, социальное взаимодействие в педагогической деятельности подвержено влиянию социальных изменений всех уровней и сопряжено с большей степенью тревожности, неопределенности, риска, напряженности, поскольку взаимодействие субъектов образовательных отношений является доминирующей функцией в педагогической деятельности.

Изучение изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности, влияние социальных изменений на педагогическую деятельность столкнулось с проблемами теоретико-методологического характера. Во-первых, традиционно социальные изменения выступают предметом социологии, и в педагогике на сегодняшний день нет достаточных теоретических предпосылок

для изучения происходящих изменений. Вместе с тем, в педагогической науке активно изучаются отдельные аспекты: изменение содержания образования, изменения субъектов образовательных отношений, изменение формата обучения и др. Для решения отдельных педагогических проблем разрабатываются подходы, концепции. Во-вторых, собственно изучение изменений социального взаимодействия как предмет исследования вряд ли вписывается в имеющиеся исследовательские схемы, большинство из которых разработаны для стабильных систем. В-третьих, анализ изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности не обеспечен теоретически обоснованными диагностическими процедурами. Вопрос теоретико-методологического обоснования данной проблемы является одной из актуальных научных задач.

Поскольку изучение изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности носит характер качественного исследования, собственно социальное взаимодействие является социальной категорией, то оправдано применение подходов социальной психологии и социологии качественной исследовательской парадигмой.

Этогенический подход впервые был представлен английским социальным психологом Р. Харре в середине 80-х годов прошлого века, как «единственный в своем роде альтернативный подход американской парадигме» [3]. Как подчеркивал Р. Харре, подход был разработан в русле критики существующей американской парадигмы в социальной психологии. В работе, посвященной анализу зарождающейся теории, П.Н. Шихерев отмечал, что позициями критики выступали: «абсолютизация индуктивного метода научного исследования, методологический индивидуализм, т. е. ограничение объекта исследования психикой индивида или, в лучшем случае, межиндивидуальным взаимодействием; ориентация на позитивистские установки так называемых точных наук и, как следствие этого — абсолютизация лабораторного эксперимента как основного метода; социологическая и философская неразвитость» [3].

Отрицая идею доминирующей американской парадигмы, обедненной лабораторными исследованиями, Р. Харре вводит новый термин «этогения» (отсюда этогенический подход, вероятно по аналогии с этологией (наука о генетически обусловленном (инстинктивном) поведении животных, в том числе человека). «Этогения, – по Р. Харре, – есть изучение реальной жизни людей; не в странном и обедненном мире лабораторий, а на улицах, дома, в магазинах и кафе, где люди действительно взаимодействуют» [4; 250]. Основной задачей психологов Р. Харре считает изучение тех схем и правил, которыми люди руководствуются в повседневном социальном взаимодействии и своем поведении [5; 257]. Фундаментальный методологический постулат этогенического подхода по Р. Харре звучит так: «каждый человек должен рассматриваться не как одинокий индивид, а как сложная система, группа» [5; 256]. Иными словами человек должен изучаться в реальном социальном взаимодействии, в проявлении социальной активности, поскольку Р. Харре подчеркивал социальное происхождение психики индивида как продукта социального взаимодействия с другими людьми. «Социальная психология, – считает ученый, – должна анализировать социальное взаимодействие как соци-

альный продукт, а затем пытаться выявить в людях, включенных в это взаимодействие, первичную структуру, шаблон (template) или отражение этой структуры, которая явилась причиной этого продукта» [5; 287]. Применяя этогенический подход к анализу социального взаимодействия по Р. Харре, следует рассматривать структуру двух порядков. Под структурой социального взаимодействия первого порядка понимается «некая матрица, шаблон социального взаимодействия, в которой, наподобие генетической программы, записана программа поведения людей, включенных во взаимодействие» (по аналогии со сценарием пьесы) [3]. Структура второго порядка представляет собой последовательность социальных действий людей (эпизодов, поступков), детерминированных социальной ситуацией. Обе структуры обеспечены когнитивными системами, отраженными в сознании социального опыта человека, на которые он опирается, соблюдая правила своего поведения и принципы интерпретации.

Шаблон социального взаимодействия в понимании Р. Харре представляет собой некие сценарии, программы социальных событий, церемоний, понятных для всех (церемония бракосочетания, прием гостей, визит в театр и т.п.). Правила социальных действий в рамках того или иного шаблона обеспечиваются субъективными когнитивными структурами. Социальное поведение человека в рамках шаблона оценивается другими как «умеющие себя вести», «социально компетентные», «обладающие необходимыми когнитивными ресурсами, умеющие читать социальные значения высказывания или жеста» [5; 290]. Несмотря на очевидную инвариантность, шаблоны социального поведения дифференцируются на постоянные, разовые, ситуативные, на обязательные для выполнения и ориентирующие в выборе стратегии поведения. Анализ социального взаимодействия человека может быть описан четырьмя, предложенными Р. Харре понятиями: шаблон, «определение ситуации», «арбитр» и «социальная маска».

Применение этогенического подхода продолжает традицию понимающей, интерпретативной социальной психологии в парадигме качественного исследования реального социального взаимодействия людей.

Введение в теорию этогенического подхода понятия «проблемные эпизоды», открывает перспективы для изучения изменений социального взаимодействия, в том числе и в педагогической деятельности. Как отмечает П.Н. Шихерев, «само определение такого эпизода (дословно – enigmatic) – загадочный, представляющий загадку, требующий решения – предполагает, что в этом эпизоде человек самостоятельно решает какую-то задачу [3].

Результаты проведенного исследования подтвердили, что современный педагог испытывает влияние социальных изменений на свою профессиональную и повседневную жизнедеятельность, при этом переживает преимущественно негативные чувства. Применение этогенического подхода при анализе изменений социального взаимодействия в современной педагогической деятельности позволило ранжировать проблемы, затруднения педагогов на современном этапе [2].

Согласно теории подхода Р. Харре, человек в проблемной ситуации предпринимает следующие действия: пытается определить ситуацию (интерпретировать ситуацию – значит понять, в какой пьесе человеку предлагают участвовать);

выбирает соответствующую этой ситуации маску, «Я»-идентификация. Согласовывает свою новую социальную роль (функции, миссию) с возникшей социальной ситуацией; продумывает социальное действие. Как считает П.Н Шихирев, социальное действие не всегда автоматизировано, часто оно выступает результатом размышлений, проигрывания, включая в воображении оценку «арбитра» о правильности своего поступка, действия, поведения. Под арбитром понимается некий судья, зритель, референтное лицо или группа. Согласно Р.Харре арбитром может быть и сам субъект и те социальные нормы и правила, принятые в данном обществе. Именно в данном контексте можно привести второй фундаментальный постулат теории Харре о том, что самая большая для человека ценность — это уважение других людей. Поэтому человек, дабы сохранить уважение окружающих его людей пытается объяснить и себе и им уместность своих поступков, то есть сделать их понятными – «как бы помогает другим людям читать текст своей роли так, как он ее понимает» (Шихирев). Отсюда «понятность» и «уместность» – ведущие условия инвариантного компонента социального взаимодействия, условия функционирования шаблонов в системе социального взаимодействия общества. В наших исследованиях данный уровень определен как инвариантный надындивидуальный. Суть применения подхода, таким образом, заключается в умении правильно прочитать, интерпретировать поведение человека, понять его значение. Здесь следует развести понятия «поведение» и «поступок». Поведение – есть последовательность поступков в реальном социальном взаимодействии. Следовательно, «прочитывать» поведение и интерпретировать его можно, исходя из отдельных поступков (эпизодов, действий). В иерархии слагаемых социального взаимодействия, согласно Р.Харре, определяющим является шаблон социального взаимодействия, подчиняющий себе отдельные эпизоды, поступки, социальные действия, участвующих в нем людей.

Ограниченность объема данной публикации не позволяет подробно разобрать сущность подхода. Остановимся на примерах методов, которые могут быть применимы в изучении изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности в рамках этогенического подход. Р. Харре свой метод исследования социального взаимодействия называет анализом объяснений (accounts analysis). С его помощью он предполагает проникнуть в процесс интерпретации человеком своих и чужих поступков. Для данного метода используется методика речевого анализа, разработанная Оксфордской и лингвистической школой.

Следующий метод, активно разрабатываемый последователями Р.Харре, носит название анализ эпизодов. Под анализом эпизодов понимается анализ ситуации (эпизода) и анализ объяснений своего и чужого поведения в конкретной ситуации. Так, например, в ходе сторителлинга учителя делятся проблемными конфликтными ситуациями из своей практики. Группа анализирует каждый эпизод, поведение участвующих во взаимодействии субъектов, проигрывает саму ситуацию до тех пор, пока все участники не согласятся с правильностью решения и поведения педагога. Один из последователей Р. Харре, Н. Армистед предлагает как диагностический этогенический метод – метод анкеты с открытыми вопросами, завершающийся коллективным обсуждением ответов. К раз-

работанным в социологии методам и успешно применяемым в рамках этогенического подхода следует отнести контент-анализ, критический дискурс-анализ (Я. Паркер). Под дискурсом понимается рассуждение по поводу какой-либо проблемы, обсуждение ее, все формы «разговора», работы с «текстом»: говорение, слушание, беседа [1]. Даже незначительный экскурс в теорию этогенического подхода позволяет понять его широкие возможности в развивающейся качественной исследовательской парадигме. Отечественными учеными также подчеркиваются перспективные возможности развивающейся теории подхода. В частности П.Н. Шихерев отмечал: «есть все основания полагать, что популярность этогенического подхода будет возрастать» [3].

Библиографический список

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы: Учеб. пос. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 174 с.
2. Кандаурова А.В. Затруднения педагогов в организации социального взаимодействия в педагогической деятельности // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 58-62.
3. Шихерев П.Н. Современная социальная психология. – М., 1999. 448 с.
4. Harré R. Blueprint for a new science. — In: Reconstructing social psychology. Harmondsworth: Penguin Books, 1974, p. 240— 259.
5. Harré R. The analysis of episodes. — In: The context of social psychology. L.: Academic Press, 1972, p. 407—424.

Кускова М.В.

к.п.н., проректор ТОГИРРО, г. Тюмень

ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются проблемы образования взрослых, неформального образования в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: образование взрослых, система дополнительного профессионального образования; неформальное образование; виды неформального образования; условия, формы и средства его организации.

Kuskova M.V.

APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF NON-FORMAL EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS

The article considers problems of adult education, informal education in the system of additional professional education.

Key words: adult education, system of additional professional education; informal education; informal education; the conditions, forms and means of organization.

Непрерывное образование на протяжении всей жизни стало потребностью современного общества. В последние годы усиливается стремление взрослого населения соответствовать требованиям рынка, а для этого повышать уровень профессиональной квалификации, функциональной и технологической грамотности, профессиональной компетентности и общей культуры. Квалификация и компетентность кадров становятся решающими для обеспечения качества жизни, что находит отражение и в государственных решениях. Так, Указ Президен-

та Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки", предусматривал увеличение к 2015 году доли занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку, в общей численности занятого в области экономики населения этой возрастной группы до 37 процентов. О профессиональной подготовке и социокультурном развитии граждан говорится в «Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года».

В этой связи заметно активизировалась деятельность учреждений системы дополнительного профессионального образования на рынке услуг. Однако следует отметить и ряд проблем, с которыми она сталкивается, характерных в целом для образования взрослых на разных уровнях (федеральном, региональном, на уровне учебного заведения, обучающихся), порожденных рядом противоречий.

Несомненна зависимость целей и содержания дополнительного профессионального образования от конкретных запросов отрасли. Так, например, система дополнительного образования педагогических работников после принятия профессионального стандарта ориентирует программы на формирование компетенций (трудовых функций), обозначенных стандартом. Профессиональный стандарт – это нормативный документ, отражающий минимально необходимые требования к профессии по квалификационным уровням и компетенциям с учетом обеспечения качества, продуктивности и безопасности выполняемых работ.

Профстандарт педагога имеет рамочный характер и включает инвариантную часть (знание предмета, владение информационными технологиями) и вариативную часть – инструмент реализации стратегии образования в меняющемся мире (новые профессиональные компетенции): работа с одаренными учащимися; работа в условиях реализации школой программ инклюзивного образования; преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии; работа с девиантными социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении; мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам.

Кроме того, определены профессиональные качества современного специалиста: мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, умение работать в команде, готовность к изменениям, ответственность и самостоятельность в принятии решений.

Это требования, предъявляемые к каждому учителю. Обозначим некоторые характеристики обобщенного портрета учительства.

В стране 2215,8 тысяч работников системы общего образования, 1316,2 тысячи педагогических работников, среди них женщин – 1160,8тысяч. Имеют высшее образование: 82%. Работники нетрудоспособного возраста – 22,4%, трудоспособного – 77,6, среди них со стажем до 5 лет:7-12%. [3]

Наблюдается неготовность работать молодых педагогов, выгорание у тех, кто работает более 20 лет. Некоторые педагоги не обновляют знания, опираются только на жизненный опыт, а не на достижения науки, не готовы к работе в

инновационном режиме. Кроме этого, не посещают культурные учреждения, не читают профессиональные журналы.

Система дополнительного образования должна исходить из кадрового состава, работать эффективно с теми, кто есть, и подбирать соответствующие современным вызовам технологии.

Стоит отметить, что система непрерывного образования взрослых берет на себя задачу компенсировать пробелы формального образования. На наш взгляд, именно неформальное образование позволяет более успешно достраивать процесс образования в соответствии с возникшими потребностями, новыми задачами.

В сложившейся ситуации актуальным становится конструирование системы неформального образования, определение его дидактических оснований, встраивание и учет в системе формального образования.

Необходимо отметить предлагаемые сообществом перспективные идеи, направленные на осмысление подходов к построению в РФ системы непрерывного образования для взрослых. К числу таких работ можно отнести исследования Н.Н. Букиной, В.А. Галичина, Громкова М. Т. Е.Н. Елизаровой, А.А.Макарени, Л.Ю. Монаховой, О.В. Ройтблат, Н.Суртаевой и др. В этих работах представлено концептуальное видение развития и описываются контуры модели образования взрослого населения в контексте неформального образования. Под неформальным образованием мы понимаем – получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, которое не регламентировано местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации.

Важно сочетание неформального образования с другими видами образования: формальным и информальным. Для профессиональной и личностной реализации необходимо создание условий, позволяющих управлять организацией неформального образования: мотивировать, планировать, проектировать, координировать, оценивать результативность.

Условиями, обеспечивающими эффективность сочетания формального и неформального образования являются: максимальная активность обучающегося, интенсификация использования информационных технологий и ИКТ, применение конструирования учебного процесса, усиление роли самостоятельной деятельности обучающегося, смещение акцентов с проблем обучения (предметной составляющей) на проблемы развития субъектов образовательного процесса, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении.

Недостаток времени для индивидуализации в формальном обучении компенсируется поиском в образовательном пространстве курсов, программ, позволяющих наращивать компетенции. Освоив приемы, способы самостоятельной деятельности в формальном образовании, обучающийся применяет их в построении собственного образовательного пространства, в первую очередь, в условиях информационно-образовательной среды. Самостоятельно подбирая средства обучения – платформу, информационный ресурс, включающий содержательный контент и диагностический инструмент (например, тестирование с указанием процента правильных ответов и ссылками на материал, который необходимо повторить в

случае неверных ответов). Создав это пространство для себя, учитель будет готов к созданию аналогичных продуктов (средств обучения) для тех, кого обучает. Качество средств обучения во многом определяет результат. Современные средства обучения используют технологии, обеспечивающие повышение мотивации, например, за счет игрофикации, качественного визуального и аудио ряда.

Еще одним достоинством неформального образования является возможность включаться во взаимодействие с разными категориями, т.к. группы обучаемых весьма разнородны по составу (возраст, образование, профессия, социальный статус, уровень культуры и др.). Это позволяет осваивать новое за счет опыта других, взглянуть на явление, процесс с разных точек зрения, услышать мнение представителей разных сторон. Выстраивается иная, чем в формальном образовании коммуникация (по содержанию, способам, результатам). Подобных результатов невозможно достичь в условиях формального образования, когда группы однородны, например, все обучающиеся – преподаватели одного предмета.

В качестве видов неформального образования, встроенных в систему дополнительного образования педагогических работников, можно привести опыт деятельности ТОГИРРО. Образовательный процесс организован с учетом названных выше условий: обучение в рамках дистанционных модулей, размещенных на портале ТОГИРРО, где обеспечивается большая самостоятельность и выбор содержания, темпов освоения, форм оценки результатов и др.; вебинары издательств и других организаций, направленные на наращивание профессиональных компетенций, но не относящиеся к формальному образованию в рамках курсовой подготовки; обучение как одно из направлений деятельности политических партий и общественных организаций. Например, обучение по программе «Публичная политика и менеджмент» включает освоение проектной деятельности на примере разработки социальных проектов, что позволяет использовать полученный опыт для организации проектной деятельности в образовательном процессе школы; деятельность в рамках профессиональных ассоциаций, советов, объединений (ассоциации учителей, клубы молодых учителей, общественные советы, методические объединения разного уровня) рассматривается нами как вид неформального образования.

Можно сделать вывод, что в современных условиях нарастания требований к педагогам, с одной стороны, постоянного обновления информационных и медиатехнологий, с другой, система подготовки и переподготовки педагогов должна быть гибкой, адресной, нивелирующей эффект периферийности (удаленности потребителя от образовательных организаций) за счет включения в неформальное образование.

Библиографический список

1. *Вершиловский С. Г.* К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых //Образование взрослых через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: мат-лы XXI Межд. конф.: в 2 ч. -Вып. 11– СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013– Ч. 1. -С. 277–282.

2. *Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н.* Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации //Человек и образование. 2011.– № 4. -С. 59-63

3. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст]: учеб. пособие для системы доп. проф. образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 495 с.

4. Индикаторы образования [Электронный ресурс]. - <https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800202016.pdf> (дата обращения 19.03.2017)

Малыхина Е.В.

к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства высшей школы психологии и педагогического образования САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: elenamalyhina@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТРЕБОВАНИЯМ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ С ВВЕДЕНИЕМ НОВЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье раскрываются особенности подготовки специалистов социальной сферы с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Представлены профессиональные задачи в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *изменения профессиональных требований, развитие профессиональной компетентности специалистов.*

Malyhina E.V.

CHANGES TO PROFESSIONAL REQUIREMENTS OF EXPERTS OF THE SOCIAL SPHERE WITH INTRODUCTION OF NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

In article features of training of specialists of the social sphere with introduction of new federal state educational standards are revealed. Professional tasks according to a type (types) of professional activity are presented.

Key words: *changes of professional requirements, development of professional competence of specialists.*

Теоретические и практические исследования в области социальной работы в социозащитных учреждениях (Е.В. Забыдакина, Т.Б. Иванова, А.А. Козлов, С.А. Маврин, И.А. Маврина, В.А. Никитин, В.М. Сафронова, Е.Г. Студенова, В.С. Торохтий, Е.И. Холостова, М.В. Фирсов и др.), показывают, что профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими как универсальность, преемственность, интегративность и др. [1] и призвано обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность специалиста. Система высшего образования предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений.

Модернизация и реформирование профессионального образования на современном этапе осуществляется в ответ на вызовы времени. Одним из таких вызовов является системные изменения пространства труда, влияющее на преобразование профессионального образования [2, с. 2]. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, построенных на основе компетентного подхода дает новый импульс исследованиям в области высшего образования в вопросах подготовки специалистов социальной сферы. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, утвержденно-

го приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «19» декабря 2016 г. № 1611 (зарегистрирован в Минюсте России 11.01.2017 № 45175), характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших основные профессиональные образовательные программы высшего образования предполагает готовность решать следующие профессиональные задачи в соответствии с *видом (видами) профессиональной деятельности* [3]:

– *воспитательная (социально-педагогическая) деятельность*: программирование и прогнозирование процессов воспитания, социализации и развития личности на основе всестороннего анализа социально-педагогической ситуации; социально-педагогическая поддержка и решение проблем семьи, детей и подростков, контроль за кризисными ситуациями в целях защиты прав детей и подростков, предупреждение и позитивное разрешение конфликтов, оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов; координация деятельности организаций и служб по защите прав и законных интересов детей и подростков, социальному оздоровлению семьи; коррекция воспитательных воздействий (в целях усиления позитивных, нейтрализации или переключения негативных), оказываемых на детей и подростков со стороны семьи и социальной среды, в том числе неформальной; формирование нравственно-правовой устойчивости детей и подростков, ценностей здорового образа жизни, гармоничного развития, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления жизненных трудностей, создание условий для самореализации, развития творческого потенциала личности, разработка, реализация и мониторинг эффективности психолого-педагогических профилактических программ для детей и подростков; организация досуга детей и подростков, формирование сети социальной и психолого-педагогической поддержки детей и подростков «группы риска» др.;

– *диагностико-коррекционная деятельность*: разработка моделей диагностики проблем лиц, нуждающихся в коррекционных воздействиях, выбор методов сбора первичных данных, их анализ и интерпретация, психолого-педагогическая диагностика личности, составление диагностических заключений и рекомендаций по их использованию; мониторинг личностного развития и социального поведения; установление причин девиантного поведения детей и подростков, социального неблагополучия семьи; выбор и реализация адекватных форм, методов и программ коррекционных мероприятий, программ педагогического сопровождения и психологической помощи; коррекция состояний нервно-психической дезадаптации;

– *правоохранительная деятельность*: обеспечение законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства, охрана общественного порядка; правовое обеспечение соблюдения прав и законных интересов несовершеннолетних; разработка и психолого-педагогическое обоснование программ профилактики, организация системы мер по предупреждению безнадзорности, беспризорности, девиантного поведения несовершеннолетних; пресечение правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних; выявление и учет несовершеннолетних правонарушителей и родителей, отрицательно влияющих на детей; общая профилактика правонарушений несовер-

шеннолетних, индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями, родителями, отрицательно влияющими на детей; работа с несовершеннолетними, доставленными в органы внутренних дел; осуществление производства по материалам о помещении несовершеннолетних, не подлежащих уголовной ответственности, в специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением; осуществление производства по делам об административных правонарушениях, совершенных несовершеннолетними; выявление несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства; организация системы мер по оказанию социально-правовой помощи семьям и детям групп социального риска;

– *экспертно-консультационная деятельность*: психолого-педагогическая экспертиза личностного и социального развития детей и подростков, социальной среды, профилактических и коррекционно–реабилитационных программ и мер; консультирование по проблемам прав ребенка, семейное консультирование с целью разрешения семейных конфликтов, нормализации детско-родительских отношений и снижения уровня дисфункционального поведения, консультативная помощь детям и родителям, попавшим в трудную жизненную ситуацию; психолого-педагогическое консультирование в области социальной и образовательной деятельности, индивидуальное консультирование в области межличностных отношений, профориентации, личностного роста; консультирование по проблемам предупреждения и преодоления девиантного поведения, формирования в коллективах детей и подростков благоприятного морально-психологического климата; консультирование по проблемам детей с отклонениями или задержками в развитии с целью профилактики их дезадаптации и девиантного поведения; осуществление социально-педагогической и психологической экспертиз нормативных актов в части охраны прав и законных интересов детей и подростков, правил и норм охраны труда несовершеннолетних;

– *научно-исследовательская деятельность*: проведение прикладных научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности; разработка и внедрение практических рекомендаций по результатам научно-исследовательской работы в сфере педагогики и психологии девиантного поведения;

– *организационно-управленческая деятельность*: организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач; организация межведомственного полипрофессионального взаимодействия при решении задач комплексной профилактики девиантного поведения, сопровождения, коррекции и реабилитации лиц с девиантным поведением;

– *педагогическая деятельность*: преподавание психолого-педагогических дисциплин в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; организация и проведение работы, направленной на повышение психолого-педагогической и правовой компетентности взрослых, участвующих в воспитании детей и подростков, в работе с лицами, склонными к девиантному поведению; осуществление правового воспитания.

В соответствии со специализациями: **профессиональные задачи в соответствии со специализациями** определяются квалификационными требованиями учреждений социальной сферы.

Содержательное решение проблемы подготовки специалистов характеризуется уровнем сформированности общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенции; способностью решать определенные классы профессиональных и социальных задач через самообразование, которое предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться. Для решения проблемы профессионального самоопределения у любого человека в первую очередь должна быть сформирована способность к осознанию своих жизненных приоритетов. Стремительные экономические преобразования в стране и мире оборачиваются проблемой непредсказуемости собственных профессиональных и личных перспектив. Таким образом, новые требования к профессиональной компетентности специалистов социальной сферы являются фактором изменения профессиональных требований через развитие качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. А именно: профессионально важные знания, умения и навыки, способности, мотивация и опыт профессиональной деятельности, интеграция которых представляет собой единство теоретической и практической готовности к конкретному труду и позволяет специалисту социальной сферы проявить на практике способность реализовать свой потенциал для успешной творческой профессиональной деятельности. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы зависит от способов развития профессиональной компетентности. Правильно организованное и проведенное развитие профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, совокупность методов преобразующих процесс формирования можно определить в соответствии с выявленными уровнями предъявляемых требований следующим образом: соответствие уровня компетентности специалистов социальной сферы нормативным требованиям; соответствие уровня компетентности специалистов характеру профессиональной деятельности. Характер профессиональной деятельности меняется гораздо быстрее, чем ее нормативные параметры; в связи с этим при построении модели специалиста необходимо опираться на прогностический подход; соответствие уровня компетентности специалистов требованиям конкретного учреждения социальной сферы.

В процессе контроля за развитием профессиональной компетентности специалистов социальной сферы необходимо более полно и обоснованно описать результаты подготовки обучающегося, функционирование которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений, как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист, ориентированный на будущее, должен быть готов к созданию нового в сфере своей профессиональной деятельности, а также должен быть способен успешно работать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов, проявляя творческое, созидательное мышление в нестандартных ситуациях. Общество ждет от высоко-

квалифицированного специалиста способности быть носителем свободного духа, демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере.

Библиографический список

1. *Огнев, А.С., Гончар С.Н.* Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация»). Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал – Выпуск 2, 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://11121.petsu.ru/> (дата обращения: 12.01.2017)
2. *Суртаева Н.Н.* Тенденции обуславливающие обновление профессионального образования//Специфика педагогического образования в регионах России. 2015. № 1. С. 2-3
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения. Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.01.2017)

Набоков С.В., Шарунова В.А.

мастера производственного обучения,

МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», г. Ханты-Мансийск

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

В статье рассматриваются вопросы технологического образования, модернизация инженерного образования, воспроизводство инженерно-технических и инженерно-конструкторских кадров, о роли дополнительного образования в этом направлении, проанализированы проблемы при открытии инженерных классов, практически отсутствие в старших классах такого предмета как «Технология». Ставится в статье вопрос и о развитии творческого мышления без которого не возможно готовить будущего специалиста технической направленности.

Ключевые слова: технологическое образование, инженерные кадры, инженерные классы, предмет технология, дополнительное образование, творческое мышление, проектно-исследовательская деятельность.

Nabokov S. V., V. A. Sharonov

TECHNOLOGICAL EDUCATION AS A BASIS OF TRAINING HIGHLY QUALIFIED WORKERS AND ENGINEER.

The article deals with the issues of technological education, the modernization of engineering education, the reproduction of engineering and engineering and engineering personnel, the role of additional education in this direction, analyzed the problems in the opening of engineering classes, and the lack of such a subject as "Technology" in the senior classes. Put in the article the question of the development of creative thinking without which it is not possible to train a future technical specialist.

Next, the project-research activity is considered on the example of the work of the student of the 9th grade "Designing a universal device for painting various products."

Key words: technological education, engineering personnel, engineering classes, subject technology, additional education, creative thinking, design and research activity.

Экономическое процветание города, страны развитие высокотехнологического производства во всех отраслях промышленности предполагают подготовку квалифицированных рабочих и инженерно-технических кадров. Одна из ключевых задач, поставленных Правительством Российской Федерации

в области образования – модернизация инженерного образования и воспроизводство инженерно-технических и инженерно-конструкторских кадров. [1]

Важная роль в решении этой задачи отводится учреждениям дополнительного образования и профессиональному обучению в общеобразовательных школах. Сегодня высшая школа отмечает недостаточный уровень подготовки по технологическому образованию, отсутствию навыков практической работы, т.к. предмет «Технология» на этапе старшей школы относится к перечню учебных предметов, которые могут быть внесены в учебный план только по выбору образовательной организации, учащихся, родителей.

Международные исследования качества образования (PISA) показывают, что российские школьники знают теоретический материал, но не могут его применить на практике, связать физические законы с технологическими процессами, поэтому создание инженерных классов является жизненной необходимостью для нашей экономики.

При открытии инженерных классов возникает проблема неподготовленности школьных учителей к инженерному образованию, просто идет добавление часов математики, физики, информатики, вне сферы внимания остается прикладная направленность химии, биологии, физики, которые и создают научную основу современных технологий.

Образовательная область «Технологии» – единственный предмет, который обеспечивает изучение на практике технологий и технологических процессов, но на сегодняшний день это «золушка» в образовании, а ведь для подготовки будущих «технарей» это просто необходимость.

Слово «инженер» произошло от латинского слова – хитроумный, изобретательный, и для этого мышления должно быть творческим.

Творчество – одна из важнейших характеристик инженерной деятельности, так пишет в своей статье Семенова Г.Ю.[2]

Для воспитания творческой личности, обучения в инженерном классе необходима тесная связь с учреждениями дополнительного образования, где сохранилась техническая направленность, где учат работать руками.

В нашем городе таких учреждений два – Станция юных техников и Межшкольный учебный комбинат, где реализуются дополнительные общеразвивающие программы технологического образования. Такие как: «Оператор станков с ЧПУ»; «Электромонтажник»; «Столярное дело»; «Техническое черчение»; «Начинающий конструктор»; «Авиамоделирование» и т.д.

В этих учреждениях много занимаются проектно-исследовательской деятельностью, основанной на практическом применении. «Посредством практики человек создает то, что ранее не существовало в природе». [3] Остановимся на одном из проектов учащегося 9-го класса на тему «Проектирование универсального приспособления для покраски различных изделий». Актуальность проекта состоит в том, что есть люди, которым нравится что-то делать своими руками. Это могут быть предметы домашнего интерьера, макеты, модели, поделки. И бывает обидно, когда на последней стадии изготовления, а, именно, покраске или покрытии лаком, изделие оказывается сильно,

а иногда и безнадежно испорчено, так как при этом образуются подтеки. В настоящее время покраска изделий представляет собой достаточно сложный процесс, а качественная покраска требует большого опыта, специальных условий и не всегда возможна в домашних условиях. Анализируя причину возникновения подтеков, было установлено, что возникновение подтеков связано: с положением изделия в пространстве, а именно наличием вертикально расположенных поверхностей; слишком большой слой краски и лака, нанесенный за один прием; неподвижное положение изделия при покраске, что позволяет слишком большому слою краски стекать по нему под действием силы тяжести (отсюда и подтеки).

На первую причину повлиять нельзя, вторая зависит от опыта, остается попробовать устранить третью. Поэтому появилась идея постоянно менять положение изделия во время покраски и до того момента, когда краска подсохнет настолько, что уже не будет стекать. Причем менять положение желательно по всем плоскостям.

Для опытов использовались деревянные изделия и пластиковые, которые особенно неудобны для покраски, так как краска на них плохо удерживается из-за гладкой поверхности.

Сознательно создавались условия, отрицательно влияющие на качество покраски и способствующие появлению подтеков, а, именно: изделие располагалось не горизонтально, а вертикально; наносился очень большой слой краски, т.е. имитировалось стремление неопытного человека покрасить изделие за один раз.

Для чистоты эксперимента на оба образца краска наносилась за один прием, т.е. один слой и примерно в одинаковом количестве.

В результате испытаний выявились некоторые проблемы, которые потребовали дальнейшей доработки приспособления: первоначально покрасочная площадка имела вид рамки, внутри которой устанавливалось изделие. При вращении рамки две ее стороны поочередно пересекали струю аэрозольной краски, оставляя на изделии плохо окрашенные участки. Недостаток, естественно, проявлялся при использовании аэрозоли. Эта проблема устранялась при изменении конструкции покрасочной площадки. Если покрасочная площадка располагается симметрично оси вращения, то изделие, закрепленное на ней, располагается за пределами этой оси.

Так как электродвигатель не очень мощный и передача ременная, то проявляется это следующим образом: при движении изделия в высшую точку окружности его скорость замедляется, а после прохождения этой точки довольно резко возрастает. При этом возникает эффект напоминающий встряхивание ртути в градуснике и краска стремится в часть изделия, максимально удаленную от оси вращения, образуя при этом ее скопление. Это удалось устранить, опустив покрасочную площадку таким образом, чтобы ось вращения проходила примерно через центр изделия, а так же добавив в конструкцию регулируемый противовес. Оптимальная частота вращения составляет примерно 20 об/мин. При слишком малой частоте могут успеть образоваться подтеки, а при слишком

большой краской будет стекать к краям изделия за счет центробежных сил. Время вращения приспособления зависит от времени засыхания краски. Для аэрозольной краски это примерно 15 минут, для ПФ – 115 это 30 минут.

Приспособление показало свою эффективность и способно компенсировать даже грубые ошибки при покраске изделий, кроме того уменьшается время покраски, так как уменьшается количество нанесенных слоев. Наибольший эффект от данного приспособления проявляется при покраске аэрозольной эмалью. Таким образом, система технологического образования обучающихся является основой повышения престижа технических профессий, удовлетворения потребностей рынка труда в инженерных кадрах, высококвалифицированных рабочих кадрах, а так же успешной адаптации выпускников к условиям жизни и труда в современном обществе.

Библиографический список

1. Семенова, Г.Ю. «Технологическая подготовка обучающихся как основа организации профильных инженерных классов» // Школа и производство № 7. – 2016. – с. 13.
2. Семенова, Г.Ю. «Технологическая подготовка обучающихся как основа организации профильных инженерных классов» // Школа и производство № 7. – 2016. – с. 15.
3. Копнин, П.В. Диалектика как логика и теория познания. – М., 1973.

Назарова С.И.

д.п.н. главный научный сотрудник СПб филиала ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»,

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА*

** работа выполнена в рамках гос. задания ИУО РАО по теме «Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств-участников СНГ».*

В статье рассматривается исторический путь развития профессионального образования в традиционном прикладном искусстве, начиная с семейного обучения, народной школы, к появлению высших учебных заведений в России по конкретным видам прикладного творчества.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство, традиция, профессиональное образование, народная школа, высшая школа.

Nazarova S.

FROM THE HISTORY OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ARTS

The historical way of development of professional education in traditional applied art is considered, starting with family education, the people's school, the emergence of higher educational institutions in Russia for specific types of applied art.

Key words: traditional applied art, tradition, vocational education, folk school, higher school

Традиционное прикладное искусство (народное искусство) развивалось всегда в русле традиций, обусловленных устойчивым, размеренным ритмом жизни. Произведения народного искусства рождались, жили и умирали вместе с поколениями. В них отражалась эпоха, бытовой уклад, вкусы, идеалы, тради-

ции определенного времени. Изделия народных мастеров не застывшие формы, они медленно, но меняются, в основном в деталях, сохраняя «корневую основу»[1]. Процесс обучения определенному виду ремесла и передачи художественного опыта непосредственно связан с понятием традиция. Сохранение и развитие традиций в прикладном искусстве невозможно отделить от образования в этой области. Если художественное образование в целом развивается в двух ипостасях – образовательном (подготовка педагогов) и художественно-творческом (подготовка художников), то в традиционном искусстве обязательно присутствует еще и национально-региональный компонент, который является определяющим для каждого вида творчества и развития художественного промысла. А значит и для профессионального образования в этой области.

Массовое распространение различных видов и техник народного творчества, художественных промыслов потребовало отработки процесса передачи знаний и умений молодому поколению, совершенствования методических приемов обучения мастерству. История становления системы профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства прошла длительный путь: сначала в семейной среде, затем, в связи со значительным ростом потребностей, обучение производилось в артельно-кустарных условиях, в частных мастерских. В дальнейшем, в связи с ростом массового промышленного производства потребовалось обеспечить кадрами производства, сформированные на базе имевшихся уже к тому времени центров народных промыслов, которые уже приобретали региональную, национальную и всемирную известность. В качестве примера можно привести историю создания, развития и функционирования известных в настоящее время производств – «Ростовская финифть», «Федоскинская лаковая миниатюрная живопись», «Палехское искусство», «Хохлома», «Жостовские подносы», «Гжель», «волшебные Павлопосадские платки», и многие другие традиционные художественные промыслы, составляющие гордость российского народа. Изучение истории обучения ремеслам началось еще в середине XIX в. одновременно с историческими этапами становления общеобразовательной школы. Одним из значимых трудов явилось исследование А.С. Воронова, посвященное развитию образования в Санкт – Петербургском северном учебном округе, которое содержит картину становления и развития народных школ в губерниях Северо – Запада России. Народные школы занимали особое место в культурном пространстве российской провинции. Они составляли основу системы народного просвещения, являясь базовыми учебными заведениями для подготовки учащихся к дальнейшему обучению в гимназиях.

Впервые планомерное создание народных школ в провинциях началось в правление Александра I. В результате либеральных реформ были созданы основы системы народного просвещения. Постепенно народные школы, открытые в начале XIX века, становились основными просветительскими и культурными центрами. Просветительская миссия народных школ распространялась не только на территорию, где располагались народные школы, но и на все население округа. В народных школах для детей преподавались Закон Божий, русский

язык, чистописание, арифметика, история, география, естествознание, церковное пение. Полный курс учения продолжался в одноклассном училище не менее 3-х лет. Дети, прошедшие полный курс двух – и одноклассного училища, получали специальное свидетельство. Народное образование не ограничивалось одним школьным возрастом. Правительством и земскими учреждениями с середины XIX в. принимались меры к распространению образования и среди взрослого населения. Открывались воскресные школы и повторительные классы, где население имело возможность пополнять свои знания по месту жительства, не отрываясь от обычной трудовой жизни. Просветительская функция народной школы выражалась в организации публичных лекций и народных чтений, собиравших все население окрестностей. Открывались народные библиотеки-читальни. Кроме того, школа являлась распространителем ремесла и сельскохозяйственных знаний. Одной из эффективных форм просветительской работы среди населения были народные чтения. Они пользовались большой популярностью[2].

В XIX – начале XX вв. в России значительно возросло внимание правительства и общественности к проблемам образования. В связи с достижениями в различных отраслях науки и техники, изменениями в социально-экономической жизни активно разрабатывался вопрос о введении всеобщего начального обучения. Появилась потребность в создании гибкой системы образования, которая учитывала бы запросы личности и общества. Особенно актуальной была проблема сближения школы с жизнью, с практикой. Население требовало от школы предоставления ему возможности получения дополнительного образования, способного приносить доход. Обстоятельства выдвинули проблему обучения ремеслу в школе на первый план: обсуждались вопросы места уроков ремесла и уроков труда среди других предметов, возможность их использования в воспитательно-образовательном процессе. Министерство народного просвещения России и неофициальная педагогика склонялись к мнению о необходимости сохранения ручного труда в качестве необязательного предмета и всячески содействовали изучению ремесла в школе.

Большой вклад в дело народного просвещения, массового обучения населения основам народных промыслов и ремесел вносила церковь. Здесь функционировали школы грамоты и пения, книгописные и иконописные мастерские. В женской части монастыря – Лексе девушек обучали рукоделию. Первые учебные заведения появились в эпоху петровских преобразований. В 1715 г. при Петровском заводе была открыта техническая школа для детей из бедных дворянских семей. Земство принимало меры по развитию ремесленного образования в училищах. В женском училище три урока в неделю были посвящены рукоделию [3]

В начальных губернских училищах имелись ремесленные классы, в которых велось обучение переплетному делу, портновскому, вязальному и вышивальному ремеслу. Ремесленные классы пользовались поддержкой различных обществ. С конца XIX века для изучения основных приемов, применяемых в различных ремеслах, стали создаваться специальные классы ручного труда.

Они использовались как для проведения обычных уроков труда, так и для обучения ремеслу. Отмечалось, что некоторые родители ставили обучение девочек рукоделию выше обучения грамоте. Училищные советы, открывая рукодельные классы, ставили целью «развития у девочек вкуса к изящному», воспитания будущих матерей семейств, способных к изготовлению домашней одежды и предметов быта. Уездные земства стали выделять для этих целей специальные средства. Учительницы рукоделия в основном преподавали бесплатно, однако получали материалы для работы из земских управ. В училищах преподавали педагоги-специалисты. Появились специальные программы для преподавания рукоделия в школах, разработанные Министерством народного просвещения России.

Специфика обучения ремеслу в народной школе определялась двумя основными факторами – необязательностью обучения и его индивидуализированным характером. Классная система применялась редко. В этой связи серьезное внимание уделялось проблеме межличностных отношений «учитель – ученик». Училищные советы внимательно относились к нравственным качествам преподавателя. Преподаватель ремесла и ручного труда в школе должен был соответствовать следующим требованиям: пользоваться авторитетом в глазах учеников, изучать специальную литературу и совершенствоваться в своем мастерстве. Если он не прошел обучение в специальном учебном заведении, то требовалось предоставить рекомендацию известного мастера, у которого обучался учитель, либо мастера-ремесленника или учителя других учебных дисциплин.

Подготовка учителей к преподаванию ручного труда осуществлялась двумя путями: – в педагогических учебных заведениях и на летних курсах по ручному труду. Учитывался европейский опыт. Для улучшения учебного процесса широко использовались педагогические методы и достижения педагогической науки других стран. На собственные средства и при финансовой поддержке Общества распространения технических знаний некоторые учителя совершали поездки в Германию и Финляндию привозили коллекции материалов и ремесленных изделий. Был заимствован финский опыт организации передвижных ремесленных классов. Успехи многих ремесленных классов были весьма заметны. Изделия, выполненные учителями и учащимися школ экспонировались на ремесленных выставках. При ряде отделений ежегодно организовывались выставки-продажи изделий, на которых посетители могли не только приобрести понравившееся изделие, но и получить консультацию мастера [4].

Занятия в мастерских были добровольными, но если ученик и его родители принимали решение об изучении ремесла, то таковое становилось обязательным, наряду с посещением училища. Численность учащихся в ремесленном классе составляла от 5 до 20 чел, срок обучения – 3-4 года. Основным источником финансирования ремесленных классов являлось Министерство народного просвещения (50 % средств). Существенную долю составляла выручка от продажи изделий (35 %), в меньшей степени — средства земства (около 15%). Содержание ремесленных отделений обходилось земствам дорого, большинство обучившегося взрослого населения не решало задачи развития мест-

ной кустарной промышленности, а это являлось основной причиной выделения средств на обучение земством. Получив специальность в школе, ее выпускник предпочитал уходить из дома в поисках хорошего заработка, чем возвращаться к ремесленному труду.

К 1913/14 гг. вопрос о состоянии профессионального образования был признан делом «огромной, чрезвычайной и экстренной надобности». Министерство народного просвещения поручило уездным земствам детально разработать план организации начального профессионального образования в уездах и представить сведения в Губернские управы. Так в особом циркуляре попечителя Санкт-Петербургского учебного округа подчеркивалось, что за прошедший период ремесленные отделения при начальных училищах успешно выполняют свою задачу и вызывают одобрение у населения. Там же содержалась просьба к директорам и инспекторам народных училищ способствовать учреждению возможно большего числа ремесленных отделений [2].

К началу второго десятилетия XX века обнаружили некоторые противоречия по отношению к вопросу обучения ремеслу в начальной школе: уездные земства требовали, чтобы ремесленные отделения или мастерские наполовину финансировались из казны, на четверть – из губерний земства и на четверть – из местных источников. Таким образом, в основном была завершена в общих чертах разработка общегубернской сети ремесленных и профессиональных учебных заведений [5].

На рубеже XIX–XX вв. Министерство народного просвещения предприняло попытку создания базисной программы по ручному труду для школ, в которых учитывался бы региональный компонент. Специальная комиссия разработала два варианта: отдельно для южных и для северных областей. Активными сторонниками распространения в народе ремесленных знаний через начальную школу выступили земства, стремившиеся сделать школу не только «рассадником простой грамотности, но и рассадником прикладных знаний». К началу XX века в начальной школе существовали две основные формы обучения ремеслу. Первая – внеурочная форма. Обучение осуществлялось на ремесленных отделениях и в ремесленных классах, имевших целью практическое изучение конкретного ремесла. Организация ремесленных классов предусматривала устройство специальных мастерских, оснащенных необходимым инструментом и прочим инвентарем. Занятия вели мастера-ремесленники, не имевшие педагогического образования. Полностью отсутствовали программы и методики. Вторая – урочная форма (уроки ручного труда). Они давали возможность осваивать лишь элементы ремесла. (Как самостоятельный предмет «ручной труд» был введен в начальных школах еще в 1884 году). В школьном расписании ему отводилось специальное время, занятия осуществлялись в оборудованных классах, под руководством учителя. Шведская система преподавания (изготовление предметов труда путем их самостоятельного копирования), избранная на начальном этапе введения ручного труда, стала вытесняться в конце XIX века российской методикой, разработанной усилиями педагогов К.Ю. Цируля, Н.В. Касаткина, Н.П. Столпянского, В.В. Фармаковского и дру-

гих. В этой методике внимание акцентировалось на использовании труда для развития личности ребенка и формирования интереса у детей к занятиям традиционными прикладными видами искусств. Мальчики учились делать предметы, необходимые в быту: сундуки, шкатулки, скамейки, кровати, табуретки и пр. Для девочек была разработана программа «Рукоделие». В этот период школы столкнулись с проблемой совершенно недостаточной разработанности программ, нехваткой квалифицированных кадров и финансовых средств [6].

В соответствии с действовавшим законодательством ремесленные отделения могли открываться и в городах, и в селах. Они могли находиться в непосредственной связи с учебными заведениями и действовать самостоятельно, обучать ремеслу как уже окончивших школу, так и учащихся школы, подростков и взрослых. Был изменен устав ремесленных отделений и допущен для них самостоятельный набор учащихся, вне зависимости от учебных заведений. Однако, звания мастера или подмастерья выпускникам этих школ Положением не предусматривалось [4].

Для более широкого привлечения населения к образованию в системе народного просвещения были предусмотрены различные формы обучения: начальное, воскресное, подвижные (временные школы с переездными наставниками), повторительные классы. Для всех этих форм базовым учреждением была народная школа, развитие которой во многом определялось уровнем подготовки учителя, его нравственным обликом, трудолюбием и ответственностью. Народная школа формировала культурно-национальную идентичность населения. Проводила уроки русской истории, рассказы о прошлом России, народные чтения, народные песни в исполнении школьного хора на литературно-музыкальных вечерах. Воспитанию гражданственности. Способствовали школьные музеи с выставленными в них предметами национального быта, приобщая детей к широкой культуре, учителя организовывали в народных школах хоры церковного пения. Хор всегда принимал участие в литературно-музыкальных вечерах, концертах, устраиваемых в народной школе по случаю различных праздников. Каждая школа имела ученическую и учительскую библиотеку, которыми разрешалось пользоваться учащимся и местным жителям. Наряду с распространением грамотности среди населения, обращалось серьезное внимание на приобщение к ремесленным занятиям, обучали рукоделию и ремеслу. Таким образом, являясь практически единственным культурным центром, народная школа имела значительное влияние на развитие культуры и образования среди населения, развивало у них интерес к прошлому своей страны. С открытием народной школы существенно изменялся и социокультурный облик поселения. Образованные молодые люди чаще вовлекались в предпринимательскую деятельность, занимались художественными промыслами, выходили на рынок и более свободно общались с партнёрами, стремились к продолжению своего образования. Народная школа выполняла функцию сохранения культурного наследия и национальной идентичности населения. Она выражалась в создании школьных музеев, организации школьных хоров церковного и народного пения, проведении литературно-музыкальных вечеров с участием учащихся

школы. Организация школьных музеев вначале носила чисто прикладное значение, считалось, что организованные при народных школах музеи будут развивать творческое мышление, наблюдательность, любознательность детей. Музеи, обладая значительным количеством уникальных памятников народного прикладного искусства, издавали каталоги, буклеты, альбомы, оказывали большую помощь художникам-прикладникам, народным умельцам и всем, кто интересовался народным прикладным искусством.

Историко-педагогическое изучение архивных фондов и литературных источников показало, что в конце XIX и в начале XX века происходило активное становление трудовой и профессиональной школы в связи с развитием производства, а также реформами, проводимыми в области образования, в том числе в области сохранения и развития различных ремёсел. Из анализа архивных материалов становления и развития профессионального образования, связанных с традиционной культурой, обобщённо можно отметить, что со времени возникновения народных ремесел в России исторически существовали следующие формы обучения: семейное, ученичество при опытном мастере; обучение в ремесленных классах; обучение через образовательные школы; организованное обучение через профессиональные учебные заведения народных художественных промыслов и смешанная форма обучения, когда подготовка велась как в учебных заведениях, так и через ученичество на предприятии. Первые концептуальные подходы к профессиональному обучению в сфере традиционного прикладного искусства были определены в начале XX века, в период индустриализации и коллективизации, когда обучение строилось с учетом учебного предмета, а не традиций многовекового искусства. Недостаточный уровень педагогической подготовки учителей самой профтехшколы был причиной широкого распространения эмпирического подхода к обучению. Отсутствие высшего образования в сфере традиционного прикладного искусства и бесперспективность дальнейшего успешного творческого роста также негативно влияли на желание молодежи связать свою судьбу с народным искусством. Высшим достижением профессиональной системы обучения наиболее известным видам традиционного прикладного искусства было создание и успешное функционирование специализированных художественных школ, ориентированных на подготовку специалистов для конкретного промысла, Первое государственное профессиональное учебное заведение в России в сфере народного искусства, Школу народного искусства, создала в начале двадцатого века императрица Александра Федоровна в Санкт-Петербурге, что явилось тогда явным свидетельством понимания значимости народного искусства для дальнейшего общественного развития Российского государства. В 1916 г. школу закрыли и только по прошествии более 80 лет, в 2003 г. по распоряжению Правительства России Высшая школа народных искусств вернулась в свое здание в Санкт-Петербурге, что стало началом процесса модернизации образования в сфере традиционного прикладного искусства. Сегодня это центр системы высших учебных учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку художников высшей квалификации по уникальным видам традиционного прикладного искусства

России, расположенных в местах традиционных художественных промыслов. В вузах воплощена многоуровневая система обучения и фактически реализована идея непрерывности получения профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства. Создание системы непрерывного художественного образования в звене «школа – среднее специальное образование – ВУЗ» обеспечила оптимальное развитие профессионального образования в этой области, в том числе высшего [7].

Разработанные профессорско-педагогическим составом инновационные программы обучения художественным промыслам, ориентированные на новое поколение Государственных образовательных стандартов (ФГОС), теоретико-методологические основы которых учитывают единство целевой функции и содержания на каждом образовательном уровне системы непрерывного художественного образования. Инновационный подход создания учебных программ основан на комплексном рассмотрении вопросов всех видов искусств, техник, истории зарождения и становления региональных видов, семантики образов, художественных выразительных средств, ориентированных на интеграцию с предметами специальной подготовки. Содержание программного материала основывается на интеграции исторических художественных традиций и современных тенденций, что позволяет подойти к формированию личности художника с позиции необходимости развития собственной культуры и становления его как носителя традиционного прикладного искусства.

Библиографический список

1. *Власова, В.Б.* Традиции как социально – философская категория/В.Б.Власова // Философские науки 1986, №4. – С.30-39.
2. *Блонский, П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х тт. /П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1979.
3. *Бакушинский, А.В.* Исследования и статьи/ А.В. Бакушинский. – М: Советский художник, 1881.
4. *Богуславская, И.Я.* Проблемы формирования местных художественных особенностей в народном искусстве: автореф дис. докт. искусствоведения / И.Я. Богуславская. –М.: Наука, 1972
5. *Блонский, П.П.* Трудовая школа: Серия по теории и практике Единой Трудовой школы / П.П. Блонский. – М.: Госиздат, 1919.
6. *Василенко, В.М.* Русское прикладное искусство. Истоки и становление/ В.М. Василенко. – М.: Наука, 1977.
7. *Назарова, С.И.* Профессиональное обучение художественной вышивке в Республике Карелия /С.И.Назарова [и др.]: моногр.-СПб.: ООО «Политехника – Сервис», 2011.

Петрова О.С.

*аспирант кафедры профессиональной педагогики,
психологии и управления ОГПУ, г. Омск*

Шипилина Л.А.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики,
психологии и управления ОГПУ, г. Омск*

ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевые слова: социально-профессиональная компетентность, среда, оптимальная среда, возможности культуротворческой среды.

Аннотация: статья посвящена проблеме развития социально-профессиональной компетентности обучающихся в колледже. В результате теоретического анализа обосновываются возможности культуротворческой среды колледжа, способствующие развитию социально-профессиональной компетентности обучающихся.

Petrova O. S., Shipilina L. A.

OPPORTUNITIES CULTURAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-PROFESSIONAL COMPETENCE

The article is devoted to the problem of development of socio-professional competence of students in the college. As a result of theoretical analysis substantiates the ability of cultural and creative environment of the college conducive to the development of socially-professional competence of students.

Key words: socio-professional competence, the environment, optimal environment, opportunity cultural environment.

В сложившейся экономической ситуации в нашей стране, государству требуются конкурентоспособные специалисты, компетентно выполняющие свои функции, способные осваивать и работать с помощью инновационных технологий, а также граждане с активной социальной позицией. Любая деятельность человека происходит в социуме (Э.Ф. Зеер), в том числе производственная, поэтому требованиями к результату профессионального образования помимо профессиональной компетентности, является социально-профессиональная компетентность.

И.А. Зимняя под социально-профессиональной компетентностью понимает личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. [3] Способствовать развитию социально-профессиональной компетентности, значит создать благоприятные условия. Под такими благоприятными условиями понимаем создание определённой оптимальной среды (которая содержит в себе наличие возможностей для удовлетворения личностных и социально значимых потребностей) такой оптимальной средой считаем культуротворческую среду колледжа. Вслед за А.А. Макареней, под культуротворческой средой, мы понимаем совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в про-

цессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. [3]

В нашем исследовании мы рассматриваем культуротворческую среду колледжа как условие развития социально-профессиональной компетентности обучающихся. Условия мы понимаем как совокупность форм, методов, способов организации образовательного процесса (Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня).

Личность постоянно находится в процессе социализации и инкультурации, каждый раз осваивает новую среду. Человек приспосабливается к окружающей среде, географическому и социально-экономическому пространству, к семейной среде, среде образовательного учреждения, профессиональной среде. Каждый раз, адаптируясь к новой среде человек, использует свой жизненный опыт и накапливает новые формы, ценности, общепризнанные социальные нормы поведения. Одной из таких социальных норм является получение образования, результатам которого, согласно нормативным документам (закон «Об образовании», постановления, ФГОСы и т.д.), является воспитанный, культурный человек, с высоким уровнем общей и социально-профессиональной компетентности. Антропозкологический подход подчеркивает развивающую и воспитывающую функцию естественнонаучных дисциплин для формирования культуры человека (общей, экологической, валеологической, природоохранной и т.д.), средствами культуротворческой среды. По мнению А.А. Макареня, цель гуманистической концепции в образовании это саморазвитие личности, а саморазвитие возможно через овладение культурой, на основе создаваемой культуротворческой среды. [4]

И.А. Зимняя, считает возможным развитие социально-профессиональной компетентности с учетом развития общей культуры человека, где общая культура это «внутренняя культура и образованность как освоенность знаний, обеспечивающая возможные решения социально-профессиональных задач». [2] Следуя логике антропозкологического подхода, где создание культуротворческой среды способствует формированию человека культурного, развитию культурных и исторических ценностей, способствует культурной самоидентификации, делаем вывод, что культурное саморазвитие является объединяющей компонентой между процессом развития социально-профессиональной компетентности обучающихся и культуротворческой средой колледжа. Основываясь на теории возможностей Дж. Гибсона, согласно которой, человеку свойственно рассматривать все составляющие окружающей среды через совокупность возможностей. Категорию «возможности» понимаем как особое единство свойств среды и самого субъекта, от полноты использования субъектом среды, зависит, саморазвитие личности субъекта, поэтому от степени интенсивности использования субъектом образовательного процесса возможностей среды, зависит развитие среды и личности субъекта. [1] Создание культуротворческой среды в колледже предоставляет субъектам образовательного процесса (обучающимся, преподавателям, администрации, родителям) возможность представить перспективы саморазвития, возможности организации и использования потенциала культуротворческой среды колледжа, повышения и развития социально-

профессиональной компетентности. Обучающиеся являются активными участниками среды, они постоянно меняются, взаимодействуют со средой и, следовательно, преобразуют её. Продуктивность культуротворческой среды колледжа определяется продуктивностью взаимодействия мотивационно-ценностного, социального, содержательного и творческо-деятельностного компонентов культуротворческой среды. С позиции антропоэкологического подхода культуротворческая среда предполагает, что каждый обучающийся получаемую информацию «пропускает через себя» таким образом, осознаёт личностную значимость изучаемого явления, приобретает опыт и воспроизводит собственный. Возможности мотивационно-ценностного компонента культуротворческой среды проявляются в создании мотивационно-ценностной среды. В процессе ее конструирования, обучающиеся и преподаватели, на основе принципа интегративности, создают междисциплинарные занятия в атмосфере заинтересованности. Создание ситуаций успеха, применение нетрадиционных образовательных технологий будут способствовать формированию культурных ценностей, ценности выбора и значимости своей профессии, что способствует развитию *личностного компонента социально-профессиональной компетентности*.

Базовый компонент социально-профессиональной компетентности предполагает высокий уровень развития интеллектуальных способностей. Знания и навыки необходимые для выполнения учебно-профессиональной деятельности это, например сопоставление и анализ информации, интегрирование, оценивание и т. д. Исследователи культуротворческой среды считают, что она является своеобразным пространством, содержащим в себе большое количество разнообразных проблемных ситуаций, ведь реальные жизненные ситуации носят разноплановый характер, решение которых будет способствовать развитию критического, логического мышления, вовлечению в активное социальное взаимодействие, таким образом, происходит накопление жизненного, социально-профессионального опыта. Содержательный компонент культуротворческой среды колледжа содержит возможности для успешного освоения учебной и учебно-профессиональной информации, понимания основных категориальных понятий для выполнения производственной деятельности. Содержательный компонент культуротворческой среды содержит в себе элементы культуры, в которых присутствует образовательный потенциал. К ним, возможно, отнести формы, методы обучения, отбираемые преподавателем, предметы – посредники, с помощью которых возможно выразить реальные производственные процессы в образах (обеспечивают наглядность). Сущность и назначение предметов-посредников, описана в работах Т.В. Кузьминой, А.А. Макареши, В.И. Козыря, они «являются компонентами окружающей среды, систематическое использование которых способствует расширению педагогических возможностей». Совместный поиск и отбор преподавателем и обучающимся способов наглядного преобразования производственных процессов, приборов, механизмов в образы, способствуют расширению кругозора для решения учебно-профессиональных задач, развивают аналитические способности. Применение

активных методов обучения, проблемного обучения, способствуют насыщенному обмену информацией между субъектами образовательного процесса, требуют особой внимательности, рефлексии. Содержательный компонент культуротворческой среды колледжа способствует развитию базового компонента социально-профессиональной компетентности, так как его насыщенная информационная составляющая, сотворчество преподавателя и обучающихся по отбору содержания образования, предполагает развитие интеллектуальных способностей.

Социальный компонент культуротворческой среды колледжа включает в себя взаимосвязь субъектов образовательного процесса внутри колледжа и их взаимосвязь с внешней окружающей средой вне учебного заведения. Включает в себя культуру общения в обществе, в частности учебно-профессиональной и производственной сфере. Социальный компонент культуротворческой среды способствует развитию *социального компонента социально-профессиональной компетентности*, через установление социальных контактов в групповой работе (деловая игра, мозговой штурм т. д.).

Творческо-деятельностный компонент культуротворческой среды представляет собой совокупность целей, мотивированности, знаний для саморазвития. Такая совокупность проявляется в деятельности, в данном случае в культуротворчестве преподавателей и обучающихся. Возможности применения культуротворчества у обучающихся увеличивается во время профессионального образования, когда опыт социальных умений и навыков расширяется за счет увеличения «социально-культурных контактов». В процессе сотворчества, субъекты образовательного процесса, осуществляют поиск культурных смыслов и ценностей выполняемой учебно – профессиональной деятельности, результатом такого взаимодействия могут стать новые творческие подходы к выполнению профессиональных задач по специальности. Атмосфера заинтересованности и творческая основа творческо-деятельностного компонента способствует развитию профессионального компонента социально-профессиональной компетентности. Таким образом, мы выявили возможности культуротворческой среды, которые базируются на творческом потенциале саморазвития, содейственности субъектов образовательного процесса, актуализации внутренних ресурсов личности для личностного и профессионального самосовершенствования, способствующие развитию социально-профессиональной компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон.-М.,1988
2. Зимняя И. Л. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2 / И.А.Зимняя.М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006.
4. Макареня А.А., Кривых С.В. Педагогическая антропозология. Педагогика жизнедеятельности /А.А. Макареня, С.В. Кривых — СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2002
5. Макареня, А. А. Методологические основы создания культуротворческой среды подготовки учителя: автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Тобольский гос. пед. ин-т. – Москва, 1998.

Рахманова М.Д.
кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедры английского языка
Российско-Таджикского (Славянского) университета,
Республика Таджикистан, г. Душанбе.

ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов вузов на основе содержательной интеграции специальных и языковых дисциплин. При этом интеграция содержания обучения носит профессионально-ориентированный характер.

Ключевые слова: интеграция, иностранный язык, профессионально-коммуникативная компетентность, содержание обучения.

Rakhmanova M.D.

INTEGRATION IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE.

The Article is devoted to formation of foreign language professional communicative competence of students of higher education institutions based on a meaningful integration of special and language disciplines. Along with this, integration of learning content is professionally oriented.

Key words: integration, foreign language, professionally-communicative competence, the content of learning.

Процесс глобализации мирового сообщества оказывает особое влияние на социально-экономическое развитие каждого отдельно взятого государства и личности. Глобализация непосредственно изменяет существующие национальные образовательные системы большинства стран (принятие Болонской декларации, переход к двухуровневому, непрерывному высшему образованию, академическая мобильность и т.д.), требует корректировки целей, содержания и технологий образования. Это в свою очередь, наряду с формированием научного мировоззрения и профессиональных компетенций, ставит вопрос о необходимости формирования и развития у студентов вузов иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, которая позволит им быть конкурентоспособными специалистами и адаптироваться в современном социуме.

Кроме того, современный мир характеризуется интеграционными тенденциями, что актуализирует проблему подготовки специалистов со знанием иностранного языка. Работодатели ощущают острую нехватку квалифицированных кадров, они заинтересованы в специалистах, которые в совершенстве владеют хотя бы одним иностранным языком, способны решать поставленные задачи на высоком профессиональном уровне, приспособиться к различным внезапным переменам.

Одной из целей профессиональной подготовки будущих специалистов при обучении английскому языку является формирование иноязычной профессиональной компетенции, хотя в действительности нередко профессиональный аспект языкового образования во многих вузах отодвигается на второй план.

В процессе профессиональной подготовки современного специалиста необходимо обратить особое внимание на формирование у него прочных знаний, навыков и умений в сфере его будущей профессии. Будущие специалисты

должны быть инициативными и ответственными к выполнению профессиональных функций и обязательно владеть хотя бы одним иностранным языком. В качестве иностранного языка мы подразумеваем английский язык – язык международного общения, язык современности. Поэтому при обучении английскому языку одной из важнейших задач преподавателя становится обучение студентов языку профессии, то есть достижение студентами необходимого и достаточного уровня владения им в будущей профессиональной сфере.

Содержание обучения английскому языку на современном этапе должно быть нацелено на формирование профессионально-коммуникативных качеств студента. При этом важнейшим аспектом педагогического процесса становится мотивация студентов на овладение английским языком на высоком профессиональном уровне. Будущий специалист должен понимать необходимость знания английского языка и осознавать перспективы его применения в своей жизнедеятельности, т.к. это увеличит его шансы на получение более выгодной позиции, хорошей должности, высокооплачиваемой работы и т.д. Когда это осознание приходит к будущему специалисту он начинает стремиться к совершенствованию своих знаний, умений и навыков, у него возрастает мотивация и интерес к изучению иностранного языка.

Для более качественной подготовки специалиста необходимо интегрировать дисциплины по специальности с английским языком, а также тщательно подобрать содержание обучения, которое предлагает «будущим специалистам возможность для профессионального роста, включая в себя достижения и новшества в профессиональной области» [3, с. 55]. То есть обучение английскому языку должно быть профессионально-ориентированным и направленным на решение конкретных дидактических задач.

К сожалению, существуют факторы, вызывающие трудности при обучении английскому языку – многие преподаватели просто-напросто не владеют профессиональной терминологией и специальными знаниями, а вузы испытывают нехватку учебной литературы по специальности. В связи с этим, для осуществления более качественного профессионально-ориентированного обучения английскому языку необходимо, чтоб сначала сами преподаватели вузов свободно ориентировались в профессиональной терминологии и разбирались в основных вопросах, приобретаемой студентами специальности [4]. Это необходимо, например, для того, чтобы при переводе оригинальных текстов по специальности это не привело к искажению их смысла.

При формировании профессиональных компетенций студентов и для оптимизации процесса обучения английскому языку преподавателю необходимо осуществлять творческий подход, а также быть заинтересованным в действительном применении профессиональных знаний посредством английского языка [2, с. 58]. В настоящее время всё чаще ставится вопрос о необходимости интегрированного обучения, о необходимости «объединить все учебные дисциплины общим целостным содержанием и выработать единые умения и навыки, способы деятельности. Единые учебные умения и навыки – причина, по которой можно и нужно при обучении английскому языку создать интегрированную

систему формирования коммуникативной компетенции» [3, с 74]. Интегрируя несколько языковых дисциплин (английский, русский и таджикский язык) с профессиональными дисциплинами, можно добиться эффективного формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов, что в свою очередь способствует формированию всесторонне развитой и гармоничной личности. Очень важно мотивировать студентов к речевому межличностному, межкультурному и профессиональному взаимодействию и взаимопониманию; сформировать у них профессиональные и коммуникативные умения, в том числе умения вести поиск и извлекать необходимую информацию; научить их решать профессионально-коммуникативные задачи самостоятельно, творчески мыслить и делать соответствующие выводы.

В связи с этим, для подготовки будущих специалистов к жизнедеятельности в современном обществе мы рекомендуем помимо других подходов применять интегрированный подход к обучению, с целью формирования необходимых компетентностей [5, с. 20]. При данном подходе важно направить процесс обучения на иноязычное общение, на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов.

С целью эффективного внедрения интегрированного подхода необходимо подобрать специализированные учебно-методические материалы, учитывающие не только интересы студентов, их психические особенности и т.д., но и специфику приобретаемой ими профессии. Учебный процесс должен быть приближен к реальности, преподаватель уходит на второй план, активными субъектами учебной деятельности становятся студенты. Это и позволит подготовить их к жизнедеятельности и к самореализации в профессиональной сфере. По своей сути, интегрированный подход это «инновационный подход, при котором ведущая роль отводится профессиональному компоненту, а языковой компонент является ведомым в системе иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки» [3, с. 123]. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку проектируется на основе интеграции языка со специальными дисциплинами и поэтому требует более внимательного отбора содержания обучения, которое должно состоять из достижений и инноваций в профессиональной сфере, тем самым предоставляя студентам возможность для профессионального роста. Отметим, что принцип интеграции проявляется при слиянии языковых и профессиональных знаний и умений в процессе выполнения творческих и речемыслительных упражнений на английском языке. При интеграции английского языка с дисциплинами по специальности, благодаря выполнению творческих упражнений, можно формировать как профессиональные, так и коммуникативные навыки. Внедрение принципа интеграции в образовательный процесс является одним из основных условий формирования у студентов целостного мировоззрения. Кроме того, чтобы добиться желаемых результатов при подготовке квалифицированных специалистов, преподавателям высших учебных заведений необходимо применять творческий подход в обучении иностранному языку, комбинировать традиционные и инновационные технологии обучения, а также применять информационно-

коммуникационные технологии (компьютеры) и т.д., что эффективно скажется на качестве обучения английскому языку [1, с. 94].

«Системное внедрение инновационных методов и технологий, систематическое выполнение коммуникативных упражнений и ситуативно-обусловленное обучение английскому языку на всех этапах профессионального обучения эффективно скажется на формировании у будущих специалистов навыков делового общения» [3, с. 35]. Формирование навыков делового общения это поэтапный процесс, который способствует успешному сотрудничеству с деловыми партнёрами, учитывая лингвистические навыки и морально-этические нормы межличностного общения. Его реализации и совершенствованию традиционных подходов к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будет содействовать разработка инновационных технологий обучения, основанных на интеграции специальных и общеобразовательных дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий. Для достижения оптимального результата при профессионально-ориентированном обучении английскому языку мы предлагаем более ответственно отнестись к выбору содержания и технологий (методов, средств и форм), которые основаны на интеграции языкового и профессионального компонентов [4]. С появлением компьютеров и других информационно-коммуникационных технологий, а также усовершенствованием методики обучения английскому языку добиться положительных результатов стало проще, а именно все чаще преподаватели вузов стали интегрировать ИКТ в процесс обучения английскому языку, на основе ИКТ стали разрабатывать технологии его изучения. Из вышесказанного можно сделать вывод, что «формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов должно строиться на основе содержательной интеграции профессиональных и языковых знаний, умений и навыков, а также на интегративном внедрении традиционных и инновационных технологий обучения» [3, с 162].

Библиографический список

1. *Айнутдинова И.Н.* Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт) // Настольная книга педагога-новатора. – Казань, 2011. – 456 с.
2. *Байденов В.И.* Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода): Метод. посю. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. *Рахманова М.Д.* Инновационные технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов при обучении английскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2016. – 180 с.
4. *Шарипов Ф.Ф.* Профессионально-иноязычная подготовка студентов экономических специальностей (английский язык). Учебное пособие (электронный образовательный ресурс). – Душанбе, 2011.
5. *Шарифзода Файзулло.* Интегрированное обучение – основа развития и воспитания. – Душанбе: Маориф, 1995. – 143 с.

МЕТОДИКА ВКЛЮЧЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос включения неформального образования взрослых в существующие системы повышения квалификации формального вида.

Ключевые слова: образование взрослых, неформальное образование, формальное образование, методика включения

Roitblat O. V.

METHODS OF INCORPORATING NON-FORMAL EDUCATION SYSTEM PLACENIA QUALIFICATIONS

This article discusses the inclusion of informal adult education in the existing system of professional development formal appearance

Key words: adult education, informal education, formal education, methodology of inclusion

Вопросы непрерывного образования взрослых уже несколько десятилетий не снимаются с повестки дня в образовании всех стран. Более того принцип непрерывного образования призван как основополагающий при конструировании различных систем профессионального образования, включая систему повышения квалификации. Актуализируется внимание к проблеме неформального образования, как самостоятельного элемента, так и в рамках формального образования. Так Ройтблат [1, 2] О.В., Суртаева Н.Н.[1], Макареня А.А.[1] в своей статье обращают внимание на роль неформального образования как одного из условий социального взаимодействия в процессе повышения квалификации. О.В. Ройтблат[3], Н.В. Чекалева[3], Н.Н. Суртаева[3] рассматривают вопрос отношения к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых.

В системе повышения квалификации, когда осуществлен переход на накопительную систему еще больше усиливаются возможности формального образования по включению неформального образования его методов, форм и технологий обучения взрослых, положительно влияя на эффективность и результативность обучения взрослых.

При включении неформального образования, повышение квалификации перестает быть «заорганизованным», усиливается творческая составляющая этого процесса. Развитие неформального образования в системе повышения квалификации заслуживает всяческого развития и изучения на современном этапе, опыт Тюменского региона подтверждает значимость неформального образования. Исследование вопросов неформального образования в различных регионах позволяет констатировать, что системы неформального образования на данный момент в России нет, в большей степени она складывается из различных курсов, которые посещают представители разных профессий и возраста, имеющие одну цель. Среди таких курсов, можно назвать: «информационная грамотность», «обучение разговорному иностранному языку», «налогообложение», психологические тренинги и др. В последнее время направления курсов, через которые проходят различные категории взрослых – возросло, что под-

тверждает актуальность проблемы неформального образования взрослых. Изучение курсов, составляющих элемент системы неформального образования, затруднено, так как одни курсы открываются, другие закрываются, происходит постоянная смена, но изучение методов, форм организации неформального обучения, корпоративного обучения позволяет по иному посмотреть на организацию формального обучения взрослых в системе повышения квалификации. Поэтому проблему неформального образования в сочетании с формальным или информальным следует отнести к перспективному направлению. Нами изучены, разработаны и апробированы различные модели включения неформального образования в систему повышения квалификации формального вида – параллельная, интегративная, переменная.

Включение неформального образования в систему повышения квалификации может осуществляться на основе применения разных моделей и различной методикой. В любом случае можно проследить следующий методический инструментарий: выяснения профессиональных проблем, определение индивидуальных профессиональных заданий перед курсами, акцентирование внимания на работу с текстами, в которых можно обнаружить ответы на поставленные проблемы, актуализировать проблему, обозначенную в начале, подготовка серии вопросов для коллег участников неформального образования и др. Приведем пример одной из методик включения неформального образования в систему повышения квалификации формального вида. Табл №1

Таблица № 1

**Методика включения неформального образования
в систему повышения квалификации**

№	Этапы работы	Действия андрагога	Действия слушателя
1	До начала занятий в системе формального обучения	1. Собирает и формирует кейс, проблемы 2. Готовит основные и дополнительные материалы для работы на курсах по выявленным проблемам 3. Разрабатывает сценарии занятий, включая порядок включения неформального обучения, формат презентации	1. Получает кейс или требования к формированию своей части кейса, список рекомендуемой литературы, принимает проблему или выдвигает свою 2. Индивидуально готовится к занятиям, с целью демонстрации своего знания о «незнании» обсуждаемых профессионально-педагогических вопросов, по принятой проблеме
2	Во время занятий в системе формального обучения	1. Организует дискуссию по обсуждению кейса, проблемы 2. Формирует микрогруппы по знанию «о незнании» обсуждаемых профессионально-педагогических вопросов кейса, проблемах в группах, обеспечивая их дополнительными сведениями 3. Организует обсуждением	1. Задают вопросы углубляющие понимание кейса и проблемы 2. Разрабатывают варианты решений, слушают, что говорят другие 3. Принимают решение по расширению знаний о кейсе, проблеме

№	Этапы работы	Действия андрагога	Действия слушателя
3	После занятий в системе формального обучения	1. Организует оценивание работы слушателей, взаимооценивание (коллективное оценивание) 2. Организует оценивание принятых решений, поставленных вопросов, проблем	1. Составляет письменный отчет о занятии по данной проблеме. 2. Выполняет предложенное задание по данной педагогической проблеме
4	Неформальное обучение	Выясняет, что заинтересовало из курсов и обмена опытом, что в дальнейшем хотели бы изучать и считали бы целесообразным для включения в содержание курсов для других обучающихся.	Обозначает, что его заинтересовало из курсов и обмена опытом, и что планирует далее изучать в процессе неформального образования

Основой такой методики включения неформального образования в систему повышения квалификации является организация дискуссионных площадок, использование диалоговых методов, на занятиях по обозначенной профессиональной проблеме и дальнейшее обсуждение в микрогруппах отдельных фрагментов изучаемой проблемы. Кроме организации самой процедуры обсуждения, предполагается повышенное внимание к формам презентаций результатов работы каждой группы. Критерии оценки презентаций результатов могут быть выработаны преподавателем и предложены слушателям в начале курсов. Задания после курсов позволяют персонифицировать профессионально-педагогические интересы с учетом профессиональных индивидуальных проблем слушателей и подбирать задания по интересу в данной сфере и степени осведомленности по обсуждаемой проблеме. Задания могут предлагаться по выбору и могут практиковаться «само» задания, которые также возможны в формате неформального образования. Это лишь один из множества различных методик включения неформального образования в систему повышения квалификации.

Библиографический список

1. *Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., Макареня А.А.* Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации // Человек и образование №4, 2011.-С.59-64
2. *Ройтблат, О.В.* Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра: монография.– Тюмень:ТОГИРРО. – 2014. – 226с.
3. *Ройтблат, О.В.* Отношение к процессу интеграции формального, не-формального и информального образования взрослых [Текст]/О.В. Ройтблат, Н.В. Чекалева, Н.Н. Суртаева // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2012, ART 1755.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

В данной статье рассматривается организационная культура как источник профессионального развития педагогов образовательной организации.

Ключевые слова: организационная (корпоративная) культура, профессиональное развитие педагога, корпоративное обучение

Sazhina K.P.

ORGANIZATIONAL CULTURE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

This article examines organizational culture as a source of professional development of teachers of educational organizations

Key words: organizational (corporate) culture, professional development of teachers, corporate education

Проблема профессионального развития педагогов является актуальной, в связи с изменениями, происходящими в системе образования. Введение федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования и профессионального стандарта «Педагог» ставит перед педагогами новые задачи, предполагает решение новых проблем, связанных с проектированием образовательного процесса и образовательных программ. В образовательной организации должна реализовываться новая модель корпоративного обучения педагогов, для того, чтобы осуществлялась целенаправленная, согласованная работа всего педагогического коллектива по формированию и развитию тех компетенций обучающихся, которые определены в ФГОС. Актуальной становится и задача совместного проектирования модели образовательного процесса, отбора форм и методов работы с обучающимися, направленных на достижение планируемых результатов ФГОС и наиболее востребованных в данном коллективе. Каждый педагог, принимая участие в разработке школьной Программы формирования и развития универсальных учебных действий (далее УУД), входящей в структуру основной образовательной программы (далее ООП), преемственно проектирует и использует способы достижения метапредметных результатов в своей предметной области, внеурочной деятельности, которая может носить как межпредметный, так и интегрированный характер.

С учетом отмеченных перемен, возникает необходимость развития культуры, навыков совместной деятельности представителей педагогических коллективов образовательных организаций.

Организационная культура образовательной организации является мощным стратегическим инструментом, который позволяет ориентировать педагогов на решение общих задач, мобилизовать их инициативу и обеспечить эффективное взаимодействие субъектов образования. Она обеспечивает консолидацию и сплоченность педагогов на основе общих ценностей, задач, что способ-

ствует поддержанию высокой репутации образовательной организации во внешней среде; повышению качества образования; максимальной отдаче педагогов за счет создания благоприятного эмоционально – психологического климата, предоставления возможности саморазвития, получения морального и материального удовлетворения.

Реализация концепции «развивающаяся школа как система», где обучение всего педагогического коллектива рассматривается как мощный инструмент, позволяющий объединить все инвариантные элементы педагогической системы, ее ресурсы в целях продвижения образовательной организации на более высокий уровень развития. Особенностью модели корпоративного обучения является то, что разрабатывается программа повышения квалификации педагогов для конкретной, при этом содержание программ было направлено образовательной организации. Содержание данной программы ориентировано на особенности образовательной организации, на удовлетворение потребностей и интересов школы, а не отдельных учителей. Как правило, научно-теоретическую поддержку в реализации данной программы осуществлял университет. Поэтому поиск эффективных путей решения проблем (профессиональных потребностей) возникших в школе, происходил в процессе совместной деятельности учителей, руководителей и преподавателей высшей школы.

Организационная культура образовательной организации формирует собственный облик, в основе которого лежат: качество оказываемых образовательных услуг, правила взаимодействия, поведения, нравственные принципы и установки управленческих и педагогических работников, репутация данной образовательной организации в образовательном сообществе и т. п. Организационная культура представляет собой систему общепринятых в данной организации представлений, подходов и принципов обучения и воспитания, взаимодействия субъектов внутри образовательной организации и отношений с партнерами с целью достижения высоких результатов деятельности, которые отличают данную организацию от всех других. [1]

Организационная культура является важнейшим инструментом достижения целей и реализации миссии организации, эффективности ее деятельности и эффективной деятельности сотрудников. Следует отметить, что организационная культура усиливает организационную сплоченность, порождает согласованность в поведении сотрудников, служит своеобразным ориентиром для выбора правильного типа поведения, которого необходимо придерживаться для успешной работы в организации. Данный фактор обуславливает необходимость создания интерактивной педагогической среды в школе, которая способна влиять непосредственно на обучающихся, педагогов своим технологичным сконструированным инструментарием и механизмом его взаимодействия. Для решения этой задачи целесообразно в рамках одной образовательной организации создавать школьные команды педагогов по параллелям, включая руководителей, психологов и обучать их новым формам и способам организации учебной деятельности обучающихся.

Педагоги школы (школьные команды учителей) проектируют новую продуктивную образовательную среду, процесс обучения, условия для развития и сотрудничества педагогов, руководителей образовательной организации, нацеленных на достижение требуемых результатов.[2] Данный подход к организации обучения педагогов позволяет оценить качество реализации дополнительных профессиональных программ через образовательные результаты обучающихся (как повышение квалификации педагогов повлияло на качество образования школьников). Практика показывает, что члены команд учителей, обучающиеся по данной программе, отличаются готовностью к распространению полученного опыта; способны теоретически объяснить, на что нацелена их деятельность и почему; оказать помощь другим педагогам своего коллектива и т. д. Тем самым в школе формируется коллектив единомышленников, способных к решению инновационных педагогических задач, созданию инновационной образовательной среды, влияющей не только на развитие личности обучающихся, но и на профессиональное развитие педагогов исходя из общих потребностей образовательной организации.

Библиографический список

1. *Иванова О.А., Сажина К.П.* Изменение организационной культуры образовательной организации // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. - №1. 2013. С.37
2. *Иванова О.А., Шлашова М.М.* Реализации модели «обучение школьных команд» в системе повышения квалификации педагогов // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 17-й Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2016. – С. 89-92

Соколова И.Г.

директор ГБОУ СОШ № 367 Фрунзенского района Санкт-Петербурга;

Кашинцева Р. В.

учитель математики ГБОУ гимназия № 523 Невского района Санкт-Петербурга

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ИНОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются требования к инновационному развитию школы, что позволит обеспечить качественный уровень образования. Данная статья направлена на раскрытие сущности научно-методического сопровождения в деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: методическое обеспечение, реформы, деятельность учителя, научно-методическое сопровождение.

Sokolova I.G., Kashintseva R.V.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT ACTIVITY TEACHER AS A CONDITION OF INNOVATIVE SCHOOLS

The article deals with the requirements for innovative development of the school, which will provide a quality education. This article is aimed at the disclosure of the essence of scientific and methodological support to the activities of the educational institution.

Key words: methodological support reforms delnost teachers, science – metodicheskoe support.

Особенность современной школы как самоценного звена общей системы образования в том, что каждый компонент его содержания является фундаментом для различных образовательных областей и предметов, вносит особый вклад в развитие ребенка и его подготовку к дальнейшему образованию. В связи с

этим, новый государственный стандарт значительно расширяет требования и ответственность образовательного учреждения, педагогов за результаты воспитания, развития и обучения. Новая парадигма образования нацеливает педагогов на развитие личности ребёнка: на формирование у него личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Это побуждает учителей пересматривать свои ценностные ориентиры и установки.

На этапе перехода школ к реализации требований ФГОС у педагогов возникают потребности: в разработке основной образовательной программы и рабочих программ по предметам; в овладении деятельностными технологиями обучения и их качественным использованием в практике обучения; в освоении новых методик обучения по разным предметам естественно-математического и гуманитарно-эстетического цикла; в ознакомлении с переизданными и прошедшими экспертизу учебно-методическими комплексами.

Важнейшим средством повышения педагогического мастерства учителей, связующим в единое целое всю систему работы школы, является методическая работа. Роль методической работы школы значительно возрастает в современных условиях в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать новые методики, приемы и формы обучения и воспитания.

Происходит переход от парадигмы «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь». Так в современных быстро меняющихся условиях, в изменяющихся педагогических парадигмах требуется и творческий учитель, отличающийся мобильностью, активностью, гибкостью, применяющий на своих занятиях различные педагогические технологии, способный успешно и быстро решать педагогические задачи.

В последнее десятилетие XX в. российское общество, вступившее в полосу радикальных реформ, требует от системы образования более гибкого, в идеале – опережающего реагирования на изменения в социальной среде, адаптации к ним. Рефлексия инновационного развития школы – функция педагогической науки, в которой в последнее десятилетие появилась новая область – педагогическая инноватика, изучающая механизмы развития образовательных систем, связанные с созданием новой, основанной на гуманистической ориентации практики образования.

Саморазвитие инновационной школы – носителя нового качества образования – будет основываться на инновационной творческой практике учителя как высшего уровня развития педагогической деятельности, которая носит творческий, проективный характер, осуществляется в форме опытно-экспериментальной работы и направлена на создание собственной, авторской, индивидуально-адаптированной и высокоэффективной педагогической системы. Таким образом, при появлении новых тенденций в современном мире и образовании, необходимо наряду с деятельностью научно-методических служб, переходить к новым методам поддержки учителей, таким, как, например, научно-методическое сопровождение, что позволит обеспечить качественный уровень образования.

Научно-методическое сопровождение – это системная технология оказания квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры. Одной из целей научно-методического сопровождения является развитие продуктивного специалиста (профессионала, способного постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, обладающего чувством перспективы, разрабатывающего различные стратегии и стили профессионального поведения, адекватные контексту ситуации, признающего возможность альтернативных способов решения проблемных задач). Научно-методическое сопровождение деятельности учителя – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности. Звенья структуры управления реализацией методической темы: педагогические советы, малые педагогические советы, педагогические чтения, школьные семинары по повышению квалификации, научно-методический совет, методические объединения.

Оценка уровня технологической подготовленности включает вопрос об использовании педагогами в своей практике широкого спектра педагогических технологий. В современной школе определен спектр наиболее применяемых и эффективных педагогических технологий.

На основе работ М.Н. Певзнера, В.А. Новицкой, Л.Н. Белотеловой, [1] среди функций научно-методического сопровождения можно выделить следующие: обучающая функция, которая ориентирована на углубление знаний и развитие навыков специалистов в системе непрерывного образования, необходимых для совершенствования их профессиональной деятельности; консультационная функция предполагает оказание помощи педагогу по поводу конкретной проблемы через указание на возможные способы её решения или актуализацию дополнительных способностей специалиста; диагностическая функция направлена на выявление проблемных точек в деятельности учителя; психотерапевтическая функция помогает педагогу в преодолении различного вида трудностей и барьеров, препятствующих успешному осуществлению профессионально-образовательной деятельности; коррекционная функция направлена на изменение реализуемой специалистом модели практической деятельности, а также на исправление допущенных профессиональных ошибок; адаптационная функция обеспечивает согласование ожиданий и возможностей работника с требованиями профессиональной среды и меняющимися условиями трудовой деятельности; информационная функция способствует предоставлению педагогам необходимой информации по основным направлениям развития образования, программам, новым педагогическим технологиям; проектная функция связана с обучением учителя экспертизе учебных программ и пособий, образовательных технологий; направляющая функция способствует установлению гуманистических отношений между учителем и учеником; выявление, изучение и оценка результативности инновационного педагогического опыта в образовании, его обобщение и распространение, создание системы стимулирования творческой инициативы и профессионального роста педагогов; оказание поддержки педагогам и руководи-

телям в инновационной деятельности, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий, учебных планов; осуществление редакционно-издательской деятельности;

На методическом совете, педсоветах, круглых столах рассматривались следующие вопросы: модель и алгоритм деятельности ОУ в условиях введения новых ФГОС; проект модернизации образовательной системы начальной ступени школы (разработка единичных проектов по реализации модели); подготовка пакета документов; посещение уроков, внеклассных мероприятий.

Методическое сопровождение – как педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности. Методическое сопровождение – как педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности.

Традиционно методическая работа направлена на реализацию единой методической темы школы через проведение семинаров, «круглых столов», мастер – классов по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса; использованию современных образовательных технологий; обобщение и распространение положительного опыта творчески работающих учителей (открытые уроки учителей, внедряющих ФГОС); участие в работе городских базовых площадок; участие в муниципальных, областных, российских конкурсах, в том числе дистанционных; предметные недели как средства развития интересов учащихся и активизация творческого потенциала; совершенствование организации творческой и исследовательской деятельности педагогов и учащихся; методическую поддержку учителей в области использования ИКТ в методической деятельности; консультирование аттестующихся учителей; взаимопосещение открытых уроков, проведение аттестации педагогических кадров. Таким образом, научно-методическое сопровождение деятельности учителя необходимо, многоаспектно и способствует всестороннему развитию педагога, его профессиональному росту. А многообразии функций научно-методического сопровождения делает этот процесс уникальным. Осуществление научно-методического сопровождения будет способствовать росту качества образования. Как итог деятельности – это готовность педагогов к самоанализу и самооценке – соотнесению собственной деятельности с требованиями ГОС – предъявлению результата своей самообразовательной и профессиональной деятельности всем участникам образовательного процесса.

Библиографический список

1. Вульфова, Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс.// Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2 (22).
2. Методическая работа в школе. Организация, планирование, анализ. / авт. – сост. Л.В. Голубева и др. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156с.
3. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов,

С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

Суртаева О.Н.
к.п.н. ФГБНУ ИУО РАО в СПб

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОСНОВЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОГЛАСОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ*

** работа выполнена в рамках иос. задания ИУО РАО по теме: «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта»*

В данной статье говорится значении сетевого взаимодействия в процессе обеспечения согласованного непрерывного образования в профессиональной среде, о рассмотрении сетевого взаимодействия как инструмента, который может быть использован с целью повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, систематизации и обобщения передового педагогического опыта.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, согласованное непрерывное образование, профессиональная среда.

Surtaeva O. N.

NETWORK INTERACTION IN THE BASIS OF COHERENT AND CONTINUOUS EDUCATION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT.

This article States the importance of networking in the process ensure consistent continuing education in a professional environment, consideration of networking as a tool that can be used with the aim of improving qualification of the teaching staff, systematization and generalization of the advanced pedagogical experience.

Keywords: network interaction, consistent continuing education, professional environment.

На современном этапе происходят многие инновационные преобразования, как самой профессиональной среды, так и образования специалистов этой среды. Все в большей степени актуализируются вопросы согласованного непрерывного профессионального образования как педагогических, так непедagogических кадров для обеспечения всех сфер жизнедеятельности человека. В условиях глобализирующегося мира идет попытка создания и включения различных образовательных систем в образовательные организации, занимающиеся профессиональным образованием. Среди таких систем на современном этапе можно назвать системы с включением различных медиасредств, систем на основе информационно-коммуникативных технологий. Профессионалы, занимающиеся изучением информационно-коммуникационных технологий отмечают, что современные информационно-коммуникационные технологии достигли огромного уровня, что позволяет передавать на любые расстояния от наставника к обучаемому не только содержание, но и другие аспекты образовательного процесса. Справедливо отмечают С.С.Неустроев[1.– С.9] и А.В.Симонов[1.– С.9], что « электронное обучение (e-learning) выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы... При этом замечено, что электронное обучение, являясь по своей сути инструментом дистанционных форм организации учебного процесса, во все большей мере вовлекает в него весь спектр современных сетевых информационно-

технологических решений, которые насытили мировой Интернет различными социальными сервисами коммуникации, информационного онлайн обмена и взаимодействия, формирования и поддержки сетевых профессиональных сообществ», поэтому на него делается такой огромный акцент в плане обеспечения согласованного непрерывного профессионального образования как педагогических, так непедagogических кадров для обеспечения всех сфер жизнедеятельности человека. Сетевое взаимодействие в педагогических сообществах давно и широко используется с целью повышения квалификации, распространение начинает получать такое взаимодействие и для других профессиональных сообществ. Как наиболее современная и доступная форма повышения квалификации рассматриваются распределенные модели сетевого взаимодействия в профессиональном образовании, которые рассматриваются и как средство обеспечения согласованного непрерывного образования кадров для различных сфер жизнедеятельности человека, как в системе повышения квалификации в рамках формального и неформального образования. А распределенные модели понимаются по – разному. Например, А.М. Белевцев [2] считают, что любая производственная информационная, обслуживающая и т.п. система, которая включает некоторое число распределенных в пространстве обрабатывающих узлов, взаимодействующих в процессе решения общих задач, могут считаться распределенными. О распределенных моделях говорят, когда речь идет о рассмотрении технического обеспечения сетевого взаимодействия или когда речь о распределении функций среди субъектов сетевого взаимодействия, которые распределяются в процессе корпоративного взаимодействия. При сложении функций в одной модели сетевого взаимодействия возникают механизмы самоорганизации, а использование свойств самоорганизации любой системы, важна для управления, профессионального образования и в конечном счете профессиональной деятельности. Согласимся с утверждением Суртаевой Н.Н. [3.– С.99] и Суртаевой О. Н. [3.– С.99] рассуждающих по вопросу обеспечения согласованного непрерывного образования в профессиональной среде, о том, что – «На современном этапе идет попытка включения различных образовательных систем в образовательные организации как в России, так и за рубежом, что определяет вариативность организации педагогического процесса в них».

Действительно обновление различных составляющих профессионального образования происходят настолько часто, что в реальной жизни бывает очень трудно обеспечивать согласованное непрерывное образование в профессиональной среде. Здесь имеет место изменение управленческих установок, и содержательной составляющей профессионального образования, и информационно-технического обеспечения, и подготовки профессорско-преподавательского состава для реализации профессионального образования, учебно-методического обеспечения. Повышение квалификации, обеспечения роста профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава в аспекте непрерывного образования не может не учитывать передовой педагогический опыт, который рассматривается как результат коллективного творчества. К таким результатам коллективного творчества можно отнести создание различных моделей

сетевого взаимодействия, в процессе которого может осуществляться накопление передового педагогического опыта, обмен этим опытом в процессе взаимодействия, отработка коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского состава в плане овладения различными приемами и программами информационно-коммуникативных технологий. Как справедливо отмечают Неустроев С.С., Симонов А.В.[1, С.-14] «Перечень информационно-коммуникационных инноваций, которые используются в электронном обучении, постоянно пополняется новыми сервисами, как автономными, так и встраиваемыми в современные электронные обучающиеся среды и системы управления обучением». Различные модели сетевого взаимодействия в профессиональной среде в основе обеспечения согласованного непрерывного образования профессорско-педагогических кадров можно рассматривать как современные электронные обучающиеся среды, их использование обозначает проблему выявления нового информационно-коммуникационного инструментария на качество организации системы повышения квалификации, обеспечивая ее информатизацию. Как справедливо отмечает Н.А.Шайденко [4, С.-4] «Информатизация системы университетского образования в России имеет огромное значение для всей образовательной системы страны. Очевидно, что основные достоинства информатизации обеспечения качества педагогического образования – модульность, гибкость, прозрачность, объективность, интерактивность и т.д. – должны органично интегрироваться с информатизацией университетского образования. Но путь от анализа проблемы до ее практического решения, то есть до создания оригинальных систем, обеспечивающих новый уровень понимания и реализации обеспечения качества обучения, оказывается очень непростым». Все это можно экстраполировать на построение системы обеспечивающей согласованное непрерывное образование в профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Неустроев С.С., Симонов А.В.* Инновационные направления развития электронного обучения // *Человек образование*, №3, 2015.– С.– 9-15
2. *Белевцев А.М.* Методические аспекты имитационного моделирования распределенных систем запросного типа // *Известия ТРТУ*.-2004.-№2(37).-2004.-С.-69-75
3. *Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н.* Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // *Человек и образование*, №1, 2016.- С.– 99-104
4. Шайденко Н.А. Внедрение информационных систем обеспечения качества педагогического образования в России // *Человек и образование* №1, 2016.– С.4-9

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме использования деловых игр в обучение химических дисциплин студентов вуза в свете компетентностного подхода и реализации ФГОС. Авторы раскрывают теоретический аспект применения интерактивных методов, в частности, деловых игр для активизации самостоятельной работы студентов и дают рекомендации по реализации деловой игры в рамках темы «Карбоновые кислоты»

Ключевые слова: деловые игры, самостоятельная работа студентов, преподавание химических дисциплин.

Tengerekova G.G. Ustyuzhanina E.N.

BUSINESS GAMES IN SELF-GUIDED WORK OF STUDENTS WHILE STUDYING CHEMICAL DISCIPLINES

The article is devoted to the problem of use of business games in teaching chemical disciplines to university students in the light of competency-based approach and implementation of the Federal State Educational Standards (FGOS). The authors describe theoretical aspect of use of interactive methods and business games for activation of self-guided work of students in particular, and make recommendations for using business games to teach "Carbonic Acids."

Key words: business games, self-guided work of students, teaching chemical disciplines

Реформирование высшей школы направлено на развитие нового поколения профессионалов, способных выполнять трудовую деятельность в смежных областях.

В соответствии с переходом образования на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения одной из важнейших задач является подготовка конкурентоспособного специалиста, а результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков, а формирование общих и профессиональных компетенций. Традиционные формы проведения учебных занятий уже не могут в полной мере способствовать усвоению учебной информации и использовать её при решении конкретных профессиональных задач. Необходимо активнее внедрять инновационные методы обучения: деловые и ролевые игры, кейс-методы, решение проблемных ситуаций, тренинги и т.д.[1]. Поэтому современные образовательные стандарты предусматривают увеличение доли интерактивных методов обучения. Использование инновационных образовательных технологий в наши дни – это объективная необходимость и условие достижения высокого качества современного образования. Такие технологии являются методом формирования как общих, так и профессиональных компетенций, которые определяются как готовность и способность специалиста к реализации знаний, умений, практического опыта в реальных условиях профессиональной деятельности. Формиро-

вание общих и профессиональных компетенций зависит от мотивированной активности студентов, поэтому важной задачей для образовательного процесса является внедрение в учебный процесс активных методов обучения [2]. Из множества технологий, при использовании которых можно формировать те или иные компетенции, весомое место занимают деловые игры. Использование деловых игр на занятиях формирует такие общие компетенции как: способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве, готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся, способность представить современную картину мира на основе естественнонаучных, математических знаний, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры. Деловые игры проводятся в приближенной к реальным условиям и дают возможность студентам оценить свои способности и почувствовать себя в роли профессионала. Для каждой специальности разработаны деловые игры, которые позволяют сразу проверить все профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы при изучении данного модуля.

Хороший эффект дает проведение занятия в виде деловой игры на ЕГЭ при изучении темы «Карбоновые кислоты», (профиль подготовки «Биология»). Суть деловой игры заключается в творческой деятельности участников, которым нужно выявить проблему и способы ее решения. Достоинством деловой игры является то, что она позволяет: рассмотреть обозначенную проблему глубоко и полно в условиях значительного сокращения времени (данная игра рассчитана на 90 минут); освоить студентами навыки выявления, анализа и решения конкретной проблемы (производство уксусной кислоты); работать индивидуальным и групповым методами при подготовке и принятии решений; ориентироваться в нестандартных ситуациях; концентрировать внимание на главных теоретических аспектах проблемы (зависимости между химическим строением кислоты и кислотными свойствами) и устанавливать причинно-следственные связи; развивать взаимопонимание и коммуникативные связи между участниками игры во время групповой работы.

Преимуществом деловой игры является то, что она не подменяет традиционные методы обучения, а рационально их дополняет, позволяя более эффективно решать поставленные задачи. Игра носит добровольный характер, основывается на свободном творчестве и самостоятельной деятельности студентов, включает элемент соревнования. В этих условиях исчезает боязнь высказывать свое мнение, совершенствуется умение вести деловой диалог, высказывать и аргументировать собственное мнение относительно способов решения поставленной задачи.

Организационно-подготовительная работа преподавателя заключается в формировании игровых групп и назначении экспертной группы, главного эксперта и руководителя игры. Студентам предлагается раздаточный материал в виде описания деловой игры, блок-схемы и регламента проведения игры, методических рекомендаций для участников деловой игры, справочных материалов и таблиц, необходимых для обработки информации и подготовки соответству-

ющего решения. Преподаватель объясняет особенности игры, порядок проведения и обсуждения, критерии оценки результатов деловой игры, т.к. в ходе работы в малых группах игра носит характер соревнования. Студентам предлагаются правила игры.

Функции преподавателя при проведении игры сводятся к ознакомлению участников с условиями, целями игры, общему контролю над процессом и оказанию в случае необходимости методической помощи в достижение игровых целей, а также к общему подведению итогов, включающему индивидуальные советы и рекомендации её участникам. Студенты с удовольствием принимают участие в играх, так как с помощью проживания определённых ролей в свободной ситуации, они открывают для себя профессиональные черты поведения, возможности решать нестандартные проблемы и пробовать себя в новых ситуациях. На финальном этапе игры важно провести рефлексию, чтобы сами игроки высказали свое мнение об игре, проговорили, что они узнали нового на занятии, попытались сформулировать свое личное отношение к проведенной деловой игре. Обсуждение результатов игры сводится к выражению личного мнения о работе коллектива, определению самооценки, оценки товарищей и руководителя игры. На кафедре химии и методики преподавания химии Горно-Алтайского государственного университета накоплен богатый опыт в реализации интерактивных методов преподавания, в том числе и деловых игр, при обучении химическим дисциплинам. На начальных этапах использования и апробации деловой игры студенты, в ряде случаев, предлагали внести изменения по усовершенствованию правил игры, корректировке и оцениванию результатов деловой игры, что говорит о заинтересованности студенческой аудитории в данном методе обучения деятельности и эффективности его применения для развития самостоятельности и творческой активности обучающихся.

Библиографический список

1. *Денисович, Ю.Ю.* Применение технологии деловой игры в обучении студентов инженерных специальностей // Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов седьмой международной научно-методической конференции, Часть 1. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2010. – С. 245-249.

2. *Ермакова, Л.А.* Деловая игра на основе интерактивного подхода как эффективный метод формирования профессиональных компетенций студентов в аграрных ВУЗах. // Л.А. Ермакова, С.Н., Коношина, Н.Л. Хилкова. – Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6; URL: www.science-education.ru/106-8112

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье говорится о подходах, предъявляемых к оценке образовательных результатов обучающихся в связи с реализацией ФГОС.

Ключевые слова: образовательные результаты обучающихся, система дополнительного образования

Faizullina A.R.

MODERN APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

This article is reported about the approaches, which are applied to the assessment of educational outcomes of students due with the realization of the FSES.

Key words: educational outcomes of students, the system of additional education

Тенденции развития общества обусловили появление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые определили необходимость разработки новых подходов к образовательным результатам и их оценке. Ориентация на результаты образования – это важнейший компонент конструкции ФГОС второго поколения. В концепции ФГОС указаны требования к результатам освоения общеобразовательных программ, которые структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя:

1. Предметные результаты — усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности;

2. Метапредметные результаты — освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях;

3. Личностные результаты — сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

Система оценивания, в соответствии с требованиями ФГОС, ориентирована на результативное обучение, а критерием успешности в освоении образовательных программ является достижение обучающимися трех групп планируемых результатов: предметных, метапредметных и личностных.

Рассмотрим основное содержание образовательных результатов обучающихся.

Предметные результаты обучения. Требования к предметным результатам обучения отражены в документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования». В нём указаны основные элементы научного знания по каждому предмету, изучаемому в средней школе. Эти результаты традиционно

прописываются во всех методических пособиях, в большом количестве издающихся по любой школьной дисциплине.

Метапредметные результаты обучения.

В ФГОС содержатся требования к метапредметным результатам обучения, которые должны отражать:

1. Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8. Смысловое чтение;

9. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

10. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11. Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий;

12. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» есть раздел «Универсальные учебные действия» [1; 53–57]. Существуют разные подходы к пониманию этого понятия:

1. В широком значении термин «универсальные учебные действия» трактуется как «умение учиться», т. е. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

2. В узком значении этот термин означает совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Универсальные учебные действия (УДД) ФГОС группируются в четыре блока: – личностные, – регулятивные, – познавательной направленности и – коммуникативные.

Таким образом, универсальные учебные действия также являются метапредметными результатами обучения.

Личностные результаты обучения.

Современное образование становится все более индивидуализированным, дифференцированным, ориентированным на создание условий выбора для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. Общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие обучающихся в образовательном процессе. Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания. Новый стандарт впервые основывается на отечественных психолого-педагогических идеях, а именно на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Согласно ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами обучения прописаны требования к личностным результатам, которые включают: готовность и способность обучающихся к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, систему значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, умение ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Эти способности, умения, установки, квалифицируются в новом образовательном стандарте как личностные универсальные учебные действия, подлежащие формированию и развитию у учащихся на всех ступенях обучения. Обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни.

К окончанию обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, са-

мовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.

Совершенно очевидно, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения представляют собой триединую задачу современного образования.

Важно понимать, что общее и дополнительное образование неотделимы друг от друга. Поэтому изменения, связанные с реализацией ФГОС, коснутся не только целей и задач, содержания, но определяют тенденции в оценке образовательных результатов обучающихся в системе дополнительного образования.

В системе дополнительного образования детей существуют свои особенности в оценке результатов как метапредметных, так и личностных. Личностные достижения обучающегося в учреждении дополнительного образования можно рассматривать как изменения качеств личности, которые возникают в ходе успешного освоения ребенком избранного вида деятельности. Соответственно, структура личностных достижений воспитанника учреждения дополнительного образования, как считает ряд исследователей, может быть представлена следующими составляющими: мотивационно-ценностным (потребность в самореализации, саморазвитии, самосовершенствовании, мотивация достижения, ценностные ориентации); когнитивным (знания, рефлексия деятельности); операциональным (умения, навыки); эмоционально-волевым (уровень притязаний, самооценка, эмоциональное отношение к достижению, волевые усилия) [3; 7].

Особенностью обучения учащихся в учреждении дополнительного образования можно считать его практическую деятельностьную направленность, ориентацию не столько на усвоение знания, сколько на способность его применения, использования на практике. Поэтому и технологии оценивания индивидуальных достижений обучающихся должны быть ориентированы не на репродукцию воспитанником информации, а на созданный им самостоятельный продукт, имеющий прикладную ценность – различные учебные проекты: исследовательские, этнографические, дизайнерские, социальные, художественные и т.п.

Все это делает возможным реализацию в системе дополнительного образования наиболее актуальных современных образовательных тенденций: сосредоточенность на обучающемся, который в полной мере становится субъектом образовательного процесса; практическую ориентированность обучения, его открытость запросам жизни и сферы труда, связь с современными контекстами.

Следовательно, основными особенностями оценки образовательных результатов обучающихся в системе дополнительного образования является использование триединого подхода, основанного на принципе комплексности (табл.1). Так, для оценки предметных результатов предлагаем применение традиционного подхода, включающего оценку уровня освоения дополнительной общеобразовательной программы. С целью оценки метапредметных результатов рекомендуется применение компетентностного подхода, направленного на определение уровня развития ключевых компетентностей. Оценка личностных результатов строится на психолого-педагогическом подходе и ориентированно-

го на показатели личностного роста обучающегося. Также необходимо в соответствии с Поручением Президента РФ Пр-78 от 20.01.2016 руководствоваться следующим: *оценка этих и других личностных результатов освоения обучающимися программ должна осуществляться в отношении соответствующих целостных групп обучающихся (неперсонифицированная оценка) в рамках государственной аккредитации образовательной деятельности, других процедур контроля и мониторинга, установленных Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» для оценки результатов деятельности системы образования, организаций, осуществляющих образовательную деятельность.*

Таблица 1

Подход к оцениванию качества обр. процесса	Объект оценивания	Формы диагностики	Способы оценивания
Традиционный подход	Уровень освоения ДООП (предметные результаты)	Тестирование, зачет, учебно-исследовательская работа, творческая работа	Оценочный лист
Компетентностный подход	Уровень развития ключевых образовательных компетентностей и владения УУД (метапредметные результаты)	Участие в мероприятиях (конкурсах, выставках, олимпиадах), самоанализ учебной деятельности в форме эссе, рассказа, описания опыта, учебно-исследовательские работы, презентация, защита проекта. Систематизация собственных достижений	Портфолио достижений
Психолого-педагогический подход	Показатели личностного роста Показатели ценностных отношений (личностные результаты)	Тестирование, собеседование, тренинг, социологический опрос, анкетирование	Тестовые задания, выполнение творческой работы

Одной из эффективных форм оценки личностного прогресса ребенка, как в системе общего, так и дополнительного образования является портфолио, способствующее формированию у обучающихся культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать

Портфолио – это одна из альтернативных форм оценивания, отвечающих требованиям нового видения оценки обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Методологическая идея портфолио предполагает: смещение акцента с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос акцента с оценки на самооценку.

Анализ исследований В.К. Загвоздкина, Т.Г. Новиковой [2, 4], показал, что существуют различные подходы к определению понятия «портфолио» в образовании: способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения, коллекция работ и ре-

результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия и достижения в различных областях; систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых педагогом и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых; рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся. Несмотря на различные подходы в определении понятия «портфолио», можно констатировать, что данное понятие позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимися в разнообразных видах деятельности: учебной, проектной, творческой, социальной, коммуникативной. В настоящее время использование портфолио в построении образовательного рейтинга обучающегося, составление суммарной ведомости по оцениванию портфолио, алгоритмы и структура портфолио, форма устной презентации проектной деятельности, общие положения и рекомендации по работе с портфолио используются как в системе общего, так и дополнительного образования детей. Внедрение инновационных форм оценивания индивидуальных достижений обучающихся в учреждениях общего и дополнительного образования детей соответствует логике профессионального и личностного самоопределения, служит инструментом оценивания и стимулирования обучаемых, позволяет обучающемуся сделать выбор пути дальнейшего образования.

Таким образом, сегодня при оценке образовательных результатов обучающихся в системе дополнительного образования необходимо реализовывать: оценку трех групп результатов: предметных, метапредметных, личностных; использование комплекса оценочных процедур как основы динамики индивидуальных образовательных достижений; использование контекстной информации для интерпретации полученных результатов в целях управления качеством дополнительного образования; использование разнообразных форм и методов оценки, в том числе и портфолио достижений в качестве накопительной системы оценивания образовательных результатов; встроенность системы оценивания в образовательный процесс: создание условий для самоконтроля и самооценки обучающихся.

Библиографический список

1. *Васильева Т. С.* ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 74-76.
2. *Загвоздкин, В.К.* Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки// Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179 – 185.
3. *Криволапова, Н.А.* Современные тенденции в оценке личностных результатов обучающихся в условиях развития общего и дополнительного образования// Современное дополнительное образование: новое время – новые подходы. Интеграция сфер дополнительного образования, воспитания и молодежной политики: материалы всероссийс. научно-практ. конф.(г. Курган, ноябрь 2016г.).– Курган, 2016.
4. *Новикова, Т.Г.* Папка индивидуальных учебных достижений портфолио: федеральные рекомендации и местный опыт// Директор школы. – 2004. – №7. – С. 13 – 24.

Федорова О.В.

директор ДДТЮ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Шарова Е.П.

заместитель директора ДДТЮ Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В данной статье говорится о тенденциях развития образования в России на основе принятых новых проектов и Законе об образовании в РФ.

Ключевые слова: тенденции, система образования, новые проекты

Fedorova O. V. Sharova E. P.

TRENDS IN EDUCATION IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS

This article refers to the trends of education development in Russia on the basis of adopted new projects and the education Act in RF.

Key words: trends, education system, new projects

Образование – это основа существования любого цивилизованного общества его развитие зависит от тенденций, которые формируются политикой государства в сфере образования, она должна являться одним из важных приоритетов работы каждого правительства.

Так на рубеже XX-XXI в.в. было подготовлено ряд комплексных государственных программ модернизации системы образования на длительную перспективу, которые отражают тенденции развития государства. Назовем ряд из этих программ – «Национальная доктрина образования Российской Федерации [1] и «Концепция модернизации российского образования», в них на основе отечественного и мирового опыта были сформулированы принципиальные требования к стратегии и политике в образовательной сфере на годы и десятилетия вперед, определяющие тенденции развития. Они были призваны содействовать изменению ориентированности, общегосударственной политики в сфере образования, укреплению в общественном сознании взглядов об образовании и науке как определяющих тенденций формирования нынешнего российского сообщества. Предполагаемыми итогами считали увеличение особенности и конкурентоспособности образования, его доступности и эффективности, а также увеличение ресурсообеспеченности системы образования, что должно было происходить одновременно с увеличением социального статуса педагогических сотрудников. В данных программах указывалось на потребность подготовки не только безусловно квалифицированных специалистов, но и высококультурных, духовно богатых членов сообщества.

Первые попытки перестройки системы образования в соответствии с процессами демократизации (политическая демократия, рыночная экономика, гражданское общество) предпринятые в начале 1990-х годов, получили свое закрепление в законе «Об образовании», принятом в 1992 году, затем ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" 1996 году, а обновленный закон об образовании принят в 2012г. Нормативно-правовые акты определили и зафиксировали новое отношение государства к образованию: поддержка процессов саморазвития в образовательной системе; контроль каче-

ства образования; стремление минимизировать государственное вмешательство (включая финансовое) в деятельность учебных заведений и др.

В ноябре 2003 года Россия подписала Болонскую декларацию на Берлинской конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса. С этого момента и до 2010 года она должна была воплотить основные принципы Декларации и Болонский процесс стал важным процессом, оказывающим значительное влияние на систему высшего образования России на современном этапе. С целью гармонизации российской системы образования с европейской, в том числе введение в российскую практику многоуровневого образования.

Разрешение принимать участие в добровольном ходе формирования Европейского пространства высшего образования (кратко ЕПВО) было оформлено в Болонье представителями 29 государств. В настоящий период он, содержит в себе 47 государств-участниц с 49 государств, которые утвердили Европейскую культурную конвенцию Совета Европы 1954 года и остается не закрытым с целью присоединения иных государств.

Главными целями Болонского процесса было – увеличение допуска к высшему образованию, последующее повышение качества и привлекательности европейского высшего образования, увеличение мобильности учащихся и педагогов, а кроме того предоставление эффективного трудоустройства выпускников высших учебных заведений за счет того, что все без исключения академические степени и прочие квалификации обязаны быть нацелены на рынок труда. Эти обстоятельства должны были повлиять на все другие элементы системы образования.

В 2006 году был принят приоритетный национальный проект «Образование», его целью стало ускорение модернизации российского образования, обеспечение успешности комплекса мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы страны, достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

В данном национальном проекте предполагалось: «снять с учебных проектов объекты, которые никак не считаются профильными и только их перегружают, они обязаны соответствовать условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся; поменять методы образования с поддержкой повышения числа подобных видов, которые ведут к развитию практических способностей анализа информации и самообучения; поднять уровень самостоятельности работы студентов; все без исключения степени образования обязаны с некоторой периодичностью обновляться; необходимо совершить шаги по ликвидации имеющегося отставания с западных стандартов и качества обучения социальных наук, в особенности экономики, менеджмента и права; включить в учебную программу предметы, которые отвечают за социальную адаптацию, в частности, экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и др.; увеличение части применения сети Интернет в образовательных организациях, а кроме того предметов по информационно-коммуникационным техно-

логиям; обучение иностранным языкам; введение в России международной системы показателей качества и стандартов образования всех уровней»

Особое значение для современной системы образования в том числе дополнительного образования детей в России сыграло принятие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году, который отменил действие двух прошлых законодательных актов (Закон «Об образовании» 1992 года и Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 года)» [2]. Главными нововведениями данного закона в отношении высшего образования стали: «введение постоянного, обязательного, ежегодного мониторинга эффективности, как для государственных, так и для частных учебных заведений; установление квоты в пределах 10% для поступления инвалидов; включение в систему высшего образования бакалавриата, специалитета и магистратуры, а также послевузовского профессионального образования. Отдельно стоит отметить особенности Федеральной целевой программы развития образования в 2011-2015 годах целью, которой является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации, принятой в феврале 2011 года и утверждённой Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года №61»[3] .

В качестве основных задач данной программы определены приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда и развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг. Программа реализовалась в два этапа, на первом этапе (2011-2013 годы) должны были быть сформированы стратегические проекты развития образования, включающие в себя ряд новых взаимосвязанных направлений. Эти проекты реализуются субъектами Российской Федерации, образовательными и иными учреждениями и организациями при федеральной поддержке с участием профессионально-педагогического сообщества. На втором этапе (2014-2015 годы) предполагалось завершить начатые в первом проекты, и сформированы новые институты образования, модели управления в условиях широкомасштабного использования информационно-коммуникационных технологий. Также определены основные позиции по целям и задачам Федеральной целевой программы развития образования на следующий период.

Современная политика России в области развития системы образования на сегодняшний день имеет свои тенденции в приоритетах, для их реализации разрабатываются специальные программы и в целом имеет положительную динамику развития образовательной политики РФ. «Поддержка и развитие системы образования в России сегодня является одним из важных приоритетов работы правительства. В декабре 2014 года была утверждена концепция новой Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, в которых обозначены основные тенденции.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Правовая база «КонсультантПлюс».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2012. 31 декабря. Федеральный выпуск №5976.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы» // Правовая база «КонсультантПлюс».

Черняева Н.П.

*к.пед.н., методист МБУДО «Межшкольный учебный комбинат»,
г. Ханты-Мансийск, E-mail: nasokol@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассмотрены основные принципы воспитания, особенности обучающихся в социальном и психологическом контексте, в консолидации усилий общества, государства, социальном партнерстве через взаимодействие образовательных организаций с местными органами власти, общественными организациями, предприятиями и учреждениями через технологическое образование. Далее проанализировано и дано определение технологическому образованию, как процессу обучения и воспитания, показано как технологическое образование развивается через соревнования по программе «JuniorSkills» программа ранней профориентации и профессиональной подготовки школьников.

Ключевые слова: социальное партнерство, технологическое образование, сетевое взаимодействие, проблемы технологического обучения, соревновательные программы «JuniorSkills», ранняя профориентация, профессиональная подготовка, формирование регионального заказа на подготовку кадров, экономическая эффективность.

Chernyaeva N.P.

SOCIAL PARTNERSHIP AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

In the article the main principles of upbringing, features of students in social and psychological context, in consolidation of efforts of society, state, social partnership through interaction of educational organizations with local authorities, public organizations, enterprises and institutions through technological education are considered. Further analyzed and given the definition of technological education as a process of teaching and upbringing, shows how technological education develops through the JuniorSkills program a program of early vocational guidance and vocational training of schoolchildren.

Key words: social partnership, technological education, networking, problems of technological training, JuniorSkills competition programs, early career guidance, vocational training, formation of a regional training order, economic efficiency.

В отечественной системе образования произошли существенные изменения, связанные с преодолением кризиса цивилизации в мире в целом и социально-экономической ситуации в России. Воспитание растущего человека стало составлять одну из главных задач современного общества. Государственный заказ на воспитание личности определен в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», где одним из основных принципов является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья, прав и свобод личности, воспитание взаимодействия, трудолюбия, гражданствен-

ности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе».[1]

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, (утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015г. № 996-р) обозначены условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности обучающихся социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества, государства, направленных на воспитание подрастающих и будущих поколений. [2]

Сегодня связи между современным качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна. Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед, немаловажное значение в реализации данных задач принадлежит социальному партнерству.

Социальное партнерство – это особый тип добровольного, конструктивного и заинтересованного взаимодействия образовательных организаций с институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса в целях воспитания молодежи и подготовки ее к производственной деятельности. Это необходимое условие формирования обоснованного заказа на подготовку кадров для экономики государства и самореализации молодежи. Основным способом осуществления социального партнерства – социальный диалог, в который вступают с целью достижения соглашения по вопросам, представляющим взаимный интерес на договорной основе.

Социальные партнеры строят отношения между собой в соответствии с развивающимися отношениями в обществе по поводу формирования и регулирования рынка труда в производственной сфере на основе партнерства общества, власти, образования и промышленности, интеграции общей и высшей школы, развития ранней профориентации молодежи, возрождения во всей полноте и на всех уровнях образования, трудового воспитания через обязательное технологическое образование.

Технологическое образование – это организованный процесс обучения и воспитания, направленный на формирование технологической, экономической культуры через развитие творческого технологического мышления, качеств личности: социальной адаптивности, конкурентоспособности, готовности к профессиональной деятельности. [3]

Без помощи социальных партнеров технологическое образование поднять очень трудно, это связано с тем, что на современном этапе технологическое образование характеризуется следующими проблемами: недостаточным выделением учебных часов технологии в федеральном базисном учебном классе общеобразовательных учреждений; исчезновение таких учреждений, как учебно-производственные комбинаты, межшкольные учебные комбинаты, ко-

торые напрямую занимались технологическим образованием; слабая материально-техническая база по технологии в школах и учреждениях дополнительного образования; невостребованность среди старшеклассников технологического профиля обучения; отсутствие системной профориентационной работы, направленной на ориентирование обучающихся на потребности рынка труда города и региона; несогласованность действий общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, колледжами, ВУЗами. Для развития школьного технологического образования наибольший интерес представляет опыт проведения соревнований по программе «JuniorSkills» (молодые профессионалы). Это программа ранней профориентации и профессиональной подготовки школьников 10-17 лет была инициирована в 2014 году Фондом Олега Дерипаски «Вольное дело» при поддержке Агентства стратегических инициатив (АСИ). Идея программы в том, что каждый школьник должен иметь возможность попробовать себя в разных современных и перспективных профессиях, обучаясь у профессионалов, углубленно освоить или получить профессию к окончанию школы. [4]

Для того чтобы проводить соревновательные мероприятия – олимпиады, конкурсы, фестивали необходимо эффективное социальное партнерство – это: обязательное условие формирования полноценной личности, ориентированной на творческий труд в социальной, образовательной и производственной сферах; необходимые условия объективного формирования регионального заказа на подготовку кадров; способ сглаживания остроты общественных и экономических противоречий. Именно при проведении соревнований «JuniorSkills» четко просматривать связь с социальными партнерами, которые выступают в роли индустриальных партнеров, экспертов. Совершенствование технологического образования школьников возможно при дальнейшем развитии сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций с учреждениями дополнительного образования, промышленными предприятиями и учреждениями города. Воспитание подрастающего поколения нашей страны должно быть сосредоточено не только в школе, но и в экономическом и политическом секторе России.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ, ст. 3 стр. 8.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации от 29 мая 2015 года, распоряжение № 996-р.
3. *Кутумова, А.А., Алексеевнина, А.К., Злыгостев, А.В.* Технологическое образование в двухуровневой системе подготовки педагогических кадров [Электронный ресурс] // URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34864>
4. *Пичугина, Г.В.* «Опыт международных конкурсов профессионального мастерства в развитии общего и дополнительного образования школьников» // Школа и производство № 7. – 2016. – с.5.

РАЗВИТИЕ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрен вопрос развития феномена социальной ответственности в историческом аспекте. На примере учреждения дополнительного образования приведены составляющие его образовательного пространства, способствующие развитию и становлению личности обучающихся, формированию и развитию у них социальной ответственности.

Ключевые слова: Человеческий капитал, специалисты, развитие, профориентация, социальная ответственность, дополнительное образование, личность, обучающиеся.

Chernyaeva O.V.

DEVELOPMENT OF PHENOMENON OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE PERSON AND ITS FORMATION IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

The article considers the development of the phenomenon of social responsibility in the historical aspect. On the example of the establishment of additional education, the constituent parts of its educational space are given that contribute to the development and formation of the personality of the students, the formation and development of social responsibility.

Keywords: Human capital, specialists, development, vocational guidance, social responsibility, additional education, personality, trainees.

Современная социально-экономическая ситуация такова, что на первый план выходит кадровый дефицит, который ощущается как на корпоративном, так и на отраслевом и региональном уровнях. При этом человеческий капитал это главный, необходимый фактор для решения любого инвестиционного проекта. Важной тенденцией является усложнение и комплексность деятельности высококвалифицированных специалистов. Подготовка таких мобильных и ресурсных кадров, свободно владеющих умениями и знаниями не только в своих, но и в смежных областях деятельности, стремящихся к самосовершенствованию, плодотворной работе в различных местах деятельности, невозможна без формирования социальной ответственности еще на раннем этапе становления личности. Принцип постоянного движения, срочных изменений исходит из деловой среды и влияет на всю сферу образования. [1] Обращаясь к Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и к Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, актуализируется вопрос консолидации усилий различных институтов, направленных на воспитание в человеке активной гражданской позиции, формирование способности самостоятельно принимать решения, нести социальную ответственность.

Проблема формирования социальной ответственности детей, подростков в образовательной среде сложна и многоаспектна. Для ее разработки обратимся к теоретическому пониманию сущности социальной ответственности как междисциплинарной научной категории. Теоретико-методологическое обоснование феномена социальной ответственности личности в философии довольно по-

верхностно еще до нашего времени. Феномен же ответственности как таковой раскрывается довольно широко. Его трактуют как некий инструмент социального регулирования, как ценности человеческого бытия. В сочинениях Аристотеля, Ксенофонта, Конфуция, Лао-Цзы, Платона, Сенеки прослеживаются попытки исследования личной ответственности. С середины XX в. исследования феномена личной ответственности постепенно были сведены к поведенческому аспекту.[2]

Особенно актуальным вопрос ответственности становится с середины 80-х годов XX в. и до настоящего времени. В работах Апресяна Р. Г., Бухвальда Е. М., Горошилова А. А., Гончарова С. З., Гусейнова А. А., Дубко Е. Л., Еремина Б. Л., Задирака Д. В., Здравомыслова А. Г., Перегудова С. П., Прохоровой Н. Г., Рогачева С. В., Ткаченко И. Н., Трофимова В. К. и других авторов, были выделены и исследованы конкретные формы личной ответственности: социальная, экономическая, корпоративная, политическая, моральная духовная, профессиональная, и т.д.. [2]

С психологической точки зрения социальная ответственность рассматривается как способ реализации личностного потенциала и определения смысла жизни, этому свидетельствуют научные работы Э. Фромма, Дж. Роттера, М. Хайдеггера. Как свойство присущее личности, рассматривают социальную ответственность К. Муздыбаев, В.Г. Хворостовская, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн. В.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев видят объект нашего исследования как механизм формирования отношений между людьми. Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн в своих трудах уделяют много внимания раскрытию особенностей формирования социальной ответственности в подростковом возрасте.

Социальная ответственность в педагогике представлена в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Теория социального воспитания (Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, В.И. Петрищев, Т.А. Ромм, Т.В. Фуряева, М.В. Шакурова и др.), служит для анализа идеи социальной ответственности, которая представляет теоретико-методологическое основание для понимания процесса становления в человеке качеств и состояний, являющихся социально-значимыми. С позиции социальной и профессиональной зрелости анализ социальной ответственности можно проследить в работах В.А. Адольффа, А.А. Реана, социальной безопасности у И.А. Баева, В.В. Ковров, Г.М. Коджаспирова, с позиции инноваций в образовании у С.И. Осипова и В.В. Игнатова. В педагогических диссертационных исследованиях С.Т. Евсеевой, С.Л. Сидоркиной проблема социальной ответственности рассматривается через призму социально значимой деятельности подростков, профессионального самоопределения старшеклассников (Н.В. Антипина), педагогических условий воспитания ответственности у студентов (Л.А. Барановская И.Е. Булатников, И.А. Гладышева, А.Ф. Гулевская).

Анализ научных исследований и практики формирования социальной ответственности позволяет прийти к определению социальной ответственности личности, как особому состоянию души человека, на основании которого строится шкала его ценностных ориентаций, что определяет ход процесса социального творчества личности. Тогда духовное состояние человека сосредоточенно

на его гармоничной обращенности к самому индивидууму и всему окружающему миру; такая определенность человеческого духа позволяет преодолевать противоречия между телесной ограниченностью индивидуума и его духовной свободой. С. Л. Франк определяет сущность социальной ответственности личности как накопление в себе сил добра, В. С. Соловьев считает, что это работа со смыслами во имя человека и ради человека. В сфере предметно-практической жизнедеятельности людей, феномен социальной ответственности личности выступает как социальное отношение – социальное взаимодействие, нацеленное на создание максимально благоприятных условий для раскрытия всех человеческих ресурсов, их мобилизации, и применения их в реализации всех продуктивно-творческих сил и способностей.

Современный взгляд и трактовка социальной ответственности как категории, выражающей соотношение свободы выбора и этики поведения, раскрывается в работах А.А. Гусейнова, В.И. Новосельцева.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» одной из своих приоритетных задач считает работу по оказанию помощи обучающимся в профориентационном просвещении, приобретении навыков профессиональной деятельности, формированию способности выбора сферы, оптимально соответствующей индивидуальным особенностям личности, отвечающим активно меняющемуся запросу рынка труда, что непосредственно способствует развитию социальной ответственности еще на начальной ступени образования. Образовательная среда межшкольного комбината направлена на создание атмосферы динамичной интенсивной социальной жизни, организацию ценных межличностных отношений, насыщенной и социально значимой жизнедеятельности, которая формирует такие социально значимые качества, как инициативность, активность, ответственность. Согласно мнению Н.Н. Суртаевой пространство выступает одним из фундаментальных параметров конструирования социального мира [3]

Пространство дополнительного образования включает в себя целый ряд функций, главные из которых следующие: образовательная; социально-адаптивная; коррекционно-развивающая; воспитательная.

На базе межшкольного учебного комбината создан межшкольный Центр профессиональной ориентации. Для качественной работы Центра подготовлены нормативные правовые документы и локальные акты, регулирующие его деятельность: положение о «Межшкольном Центре профессиональной ориентации», план работы. Определены следующие задачи: изучение интересов, способностей и формирование профессиональных намерений школьников и молодежи на основании мониторинга с учетом индивидуальных особенностей личности; сбор, обобщение и распределение информации о профессиях, отраслях производства и предприятиях, состоянии и перспективах развития рынка труда города, региона; оказание на основе договорных отношений о сотрудничестве профориентационных услуг учреждениям общего и дополнительного образования города проведении профконсультаций, профориентационных мероприятий, научно-методическом обеспечении; создание системы информирования обуча-

ющихся, родителей (законных представителей), педагогических и социальных работников, других специалистов по различным аспектам профориентационной работы и психолого-педагогическим проблемам.

Психологическая служба исследует динамику развития и самооценки обучающихся, определяет социальные установки и оказывает помощь в выборе профессии, изучает характеристики ценностных ориентаций обучающихся, анализирует результаты психодиагностических исследований (интересы, склонности, направленность личности, первичные профессиональные намерения), осуществляет консультативную деятельность.

Профориентационная служба осуществляет подготовку методического материала по классификации профессий, организует изучение рынка труда и мира профессий, устанавливает их взаимосвязь и взаимовлияние, изучает профессиональные программы. Осуществляет работу по совершенствованию методов и форм профориентационной деятельности, повышению мастерства всех участников образовательной среды.

Основной целью деятельности Центра является – формирование единой системы профориентации обучающихся и координации работы по обеспечению преемственности и непрерывности профориентационной работы на разных ступенях обучения. В межшкольном учебном комбинате происходит непрерывное совершенствование механизмов преобразования развивающих возможностей образовательной среды для развития социальной ответственности. Благодаря мероприятиям нового формата, в реализации мероприятий различного уровня, направленности, способствующих развитию социальной ответственности, учитываются задачи будущего: управление творческими группами детей, создающими новые продукты; формирование навыка «мышления о будущем» у ребенка; разработка индивидуальных траекторий развития ребенка. [1] Обучающимся предоставляется возможность одновременно с получением среднего общего образования пройти профессиональную подготовку по выбранным ими профессиям, в том числе с использованием инфраструктуры профессиональных образовательных организаций; использованием материально-технической базы образовательных организаций различных уровней образования, организаций культуры, спорта, отдыха и оздоровления детей, организаций реального сектора экономики для формирования культурно-воспитательной среды и создания современной образовательной инфраструктуры. Реализуются дополнительные общеразвивающие программы различных образовательных направлений, что способствует обеспечению прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов обучающихся и их семей. Способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, сопричастности к общему делу обуславливают актуальность проблемы воспитания социальной ответственности.

Библиографический список

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://atlas100.ru/about/>

2. Подшивалов В.Н. Социальная ответственность личности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/religio-vedenie/socialnaja-otvetstvennost-lichnosti-filosofsko-antropologicheskij-aspekt.html>

3. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы IV Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб. – Тюмень: ТОГИРРО 2014.– 445с.

Шмульская Л.С.

*доцент кафедры русского языка, литературы и истории,
декан факультета дополнительного образования
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета*

Смирнова Г.В.

*студентка 3 курса Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета.*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ В РАМКАХ «ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА»

Ключевые слова: педагогический класс, интерактивные формы обучения, профориентационная работа

Аннотация: в данной статье представлены интерактивные задания, применяемые в работе со старшеклассниками в рамках предпрофессиональной деятельности.

Smirnova G.V., Shmulskaya L.S.

INTERACTIVE FORMS OF WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE "PEDAGOGICAL CLASS"

This article presents interactive tasks used in the work with high school students within the framework of pre-professional activities.

Key words: pedagogical class, interactive forms of education, career guidance work

Одной из форм профориентационной работы со старшеклассниками, направленной на формирование устойчивого интереса к педагогической профессии, является педагогический класс. В Лесосибирском педагогическом институте данная форма работы с учащимися работает уже в течение 3 лет. Основная цель подобного проекта – популяризация профессии педагога и формирование профессионально важных качеств, умений и навыков, необходимых для получения педагогической профессии.

Данная статья посвящена описанию интерактивных форм работы со старшеклассниками в рамках педагогического класса. Отметим, что слово «интерактивные» происходит от двух английских слов -inter (взаимный), act (действовать). Можно сказать, что работа осуществляется в условиях активного взаимодействия всех участников, что очень важно в предпрофессиональной подготовке. Интерактив предполагает в первую очередь диалог, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя (тьютора) и ученика (слушателя).

Традиционно выделяют следующие черты, свойственные интерактивным формам: вовлечение в процесс обсуждения всех участников; доминирование диалогового общения, что позволяет принять совместное решение; формирование критического мышления и принятие позиции собеседника (оппонента);

возможность обмениваться знаниями, собственными идеями, способами деятельности [1].

Представим некоторые виды заданий, в основе которых лежит интерактивность. Задания уже апробированы на занятиях со старшеклассниками, изучающими в рамках педагогического класса раздел «Основы красноречия». Можно с уверенностью сказать, что подобные упражнения способствуют формированию коммуникативных компетенций разного вида, что достаточно важно для освоения в будущем профессии педагога [2]. Задание 1. Вам предстоит комментировать школьные спортивные состязания по футболу совместно с ветераном данного вида спорта. Подготовьте вопросы, которые вы считаете нужным ему задать в ходе соревнований. Проиграйте эту ситуацию в парах.

Методический комментарий к заданию: задание позволяет формировать готовность к кооперации с участниками ситуации общения. Для развития способности находить выход из нестандартных ситуаций можно предложить различные варианты усложнения задания: во время репортажа в комментаторскую кабину ворвался фанат одной из команд и в микрофон стал оскорблять игроков другой команды; приглашенный гость опаздывает на 20 минут; во время репортажа вы понимаете, что приглашенный гость ярый болельщик одной из команд.

2. Подготовьте сообщение о вашей любимой песне (музыкальной группе, певце и т.д.). Запишите свое выступление на диктофон. Проанализируйте ее по следующим параметрам: правильность речи (соответствие нормам современного русского литературного языка); коммуникативные качества речи (доступность, выразительность, богатство, уместность, чистота, логичность, точность и др.); композиция речи (удачное вступление, эффектное заключение и др.); паралингвистическое сопровождение речи (дикция, тон, темп, логическое ударение, экспрессия и др.); этичность речи.

Методический комментарий к заданию: Упражнение прежде всего ориентировано на формирование умения критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков. Практика работы со школьниками позволяет утверждать, что выбор средств коррекции своего речевого поведения вызывает затруднения. По этой причине обучающимся рекомендуется не только проанализировать текст, но и разработать систему упражнений, направленную на улучшение качества речевого продукта. Задание может быть выполнено как индивидуально, так и в группе: школьник должен проанализировать не только свою речь, но и речь одноклассника. Кроме того, обучающийся может дополнить параметры оценивания, предусмотренные заданием. Задание 3. Проанализируйте примеры использования слов «риторика» и «красноречие», сделайте выводы о значениях этих слов:

1) Патриотическая риторика партии власти просто неуклюжа. [Г.А. Зюганов: Только коммунисты поправят положение // «Советская Россия», 2003.08.23]; 2) Та и другая всё менее пересекающиеся культуры имели уже самое касательное отношение к советской власти. Первая её игнорировала. Вторая, пыхтя и комбинируя, использовала партийную риторику для поворота в

самую дремучую глубь славянского домостроя с хворостиной и всевластием сельского схода. [Денис Горелов. Москва кирзам верит. «Молодые». Режиссер Николай Москаленко. Год 1971. // «Известия», 2002.07.14]; 3) Впрочем, все сказанное выше – риторика, эмоции и сплошной субъективизм. [Вадим Самодуров. Клоны, которые играют в карты // «Вечерняя Москва», 2002.02.07]; 4) Их красноречие будет потрясать только коллег-депутатов и журналистов: Михаила Касьянова в правительственной ложе не будет. [Анастасия Матвеева. Кремль и есть правительство // «Газета», 2003.06.19]; 5) С другой стороны, для массы, очарованной и опьяненной блеском собственного красноречия, самым звуком собственного голоса, стояние на митинге было чуть ли не самоцелью. [Нодар Ладариа. «Революция роз»: исторический контекст // «Неприкосновенный запас», 2004]; 6) Впрочем, где уж Вам, для Вас важнее ярлык повесить и, не разобравшись, пофантазировать на заданную тему, блеснув красноречием. [Жен щина + муж чи на: Брак // Форум на eva.ru, 2005]; 7) Так что изучение риторики или тренинг публичного выступления очень кстати. [Анна Варшавская. А поутру они проснулись (2002) // «Домовой», 2002.11.04].

Методический комментарий к заданию: задание дается на одном из первых занятий по блоку «Основы красноречия». Фрагменты, предложенные учащимся, взяты из «Национального корпуса русского языка», поэтому при необходимости перечень иллюстративного материала может быть дополнен. Упражнение рекомендуется выполнять в группах, по окончании выполнения задания каждая группа представляет свой результат работы в произвольной форме. Слушающим рекомендуется критически оценить вводы выступающих, задать корректные вопросы (желательно открытого типа) на уточнение информации. Таким образом, в образовательной практике предпрофессионального характера роль интерактивных форм обучения существенно возрастает, необходимо использовать деловые, ролевые, имитационные игры, моделирование и анализ ситуаций, мозговой штурм, дискуссию, пресс-конференцию, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол и т.д. Подобные формы работы ведут к развитию важных компетенций старшеклассника.

Библиографический список

1. Сафиуллина Ч.Н. Развитие креативной личности старшеклассников средствами педагогики сотрудничества: автореферат на соискание ученой степени канд.наук. – Казань, 2009.
2. Славкина И.А., Шмульская Л.С. Компетентностно-ориентированные задания в процессе подготовки студентов – бакалавров // Инновационные технологии научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции.– Уфа, 2016

Раздел III

Федеральные государственные образовательные стандарты в основе инновационной деятельности общеобразовательных организаций

Бабарыкина Ю.М., Ткаченко В.В.
педагоги физической культуры ГБОУ школа № 655
Приморского района Санкт-Петербурга

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема обучения детей-инвалидов в условиях массовой общеобразовательной школы. Указывается и анализируется роль физической культуры и спорта в жизни детей-инвалидов.

Ключевые слова: *дети-инвалиды, реабилитация, социальная адаптация, спорт, адаптивная физическая культура, социально-педагогическое сопровождение*

Babarykina Y.V, Tkachenko V.V.

ADAPTATION DISABLED CHILDREN THROUGH CULTURAL ACTIVITIES FIZICHESKOY

The article deals with the problem of learning disabled children in the context of mass secondary school. Indicated and analyzed the role of physical education and sport in the lives of disabled children.

Key words: *children with disabilities, rehabilitation, social adjustment, sport, adaptive physical education, social and educational support.*

Процесс образовательной и социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями находится на острие общественного внимания. Согласно прогнозным оценкам число учащихся с ограниченными возможностями здоровья будет увеличиваться. Успешность включения детей с отклонениями в развитии зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности учитывающих эти нарушения индивидуальных образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которой находится ребенок – инвалид.

В настоящее время явно выявилась проблема социализации инвалидов, особенно детей – инвалидов. На наш взгляд, процесс социализации детей-инвалидов должен проходить именно через вовлечение их в спорт и через занятия физической культурой. Ещё в глубокой давности Сократ сказал: «*В каждом человеке — солнце. Только дайте ему светить*». А спорт, как известно, является тем направлением, где человек может проявить себя в полную силу, т.е. даёт возможность «светить».

Процесс роста числа инвалидов является характерным для всего населения нашей планеты. Эксперты Организации Объединенных Наций и Всемирной Организации Здравоохранения придерживаются мнения, что 10% населения земно-

го шара имеют инвалидность либо физического, либо психического характера – каждый десятый из них, более 120 миллионов – это дети и подростки. В нашей стране, как показывают исследования, практически все медико-биологические параметры состояния здоровья детей, подростков и молодежи ухудшились. В последние годы в России отмечается значительное увеличение числа детей-инвалидов. Ежегодно в России рождается более 30000 детей с аномалиями, 70-75% из них являются инвалидами. По данным Госкомстата России число детей-инвалидов возросло почти в пять раз и составило 426,3 тысячи человек.

Роль физической культуры и спорта в жизни детей-инвалидов состоит в следующем:

- терапевтическое значение: занятия оздоровительной физкультурой и спортом – естественная форма лечебных упражнений, которую можно использовать в качестве дополнения к обычным методам физической реабилитации. Трудно переоценить их значение для восстановления сил инвалида, способности координировать свои действия, развития скорости и выносливости. Вступая в соревнование с самим собой, стремясь улучшить свою работоспособность, инвалид учится преодолевать усталость – основной симптом в ранних стадиях восстановления;

- психологическое значение спорта как отдыха: инвалид должен рассматривать каждую тренировку не только как победу, мышечную борьбу за восстановление силы, но и как источник радости. У спорта есть значительное преимущество перед формальными физическими упражнениями – это фактор отдыха. Спорт как образец игровой деятельности восполняет потребность выражать жизненную радость и удовлетворение, заложенные в каждом человеке;

- физкультура и спорт – средство социализации инвалидов, мощный стимул восстановления или установления контакта с окружающим миром.[1]

У детей-инвалидов двигательная активность существенно зависит от вида заболевания и не находит выхода в естественных играх, которыми с раннего детства занимаются обычные дети. Это влечет за собой гиподинамию, а также недостаток знаний о своем организме и его возможностях. Еще в античные времена Аристотель отмечал: «Никто так не истощает, не разрушает, как физическое бездействие». Многолетние исследования показывают, что физический потенциал человека формируется, прежде всего, в первые два десятилетия. Именно в этот период нужно добиться, возможно более высокого для каждого человека уровня развития физических качеств. Несомненно, что выявление новых оздоровительных эффектов использования средств физической культуры повысит качество внутреннего потенциала, заложенного природой у детей-инвалидов.

Общая черта их личности заключается в том, что инвалидность создает отличающееся от нормы, измененное положение. Форма проявления инвалидности приводит к тому, что всегда возникают какие-то новые своеобразные изменения личности, а также каждый раз иные проблемы. Однако у всех детей-инвалидов независимо от вида и степени заболевания можно наблюдать одну общую черту: они «другие», чем остальные дети, и именно эта «разница» в определенной мере определяет их дальнейший жизненный путь, отличающийся от обычного. У детей-инвалидов часто проявляется тенденция к изоляции от общества. Раньше это-

му содействовало раздельное от здоровых детей воспитание в специальных школах и заведениях. Хотя в настоящее время ситуация частично изменилась, но у детей-инвалидов по-прежнему проявляется нарушение способности включаться в нормальный процесс жизнедеятельности. Отклонения в развитии личности детей-инвалидов вызывают прежде всего нарушения в области познания и коммуникации, но могут также приводить и к нарушению их эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения патологических форм поведения и активности. У ребенка-инвалида часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда, причем у детей-инвалидов они зачастую имеют крайнюю степень выраженности: от экзальтации до полного притупления. Затронутой оказывается и самооценка у данной категории детей. Как говорят данные многих психологических исследований, большинство детей-инвалидов имеют заниженную самооценку, значительно меньшая часть – адекватную и очень редко встречается самооценка завышенная. Мы предлагаем детям-инвалидам обучение в массовой общеобразовательной школе в обычных классах совместно со здоровыми детьми, но при условии социально-педагогической помощи данной категории детей. Под социально-педагогической помощью ребенку-инвалиду мы понимаем комплекс педагогических мер, направленных на развитие личности ребенка, имеющего жизненные ограничения, обусловленные инвалидностью, в ходе которого формируется адекватное восприятие собственного «Я» и окружающей действительности, устойчивость к внешним и внутренним травмирующим воздействиям, способность адаптироваться в окружающую среду и эффективно с ней взаимодействовать. Система социально-педагогической помощи детям-инвалидам, обучающимся в условиях массовой общеобразовательной школы, обеспечивает возвращение ребенка, получившего инвалидность, в продуктивную полноценную социальную жизнь, включение его в систему общественных отношений.

Социально-педагогической помощью ребенку-инвалиду в условиях массовой общеобразовательной школы, на наш взгляд, включает несколько этапов: 1) подготовительный – на данном этапе осуществляется подготовка ребенка-инвалида и членов его семьи к обучению в условиях массовой общеобразовательной школы; 2) вторым, или основным этапом реализации практического компонента является этап решения возникающих в процессе обучения проблем. У здорового ребенка начало обучения в школе – это определенный кризис, который в литературе принято называть «кризисом первых недель обучения». Для ребенка – инвалида адаптационный период больше по времени и сопряжен с дополнительными трудностями. Ему необходимо научиться самостоятельно решать проблемы, возникшие в результате того или иного дефекта, научиться вместе со здоровыми детьми включаться в разнообразную деятельность, находить ей альтернативу, если ограничения, заданные дефектом, не дадут ему возможности ее выполнения; 3) следующий этап реализации практического компонента социально-педагогической помощи детям-инвалидам – это этап сопровождения ребенка в процессе его обучения в школе.

Социально-педагогическое сопровождение – это процесс своевременной помощи ребенку на основе постоянного отслеживания изменений в процессе его развития, адаптации его в детском коллективе и развития компенсаторных механизмов. Основная функция социально-педагогического сопровождения – помощь ребенку и его семье в решении проблемных ситуаций.

Для восстановления социального статуса детей-инвалидов и социальной адаптации необходима реабилитация. Реабилитация инвалидов – система медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма. Реабилитация инвалидов включает в себя: медицинскую реабилитацию, которая состоит из восстановительной терапии, реконструктивной хирургии, протезирования и ортезирования; профессиональную реабилитацию инвалидов, которая состоит из профессиональной ориентации, профессионального образования, профессионально-производственной адаптации и трудоустройства; социальную реабилитацию инвалидов, которая состоит из социально-средовой ориентации и социально-бытовой адаптации.[2].

Социальная реабилитация предполагает занятия физической культурой, адаптивной физической культурой. Адаптивная физическая культура – физическая культура для лиц с отклонениями состояния здоровья.[1].

Существуют определённые условия, с позволения которых, данная категория детей может заниматься адаптивной физической культурой или спортом. Исходными условиями для начала занятий являются следующие: наличие медицинских показаний и отсутствие противопоказаний; устойчивая мотивация, интерес и функциональные предпосылки; стабилизация, достигнутая в результате восстановительного лечения и реабилитационных мероприятий после травмы или заболевания.[2] Основные факторы, определяющие возможность занятий физкультурой и спортом инвалидов по зрению: состояние здоровья; характер глазной патологии; общая физическая подготовленность; уровень психологической подготовленности.[3] Тренировка физическими упражнениями совершенствует организм, значительно повышает его возможности. Отличительные особенности тренированного организма в состоянии покоя: устойчивость, сопротивляемость, переносимость

Локомоторный аппарат инвалида, занимающегося спортом, претерпевает изменения – отмечается ряд положительных сдвигов в костно-суставной и мышечной системах. Основа развития тренированности – совершенствования нервного управления всеми органами, в том числе и сердцем. В результате тренировки увеличиваются сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов, что ведет к улучшению регуляции функций организма. Одновременно совершенствуется и координируется взаимодействие моторных и вегетативных функций. Физические упражнения в той или иной форме показаны практически всем инвалидам молодого и среднего возраста с двигательными нарушениями.[3]. Спорт для детей-инвалидов имеет колоссальную значимость в его жизни, а именно то, что спорт помогает адаптироваться в обществе, обеспечивает хо-

рошее личностное становление, даёт почувствовать свою независимость и самостоятельность в любых ситуациях.

Библиографический список

1. *Безруких М. М.* Здоровьесберегающая школа. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 240 с.
2. *Ишмухаметов М. Г.* Физическая подготовленность учащихся 7-16 лет в зависимости от экологических особенностей среды обитания (на примере г. Перми). // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2004. № 5. С. 40-43.
3. *Ишмухаметов М. Г.* Физическое состояние учащихся 1-4 классов общеобразовательных школ, расположенных в различных зонах экологической нагрузки Пермской области // Сб. мат-лов межрег. науч. -практ. конференции «Совершенствование структуры и содержания начального общего образования». – Пермь, 2005– С. 78-82.

Богданцев А.С.

*начальник Сектора по развитию дополнительного образования
Отдела воспитательной работы и дополнительного образования
Комитета по образованию Санкт-Петербурга.*

СТАНОВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Автором поднимается актуальная проблема реальной организации деятельности общественно-государственной организации «Российское движение школьников», имеющая принципиально важное значение в современном обществе, решающая задачи воспитания, социализации, творческого и личностного развития подрастающего поколения. Эффективность деятельности организации зависит от ведущих субъектов. В статье рассматриваются варианты организации и координации деятельности всех субъектов образовательных отношений в школе.

Ключевые слова: Российское движение школьников, старший вожатый, педагог, родитель, образовательная организация.

Bogdanci A.S.

BECOMING STAKEHOLDERS RUSSIAN MOVEMENT OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The author raises an actual problem a real organization "Russian movement of students' socio-governmental organization, which has crucial importance in today's society, the crucial task of upbringing, socialization, creativity and personal development of the young generation. The effectiveness of an organization depends on the leading actors. This article discusses options for organizing and coordinating the activities of all entities of educational relations in the school.

Keywords: Russian movement of schoolchildren, senior counselor, teacher, parent, educational organization.

В целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе системы ценностей, присущей российскому обществу, Указом Президента от 29 октября 2015 г. № 536 была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ).

Российское движение школьников – общественно-государственная, детско-юношеская организация, созданная по инициативе государства в ответ на актуальную потребность поиска новых подходов в воспитании, развитии и социализации подрастающего поколения.

Деятельность Российского школьного движения направлена на личностное развитие ребенка. Она включает такие формы как гражданская деятельность, в том числе волонтерская деятельность, поисковая работа, изучение истории, военно-патриотическая деятельность, информационно-медийная деятельность (создание и выпуск газет, работа в средствах массовой информации и социальных сетях по популяризации деятельности Российского школьного движения). Разнообразная деятельность субъектов Российского школьного движения оформляется в ряд направлений, каждое из которых ставит целью привлечь обучающихся разных возрастов, увлечь командной работой, в которой каждый участник любого направления будет иметь возможность проявить себя, развить свои способности. И если идеологическое значение Российского движения школьников признано на всех уровнях, его цели, задачи и направления понятны и прозрачны, то вопрос о субъектах, организующих и отвечающих за становление и развитие Российского движения школьников пока не совсем ясен. Вопрос «Кто будет организовывать деятельность РДШ в школе?» остается пока открытым. К настоящему времени ученые и методисты выделяют ряд ключевых субъектов: школьный педагог-организатор, старший вожатый; координатор регионального отделения РДШ; председатель регионального отделения РДШ; привлечённые студенты педагогических вузов; актив школы.

Большинство методологов педагогической науки в качестве ключевой фигуры определяют старшего вожатого. Так, например, И. И. Фришман обосновывает роль вожатого в развитии общественной активности подрастающего поколения и в организации Российского движения школьников, опираясь на трудовые функции старшего вожатого, обозначенные в профессиональном стандарте [2].

Согласно методическим рекомендациям для старшего вожатого образовательной организации, подготовленной группой ученых Московского педагогического государственного университета (Е.А. Леванова, С.Ю. Попова, М.И. Прокохина, Т.В. Пушкарева, А.В. Коршунов), именно старший вожатый определен как ключевая фигура организации деятельности Российского движения школьников, способный обеспечить соблюдение принципов и норм Устава Российского движения школьников [1].

Старший вожатый должен быть лидером, наставником, творческой личностью и старшим товарищем – отмечает коллектив авторов. Но прежде всего старший вожатый должен быть высоко компетентным менеджером, способным организовать разновозрастные группы субъектов образовательных отношений, вовлеченных в Российское движение школьников, способствовать интеграции ресурсов детских общественных объединений, дополнительного образования, ученического самоуправления и партнеров образовательной организации.

Основными целевыми группами, с которыми должен взаимодействовать старший вожатый выступают обучающиеся, педагогическое сообщество, включающее классных руководителей, заместителей директора по воспитательной работе, социальных педагогов, психологов, непосредственно, администрацию образовательной организации и родителей обучающихся.

Следовательно, достаточно широкий спектр социального взаимодействия старшего вожатого в организации Российского движения школьников требует координации действий всех субъектов.

На сегодняшний день рекомендаций по координации деятельности субъектов в рамках Российского движения школьников не имеется по причине апробации самого движения в формате пилотных площадок. Между тем, деятельность самого старшего вожатого, хоть и рамочно, но регламентирована в профессиональном стандарте. Следовательно, остается методической проблемой организация и координация деятельности остальных субъектов.

Как вариант решения данной проблемы составителями методических рекомендаций для старшего вожатого предлагается некая технология его деятельности, включающая ряд этапов.

Так, на первом этапе старший вожатый образовательной организации планирует работу в рамках Российского движения школьников в своей образовательной организации: составляет список социальных партнеров, региональных организаций, взаимодействующих со школой в субъектах РФ и список основных дополнительных образовательных организаций; проводит опрос мнений всех категорий образовательного (воспитательного) процесса (обучающихся, педагогов, администрации, родителей) для выяснения пожеланий, предложений и т.п.; составляет план работы Российского движения школьников в своей школе; корректирует план с учетом мнения классных руководителей, заместителя директора по воспитательной работе, социальных педагогов, родительской общественности.

Вторым этапом работы старшего вожатого по организации и координации деятельности всех субъектов образовательных отношений является презентация плана на общеродительском собрании школы, для актива обучающихся.

Третий этап – организационный, на котором распределяются обязанности в первичном отделении Российского движения школьников.

Четвертый этап – деятельностно-практический, включающий организацию системной работы проектных групп.

Пятый этап – аналитический, предполагающий подведение итогов и составление отчетных документов.

Как видно, технология отвечает всем требованиям деятельностного подхода, однако не раскрывает сути деятельности всех субъектов образовательных отношений.

Например, наличие некой субординации в образовательных отношениях требует учета отношений, скажем, старшего вожатого и заместителя директора по воспитательной деятельности, старшего вожатого и классных руководителей. Очевидно, что наиболее тесное взаимодействие с родителями имеют классные руководители. Наибольшими сведениями о способностях, пожеланиях обучающихся, в свою очередь, располагают, разумеется, родители. Организация деятельности классных руководителей является прерогативой заместителя директора по воспитательной работе.

Таким образом, для грамотной, целесообразной организации деятельности Российского движения школьников необходимо разработать модель взаимо-

действия всех субъектов образовательных отношений с учетом подчиненности, ответственности в традициях системного подхода.

Российское движение школьников только набирает обороты, но уже заслуживает одобрительных отзывов, как со стороны педагогов, родителей, так и со стороны самих школьников. В условиях глобальных социальных изменений современный школьник нуждается в грамотно организованной совместной деятельности, обеспечивающей ему конструктивные отношения, личностное развитие и успешную социализацию.

Библиографический список

1. Леванова Е. А. Методические рекомендации для старшего вожатого образовательной организации / Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева, С. Ю. Попова-Смолик, М. И. Прокохина, А. В. Коршунов. – М., 2016. – 48 с.

2. Фришман И. И. Роль вожатого в развитии общественной активности подрастающего поколения – Салехард: ГАУ ДПО ЯНАО «РИРО», 2016. – 24 с.

Бостанджиева Т. М.

*доцент, кандидат психологических наук,
Тюменский государственный университет, г. Тобольск*

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ШКОЛЕ

Опыт взаимодействия преподавателей кафедры с педагогическим коллективом школы показал, что научное сопровождение – это специфическая форма взаимодействия, имеющая свою структуру и динамику. Содержанием данного взаимодействия является совместный поиск конкретных социально-психологических механизмов и способов повышения удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы

Ключевые слова: адаптация, адаптивная образовательная среда, гуманизация учебного процесса, взаимодействие, педагогическая продуктивность учителя, технология социального взаимодействия.

Bostandzhieva T.

ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION OF PUPILS TO THE SCHOOL

The experience of teachers of the Department with the teachers of the school showed that scientific support is a specific form of interaction with its structure and dynamics. The content of this cooperation is the joint search for a specific socio-psychological mechanisms and ways to improve satisfaction with characteristics of the educational environment of the school

Key words: adaptation, adaptive educational environment, humanization of educational process, interaction, pedagogical productivity of teachers, technology social interaction

Современный этап развития социально-экономических и политических процессов в России характеризуется острыми противоречиями, дальнейшим развитием рыночных отношений, которые неизбежно затрагивают и образование. В последнее десятилетие в образовании происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы, основанной на интеграции учебной, производственной и научно-поисковой деятельности, ориентированной на личность, на гуманизацию учебного процесса, на принцип непрерывно-

сти, использование современных информационных технологий. В сфере образования развивается рынок образовательных услуг и продуктов.

Динамические изменения во многом определяются влиянием внешних и внутренних факторов. Внешние факторы – изменения, происходящие в современной социально-экономической ситуации, – обуславливают изменения структуры государственного и общественного запроса к системе образования – от обеспечения разностороннего развития детей и подростков, способных к самоопределению в современной социокультурной ситуации, до подготовки профессионала и социального функционера с учетом как ближайших требований конъюнктуры на рынке труда, так и требований перспективы научно-технического, экономического, духовного и политического возрождения страны. В самой системе образования сложился и продолжает накапливаться внутренний потенциал развития: растет количество новых концепций, разработаны и издаются новые учебники, формируются и отрабатываются новые модели образовательных учреждений, интенсивно идет процесс пересмотра ценностных ориентации в образовании.

Одновременное влияние внешних и внутренних факторов обуславливает необходимость перехода от «выживания» к устойчивому развитию образовательной системы, пересмотра общественного статуса образования: оно во все большей мере начинает выступать как фактор изменения социальной жизни, устойчивого развития всего общества. Для образования все более важным становится разработка собственной стратегии развития, позволяющей не только учитывать многообразие современной социокультурной ситуации, но и занимать активную позицию, направленную на ее изменение. При этом основной функцией образования, радикально меняющей его качество, выступает функция превращения образования в реальный механизм развития личности, общества в целом.

Важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья, т.е. определенную совокупность физических и духовных качеств, которыми обладает организм, личность человека является адаптированная психическая деятельность. Адаптация рассматривается в двух направлениях: адаптация личности к новой внешней среде и адаптация как становление на этой основе ее новых качеств. Социально-психологическая адаптация – это взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы.

Исследования показали, что процесс адаптации учащихся имеет возрастную динамику (табл. 1)

Как видно из результатов исследования количество дезадаптированных учащихся увеличивается в возрастном аспекте, именно в старших классах наблюдается увеличение числа учащихся с признаками нарушения процессов адаптации. Данный вывод определяет актуальность и необходимость научного сопровождения темы исследования.

Проявление школьной адаптации учащихся

Класс	Уровень адаптации учащихся		
	высокий	средний	низкий
1	46,6%	36,6%	16,7%
5	44%	25,9%	29,6%
10	0%	57%	63%

В процессе научного сопровождения программы развития школы в 2015-2016 г.г. была апробирована Технология социального взаимодействия. В ходе исследования рассматривались вопросы психологической безопасности образовательной среды (ОС) школы: социометрическая и референтная значимость окружения (отношение к ОС школы), удовлетворенность в личностно-доверительном общении, т.е. удовлетворенность характеристиками ОС школы (взаимоотношения с учениками, взаимоотношения с учителями, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявить инициативу, учет личных проблем и затруднений), защищенность от психологического насилия (от унижения, оскорбления, угроз, принуждения делать что-либо против желания, игнорирования, недоброжелательного отношения), самооценка учащихся. Под психологической безопасностью понималось состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в него участников. То есть, психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

Результаты исследования отношения к образовательной среде учащихся 8 класса, обучающихся их учителей – предметников и их родителей свидетельствуют о том, что большинство учащихся (77%), их родителей и педагогов (87%) относятся к школе позитивно. Родители и учителя рассматривают образовательную среду как референтную, в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности ребенка.

Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды оценивается учащимися, их родителями и педагогами на среднем, высоком и очень высоком уровнях. Вместе с тем, удовлетворенность родителей на среднем уровне выше по сравнению с учащимися и педагогами.

У восьмиклассников по опросу не выявлено низкого уровня удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы: она рассматривается ими как референтная. Удовлетворенность ниже среднего наблюдается у 3 учащихся по разным характеристикам: по характеристикам – взаимоотношения с

учащимися и учителями (1 ученик), по взаимоотношениям с одноклассниками и возможностью высказать свою точку зрения (1 ученик), учет личных проблем и трудностей (1 ученик). Нейтральное (противоречивое) отношение восьмиклассников обнаруживают по характеристикам ОС «учет личных проблем и трудностей» – 69%, «возможность проявлять инициативу, активность» – 42 %, «возможность высказать свою точку зрения» – 34,5 % .

Таблица 2

Результаты оценки учащимися 8 класса характеристик образовательной среды

Уровень удовлетворенности	Удовлетворенность характеристиками ОС								
	Взаимоотношения с учителями	Взаимоотношения с учениками	Возможность высказать свою точку зрения	Уважительное отношение к себе	Сохранение личного достоинства	Возможность обратиться за помощью	Возможность проявлять инициативу, активность	Учет личных проблем и затруднений	
Низкий и ниже среднего	1	4%	4%	8%	-	-	-	-	4%
	2	-	-	4	-	-	4	-	20
Средний	1	19%	-	34,5%	26,9%	15%	31%	42%	73%
	2	25	4	26	10	4,5	8	-	25
Высокий и очень высокий	1	77%	96%	57,5%	72,9%	85%	69%	58%	23%
	2	75	96	70	90	95,5	88	100	55

Сниженная познавательная мотивация, преобладание неадекватной самооценки учащихся в различных сферах взаимодействия являются факторами риска психологической безопасности образовательной среды. Неадекватная самооценка является причиной конфликтных ситуаций и процессов разобщенности в классе. Результаты мониторинга показали необходимость использования технологии социального взаимодействия по преодолению рисков психологической безопасности образовательной среды.

Создание адаптивной образовательной среды предполагает приспособление, привыкание человека к требованиям образовательного учреждения, усвоение им социальных норм поведения в школе, необходимых для включения в учебно-познавательную деятельность.

Адаптивная образовательная среда – это прежде всего принятие учеником ценностных ориентаций образования, осознание мотивов, целей собственной учебно-познавательной деятельности. Адаптация учащегося к учебно-познавательной деятельности – сложный и многоаспектный процесс. Учебная деятельность является специфическим видом деятельности для человека. В.В.Давыдов и многие другие отечественные психологи определяют её специфику тем, что учебная деятельность – это деятельность субъекта по овладению обобщенными приемами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных учителем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Научное сопровождение программы развития школы направлено на содействие, прежде всего, педагогической деятельности. Установки на педагогически продуктивную деятельность учителя зависят от ряда смысловых содержательных оснований профессиональной деятельности педагогического коллектива. Ведущую роль в научном сопровождении имеет компетентностный подход, развитие направленности педагога на овладение психологией учебно-познавательной деятельности [1]. С.Л.Рубинштейн отмечал: «Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятыми, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащихся и нашли, таким образом, отклик и опорную точку зрения в его переживании.... личностно значимое отношение существенно обуславливает его освоение и понимание» [3]. Педагогически продуктивные установки учителя подвергаются испытанию в течение всей его профессиональной деятельности. Личностно-ориентированный подход, к сожалению, редко рассматривается по отношению к учителю. Завышенные требования, расширение спектра профессиональных обязанностей, бюрократизм – это лишь небольшой перечень тех неблагоприятных условий, которые являются объективным фактором снижения установки учителя на педагогическую продуктивность профессиональной деятельности. Результатом этих неблагоприятных факторов является снижение качества образования, известно, что, оно не может быть выше качества профессиональной деятельности учителя. Ограничить спектр профессиональных задач и выделить ряд универсальных – главной целью научного сопровождения инновационной деятельности в школе исходя из этого положения мы делаем вывод, определенный Рубинштейном С.Л. ещё в 40-50 годы двадцатого столетия: «Единственной задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а лишь развитие у них определенных способностей: не важно, какой материал сообщить ребенку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т.д. Так учит теория формального обучения, которая видит задачу образования не в том, чтобы учащийся освоил определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить у него определенные способности, необходимые для того, чтобы их добывать» [3].

Именно умение воздействовать, влиять на своих учеников, раскрывать их потенциальные возможности, направлять на стремление к саморазвитию является главной универсальной профессиональной задачей современного учителя.

Библиографический список

1. *Бостанджиева Т.М.* Психологическое сопровождение педагогической деятельности учителя в процессе решения универсальных профессиональных задач. Научно-методическое пособие – Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2009. – 192 с.
2. *Бостанджиева Т.М.* Психология педагогической продуктивности. Учебно-методическое пособие. Тобольск, 2005.-204 с.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713. стр. 495-500

Буторина А.Н.

к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, высшая школа психологии и педагогического образования, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова, г.Архангельск, E-mail: buton-A@yandex.ru;

Маракушина И.Г.

к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогики и психологии детства, высшая школа психологии и педагогического образования, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова, г.Архангельск, E-mail: marakushinai@mail.ru.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье изложено описание нормативно-правовых основ и авторских подходов к обновлению содержания образовательных программ в области управления образованием через актуализацию контроля как ключевой управленческой функции.

Ключевые слова: деятельность руководителя образовательной организации, управление, контроль как функция управления.

Butorina A.N., Marakushina I.G.

MANAGEMENT CONTROL AS ONE OF THE FUNCTIONS OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article presents the description of legal and regulatory framework and the author's approaches to updating the content of educational programs in the field of education management through the updating of the control as key management functions.

Key words: activity of the head of the educational organization, management, control as a management function.

В 2017 году вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3], который предъявляет особые требования не только к педагогам, но и существенно меняет требования, которые предъявляются к современному руководителю образовательной организации. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации» прошел общественное обсуждение и профессиональную экспертизу, но на данный момент еще не вступил ни в юридическую, ни в реальную силу. Публикация и обсуждение этих документов стали нормативно-правовой основой для существенного анализа основных профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров в университете.

Проанализировав учебники и учебные пособия Н.А.Виноградовой, Л.В.Вохминовой, И.Ф.Исаева, Г.И.Коджаспировой, Н.В.Микляевой, А.М.Руденко, В.А.Сластенина, Л.И.Увароваой, Е.Н.Шиянова можно выделить следующие функции (иногда их называют направлениями работы) руководителя: планирование, организация, мотивация и контроль.

Контроль, как одну из функций деятельности руководителя, чаще всего рассматривают, во-первых, как фундаментальный элемент процесса управления, во-вторых, как процесс, обеспечивающий достижение целей образовательной организации. Г.И.Коджаспирова [1] особо отмечает, что ни планирование, ни создание организационных структур, ни мотивацию сотрудников нельзя рассматривать в отрыве от контроля. Основными задачами контроля в образовательной организации, как правило, считают [1],[4],[5]: выявление соблюдения законодательства РФ; реализацию принципов государственной политики в области образования; исполнения нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность образовательной организации; защиту прав и свобод участников образовательного процесса; соблюдение государственных образовательных стандартов; усовершенствование механизма управления качеством образования; повышение эффективности образовательного процесса; проведения принципов анализа и прогнозирования тенденций развития образовательного процесса и ряд других. В этой связи, особо актуальным является вопрос о специальной подготовки выпускников вузов не только к управленческой деятельности (деятельности руководителя образовательной организации), но и реализации функции контроля в деятельности руководителя (как одной из ключевых, но не единственной). В САФУ имени М.В. Ломоносова магистерская программа «Управление в образовании» была разработана и реализуется с 2015 года, именно в этот период вузы сделали первые массовые выпуски бакалавров в области педагогического и психолого-педагогического образования. При разработке данной основной профессиональной образовательной программы и учебного плана магистров коллектив кафедры педагогики и психологии детства основывался на существовавших в тот момент профессиональных стандартах (профстандарт педагога) и должностных инструкциях руководителя. Модульный учебный план позволил выделить в качестве центральных блоков — модули управленческий и методический. Идеология дисциплин по выбору была заложена исходя из функций руководителя и предполагала изучение аналитико-рефлексивной, экспертной, плановой и контрольной деятельности на разных уровнях образования (дошкольном, начальном общем и основном общем). Так, учебная дисциплина «Контроль результатов, процессов и условий организации образовательного процесса» была одной из дисциплин по выбору с вариантами для разных уровней образования.

Современные вызовы в проектировании основных профессиональных образовательных программ подготовки педагога предъявляют: государство в лице учредителя вузов, стейкхолдеры (абитуриенты и их родители, обучающиеся, работодатели), и особенно, рынок труда, характеризующийся высокой инновационной динамикой, предъявляет новые требования к специалистам. Опросы работодателей свидетельствуют о новых тенденциях развития кадровых потребно-

стей регионов: формирование заказа на качество профессионального образования не только и не столько в формате «знаний» выпускников, сколько в терминах способов деятельности; появление дополнительных, не актуализированных ранее требований к работникам, связанных с общими для всех профессий и специальностей компонентами готовности к профессиональной деятельности, такими как способность к «командной» работе, сотрудничеству, к налаживанию социальных связей, к непрерывному самообразованию, умения разрешать разнообразные проблемы, работать с информацией, выполнять проекты, и т.д. Так чаще всего сегодня речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования – о профессиональных компетенциях, о готовности выпускников соответствовать профессиональным стандартам. При проектировании образовательной программы необходимо осознать ее специфику как нормирующего документа. Требования к содержанию и результатам проектирования в данном случае будут опираться: на четкие представления о сущности понятия «образовательная программа»; на знание комплекса действующих нормативов, определяющих стратегию, цели и содержание соответствующего уровня и типа образования (стандартов образования, требований к обязательному минимуму содержания, квалификационных характеристик и др.). Образовательная программа согласно Закону «Об образовании в РФ» — документ, который определяет содержание образования определенного уровня и направленности.

Для актуализации содержания магистерской программы «Управление в образовании» нами параллельно с анализом профстандартов педагога и руководителя образовательной организации был предпринят опрос обучающихся очной и заочной формы обучения в 2015, 2016 и 2017 годах с целью выяснения запросов абитуриентов и студентов, актуализации перечня дисциплин по выбору и формирования индивидуальных стратегий образовательного процесса, в том числе индивидуальных планов. Методологически опрос был основан на компетентностном подходе, опыт реализации которого описан нами ранее [2, с.144].

Опрос позволил установить, какие компетенции необходимы руководителю и заместителю руководителя образовательной организации, что позволило существенно доработать матрицу компетенций и портрет выпускника, обновить перечень дисциплин в модулях учебного плана. В управленческом модуле вместо дисциплины «Менеджмент в образовании» были введены: Управление в образовании, Управление ресурсами образовательной организации с практикумом по экономике образования, Контроль условий, процессов и результатов образовательной деятельности. При этом, последняя дисциплина теперь будет уже не дисциплиной по выбору, а обязательной для всех уровней образования (дошкольного, начального общего, основного общего), так как ее актуальность и важность определяется и профстандартом и самими обучающимися, работодателями. В качестве дисциплин по выбору в данном модуле теперь предлагаются: Психология личности и профессиональной деятельности руководителя в образовании, Разработка и принятие управленческих решений. Особое место в учебном плане занимает модуль «Взаимодействие участников образовательных отношений», дисциплины которого так же существенно обновились — добав-

лены: Управление персоналом с практикумом по управлению конфликтами, Научно-методическая деятельность с педагогом и педагогическим коллективом, Педагогическое общение с практикумом по самопрезентации.

Таким образом, обсуждение профессиональных стандартов в области образовательной деятельности и диалог с обучающимися как заинтересованной стороной в формировании образовательного маршрута дает возможность для нового этапа в проектировании основных профессиональных образовательных программ — этапа обновления содержания «от заказчика» через определение перечня требуемых компетенций и актуализацию учебного плана. С точки зрения содержания образования в управленческой магистерской программе подчеркнем, что особенно акцентировались такие функции руководителя как контроль и организация (взаимодействие).

Библиографический список

1. *Коджастирова Г.М.* Педагогика: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 719 с.
2. *Маракушина И.Г., Буторина А.Н.* Модель организации и методического сопровождения педагогической практики на основе компетентностного подхода//Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 6. С. 144-150.
3. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н. <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 08.03.2017).
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М.: Академия, 2016. – 544 с.
5. *Уварова Л.И.* Менеджмент в образовании. – Архангельск: АО ИОО, 2014. – 246 с.

Виноградова В.Л.

директор ГБОУ СОШ, №311 Фрунзенского р-на,

Лавреева Е. В.

зам. директор ГБОУ СОШ № 311. Фрунзенского р-на, г. Санкт-Петербурга.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Ключевые слова: педагогические технологии, проектирование, инновации, инновационные процессы в образовании

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос состояния инноваций и инновационных процессов в образовательных организациях на современном этапе, вопросы проектирования инноваций, в частности проектирования педагогических технологий.

Vinogradova V. L., Lavreau E.

V DESIGN OF INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF THE GEF

This article discusses the state of innovation and innovation processes in educational organizations at the present stage, questions of design innovations, in particular the design of educational technologies.

Key words: educational technology, design, innovations, innovative processes in education

Ориентир на инновационные процессы в развитии образования начался давно, свидетельством являются множество документов, практически во всех

стратегических документах РФ, нормативных актах последнего десятилетия и ранее («Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации 04.02.2010г., Пр-271»; «План действий по модернизации общего образования на 2011-2015 годы, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 07 сентября 2010 года N 1507-р» и др.) на современном этапе «Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика РФ»; обращенных к проблеме образования, содержится тенденция на инновации и инновационные процессы. Разрастающиеся инновационные процессы во всех сферах общества, активизируют эти же процессы и в образовании. Особенно важным становятся вопросы инноваций в педагогическом образовании, от которого зависит подготовка специалистов для всех других областей, в том числе и в аспекте реализации ФГОС. Развитие любого предприятия, организации, учреждения на современном этапе невозможно, если они не будут поддерживать инновационные процессы, то же самое, можно сказать и об образовательных организациях. Становление педагогического образования в условиях внедрения ФГОС получает новое звучание, а потому и процессы преобразований, новаций требуют пристального изучения, начиная от стадий возникновения новаций до стадии затухания, смены и диагностики их результативности, включая процессы проектирования. Увлечение инновационными процессами в сфере образования оправданные и порой неоправданные ставят вопрос о необходимости системного рассмотрения, опоры на положения педагогической системологии, принципа антропологической повседневности и более осознанного подхода к процессу проектирования различных новаций – будь то педагогические технологии, воспитательные системы, индивидуальное творчество учителя и учащихся. Выход педагогического образования, оказывающего существенное влияние на общеобразовательные организации, вышло за рамки узкого трактования его содержания, на более широкий как социокультурный феномен, расширяет сферу инноваций и, следовательно, определяет более широкий спектр проблемных полей, требующих исследования (оценка новаций, понятие значимости и своевременности, проектирование и др.). Социокультурные изменения последних лет существенно повлияли на место и роль педагогического образования в социуме, придав ему инновационный характер, ранее не присущий, влияя и оказывая помощь в реализации стратегических задач при переходе на ФГОС.

Состояния инновационного движения в российской системе образования позволяет говорить об определенных противоречиях: между необходимостью построения инновационного обучения при построении педагогического образования и недостаточной готовностью субъектов образования к его реализации; между широкой востребованностью инновационных процессов на всех уровнях образования, и недостаточной научно-теоретической проработкой категориальной составляющей инновационных процессов, способствующей объективному и качественному изучению, обобщению происходящих процессов; между необходимостью поддержки и инициирования инновационных процессов в образовании, как ответ на современные социокультурные вызовы и отсутствия качественно разработанных механизмов проектирования и внедрения этих процессов в образовательную практику.

Для разрешения этих и ряда других противоречий требуются научные разработки как теоретического, так и методологического характера, включающие систему подготовки и повышения квалификации специалистов образовательных организаций.

Для разрешения, обозначенных противоречий очевидным становится необходимость: исследования проблемных полей инновационной сферы в образовательных системах, различных учреждений; разработки методологического обоснования, новаций в общеобразовательных организациях, методик исследования инновационной деятельности, и методик диагностики результативности инноваций; обобщение закономерностей развития инноваций, разработка механизма проектирования инноваций от создания до внедренческого этапа, включая этап ресоциализации и др.

Поиск путей решения обозначенных противоречий является значимым и необходимым для процесса модернизации педагогического образования, соответствующего – инновационному, модернизационному сценариям его развития. Понимая эти обстоятельства, в ГБОУ СОШ №311 уже несколько лет занимаются освоением инновационных педагогических технологий, внедрением и преобразованием с учетом индивидуально-личностных особенностей педагогов и детей и вышли на этап проектирования индивидуальных педагогических технологий. В основу проектирования педагогических технологий положены идеи Н.Н.Суртаевой, высказанные в ее работах [1, 2]. Рассматривая вопросы внедрения новаций в образовательные организации нами было установлено, что доминирующим выступает полипарадигмальный подход, который обобщает вариативный характер исследования образования как социокультурного феномена, интегрируя множество методологических подходов (системный, синергетический, социокультурный, антропологической повседневности, средовый, контекстный, герменевтический и т.д.), придавая характер многостороннего исследования образования с одной стороны и с другой характер размытости проектирования различных элементов образования, а также установлено состояние понятийной неопределенности, неоднозначности, описывающей различные элементы образования. Изучение вопроса развития инноваций выявлено, что методологическое знание в процессе исследования образования развивается по трем направлениям: интегративное, уровневое, организованной сложности, реализация новаций в образовании осуществляется при опоре на праксеологический, компетентностный, интегративно-модульный подходы, которые выступают как базовые основания для проектирования содержания и процесса реализации этого содержания через технологический подход.

Используемая литература

1. *Суртаева Н.Н.* Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя: (на примере естественнонаучных дисциплин) автореф. диссертация доктора пед. Наук /Научно-исследовательский институт средств обучения. М., 1995
2. *Суртаева Н.Н.* Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве. Монография Омск: ИРООО, 2009

Гаппоева Л.А.

*к.п.н. доцент кафедры начального и дошкольного образования
Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова,
г. Владикавказ*

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: начальная школа, литературное образование, поликультурная среда, социальное поведение

Аннотация: в статье говорится о том, что в условиях поликультурности России, многообразия её этнокультурных ценностных систем особенно важным становится содержание литературного образования мл, так как важнейшим компонентом его является ценностно-смысловая составляющая.

Гаппоева Л.А.

THE CONTENT OF LITERARY EDUCATION IN LOWER GRADES IN THE ASPECT OF MULTICULTURALISM IN THE RUSSIAN SCHOOL, INFLUENCING THE FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR

In the context of Russia's multiculturalism, the diversity of its ethno-cultural value systems, the content of literary education is especially important, since its most important component is the value-semantic component social behavior.

Key words: primary school, literary study, multicultural environment

Население России объединяют общие исторические события, а также духовные и нравственные ценности, несмотря на свою поликультурность и поликонфессиональность. Географические и природные условия, характер и особенности культуры, а так же история народа определяют направленность воспитания со своими ценностями и идеалами. Материальная, духовная, интеллектуальная культура этноса ложиться основой для методов воспитания региона и вместе с тем воплощает общечеловеческие ценности.

Но современные реалии демонстрируют, к сожалению, искусственное разобщение народов. Особенно остро этот вопрос встает в Северо-Кавказском регионе. Часто средствами массовой информации и в соц.сетях навязывается противостояние, принижение одних культурных традиции одного этноса перед другим. Все эти факты не способствуют взаимопониманию, взаимоуважению, совместному созиданию и миротворчеству.

Преодолеть создавшуюся ситуацию, на наш взгляд, возможно разработав учебно-методический комплекс дисциплин для всех ступеней обучения уже начиная со школы. Необходимо дополнить его материалами не только своего, но и соседнего региона. Это должны быть предметы гуманитарной, естественнонаучной и обществоведческой, эстетической направленности. Данный подход должен, на наш взгляд, стать основой для моделирования у учащихся форм сознания, направленных на взаимоуважение и взаимопонимание. Очевидно, что одним из самых важных аспектов является пересмотр программного материала для начальных классов в первую очередь по предмету «Литературное чтение».

Предметом изучения детей младшего школьного возраста вне зависимости от региона обучения и проживания должны стать лучшие образцы литературы осетинского народа. Например, такие как стихи и басни К.Л. Хетагурова, его рассказ «Охота за турами», отрывки из этнографического очерка «Особа», многочисленные стихи, повести и рассказы М. Басиева, рассказ А. Коцоева «Корноухая» и т.д. Точно также для детей школ Осетии в программу по литературному чтению должны быть включены художественные произведения соседних и отдаленных республик, краев и областей многонациональной России: кабардинской, черкесской, чеченской, дагестанской, ингушской, татарской, удмуртской и многих других.

История народа, его культура веками выработала образ идеала человека, и зафиксировала его в пословицах, мифологии, легендах, фольклоре, эпосе и других источниках национальной литературы. Эпос о нартах известен сегодня всему миру и входит в ряд великих творений человечества. В образах бесстрашных, жизнерадостных и свободолюбивых героев воплощены характерные черты самого осетинского народа. Знакомство младших школьников любого региона России принесет реальную пользу в их образовании, воспитании, социализации. Нравственная система национальных и общечеловеческих ценностей; выражающегося в тесном взаимодействии народности и социальных требований является приоритетом естественного процесса развития педагогики. Единство целей и методов воспитания, содержания предмета с ориентировкой на широкий круг знаний, позволят ребенку с детства активно включаться в социум.

Национальное воспитание в контексте народных традиций, имеет общечеловеческую направленность. Об этом в своих работах писали многие, но в Осетии этот вопрос освещали такие ученые как В.И. Абаев, Ф.С. Бабейко, З.С. Бузоева, М.Ю. Хуриева. Вместе с тем, народная педагогика каждого этноса вносит свой весомый вклад в общую систему воспитания. Этим вопросам посвящены работы таких исследователей Северной Осетии как М.И. Бекоева, З.С. Бузоева, В.К. Кочисов, М.Ю. Хуриева, С.Р. Чеджемов.

Социальное поведение предполагает, что «воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.)». [1, с.76].

Данный подход в педагогике не новый. Он был определен К.Д.Ушинским. Концепция народности воспитания, выдвинутая великим педагогом прошлого, содержит мысль о том, что отечественная педагогическая наука должна быть построена с учетом национальных особенностей русского народа, отражать специфику национальной культуры и воспитания. Под народностью он понимал такое воспитание, которое создано самим народом и основано на народных началах [2, гл.8].

Произведения художественной литературы хранят и передают социальный, культурный опыт. Общечеловеческую мораль составляют такие ценности,

как честь, достоинство, свобода, демократизм, ответственность, совесть, стыд, любовь, доброта, экологическая культура, вера, воля.

В условиях поликультурности России, многообразия её этнокультурных ценностных систем особенно важным становится содержание литературного образования, так как важнейшим компонентом его является ценностно-смысловая составляющая. Опыт эмоционально-ценностного отношения, заключенный в литературном произведении, включает духовность, нравственность, стремление к высоте идеалов и помыслов. «Литературное произведение как явление духовной культуры народа аккумулирует и отраженном виде представляет философию, историю, политику, социально-общественную жизнь, архитектуру, музыку, живопись и т.д. Оно даёт возможность приобщить учащихся к эмоциональному восприятию и пониманию разнообразных реалий и фактов культуры народа...»[1].

Эмоциональное восприятие фактов культуры народа через художественный образ делает читателя гражданином – носителем социокультурного наследия в многонациональном этническом пространстве.

Национально-региональный компонент в многокультурном аспекте как мы предлагаем, может быть представлен не только отдельными предметами школьной программы, но и содержательно в других дисциплинах. Отбор произведений национальной литературы целесообразно осуществлять на основе как проблемно-тематического, так и монографического принципов, учитывая при этом не только возрастные, но и национальные особенности восприятия учащимися художественных произведений. Это позволит реализовать идею диалога культур на литературном материале. Сопоставление, сравнение интерпретаций важнейших вопросов бытия в литературных традициях русского и других народов позволяет выявить общее и различное, то, что сближает носителей различных культур. Этот подход позволит преодолеть непонимание и внутреннее сопротивление. Через художественный образ школьнику легче понять и с пониманием принять позицию автора, объяснить мотивы поступков героев.

Использование такого поликультурного, сравнительно-сопоставительного подхода на уроках литературного чтения значительно расширяет образовательно-воспитательные возможности предмета, способствуя решению целого ряда педагогических задач: осуществление воспитывающего обучения; воспитание национального самосознания личности школьника; соединение обучения с жизнью; активизация применения межпредметных, а также внутрипредметных связей, а также внутрипредметной и межпредметной интеграции; развитие познавательного интереса к культуре, традициям, истории, быту народа, среди которого ребёнок живёт; развитие у учащихся интеллектуальных и творческих способностей, повышение их учебной активности; возможности реализации принципа наглядности в его более полном значении; формирование основ межличностных и межнациональных отношений в поликультурной среде республики и региона; воспитание читательской культуры, гражданственности и любви к своей малой и большой Родине. Решение вышеперечисленных педагогиче-

ских задач, открывает возможности для решения стратегических целей, выдвигаемых сегодня государством перед современной системой образования: расширение зоны самоопределения личности и сферы её саморазвития; внедрение принципов развивающего образования и методологии деятельностного подхода, превращение образования в сферу освоения способов мышления и деятельности. Социокультурные условия современной школы и диктуемые ею цели определяют необходимые для их достижения содержание, формы и методы обучения и созидательного воспитания, которые будут культуросообразными в том случае, если станут отражать ценности не конкретного этноса, а ценности многонационального и многоконфессионального российского социума.

Библиографический список

1. *Айсмонтас. Б.Б.* Педагогическая психология. Метод. рекомендации. Словарь терминов и понятий. — М.: МГППУ, 2004. — 80 с.
2. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании. //Журнал для воспитания(1857,N7,8).//Размещенонаhttp://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_narodn_vomm
3. Антология педагогической мысли Северной Осетии / Под ред. Э.К. Каргиева, С.Р. Чеджемова. – Владикавказ: Ир, 1993. – 416 с.
4. *Чеджемов С.Р.* Взаимодействие российской правовой культуры с правовыми культурами народов Кавказа как фактор правового воспитания // Славянская письменность и культура как фактор единения народов России. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Владикавказ, 2014. С. 286–290.

Гусева Л.П.

директор ГБОУ гимназии № 205 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

В статье рассматриваются требования к инновационному развитию школы, что позволит обеспечить качественный уровень образования и воспитания. Данная статья направлена на раскрытие сущности инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационный компонент, полисистема, педагогические инновации, современные технологии.

Guseva L.P.

MODERNIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEM AS A COMPONENT IN THE INNOVATION DEVELOPMENT EDUCATIONAL PROCESS SCHOOLS

This paper discusses the requirements for the development of innovative schools that will ensure quality of education. This article is aimed at disclosure of innovative educational activities.

Key words: innovative component polysystem, pedagogical innovation, modern technology.

Система образования в нашей стране вступила в период фундаментальных перемен, характеризующийся новым пониманием целей и ценностей образования. В этот непростой период, когда осознается необходимость перехода к непрерывному образованию, использованию в обучении новых технологий обучения, методы и средства информатизации образования, становятся, все более актуальны.

Неоспоримо, что социально-экономические, научно-технические, экологические и социально-культурные изменения, происходящие в нашей стране, неизбежно влекут за собой радикальные изменения в образовании. В условиях формирования новой системы образования главная проблема заключается в переустройстве сферы образования, в основу которого должны быть положены принципы, соответствующие утверждающимся государственно-политическим и социально-экономическим отношениям и закрепленные Законом РФ “Об образовании” и новыми ФГОС.

В связи с этим совершенствуются образовательные технологии, при разработке которых учитываются следующие тенденции развития образования: от репродукции знаний к их продуктивному использованию в зависимости от решаемых задач; от механического заучивания к учению как процессу интеллектуального развития; от статистической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на среднего ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции.

Таким образом, важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированный подход. Происходящая смена образовательной парадигмы предполагает обновление содержания образования и использование новых технологий, где особая роль отводится духовному воспитанию личности, формированию нравственного облика человека.

В настоящее время в содержание образования закладываются новые процессуальные умения: самостоятельно заниматься своим обучением и получать нужную информацию; работать в группе и принимать решения; использовать новые технологии информации, коммуникации и инновации.

Понятие инновация как категории в педагогической науке появилось относительно недавно. Педагогические инновации – это актуально значимые, практико-ориентированные новообразования, получившие воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, и позитивно влияющие на развитие образования.

Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого. В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского

педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе. Инновационной школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику[1].

Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить следующие отличительные качества (критерии) инновационных школ.[4]

– Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса.

– Альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и др.) от традиционных, принятых в массовой школе.

– Концептуальность учебно-воспитательного процесса: сознание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований.

– Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса.

– Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу.

– Наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

Инновация (лат. *in* – в, *novus* – новый) рядом авторов трактуется как нововведение. Собственно говоря, этимология слова "нововведение" (*innovation*) говорит о сходстве содержания этих понятий. Итак, инновация есть комплексный процесс создания, распространения и использования нового. Соответственно, в качестве рабочего определения педагогической инноватики возможно следующее – это наука о закономерностях создания, распространения и использования педагогических новшеств.

Инновационная педагогическая деятельность – это особый вид деятельности, и учителей необходимо готовить к ней. Таким образом, сегодня нужна разработка концепции технологии деятельности педагога к работе в условиях инновационности.

В каждом образовательном учреждении есть педагоги лично готовые к ведению инновационной деятельности. В основе мотивов, то есть побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности: желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным, и тем самым активизировать обучение; повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста; расшире-

ние возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение квалификационной категории и т.д. [3]. Инновационная деятельность учителя позволяет ему не только создавать новые знания, но и осуществлять и внедрять их в образовательную среду. Создание новшеств неразрывно связано с интеллектуальным совершенствованием личности учителя, его способностей осуществлять поиск необходимой информации, ее креативную переработку, на этой основе структурировать новые знания и реализовывать их в своей педагогической практике. Инновационная деятельность педагога во многом зависит от того на сколько учитель готов к данному виду деятельности и от степени грамотного руководства его инновационными изысканиями. Как следствие, возникает необходимость в создании проекта программы комплексных действий, по сопровождению учителя занимающегося инновационной деятельностью.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество и результативность, должно стать обучение, ориентированное на самореализацию личности. Поэтому на смену модели «образование – преподавание» пришло «образование – взаимодействие», когда личность ученика становится центром внимания педагога. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал одна из основных задач современной школы, а успешная реализация этой задачи во многом зависит от сформированности у учащихся познавательных интересов.

В связи с этим, одним из стратегических аспектов модернизации школьного образования является информатизация начального образования, предполагающая, в первую очередь, организацию новой модели образовательного процесса с использованием возможностей новых информационных технологий, широкое использование НИТ в предметном обучении, во внеклассной работе с учащимися начальной школы и их родителей для достижения образовательных целей.

Библиографический список

1. *Гнездилова О.Н.* Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61-65
2. *Гуров В.* Инновационная деятельность педагога // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 2. – С. 9-15
3. *Калачикова О.Н.* Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 316. – С. 174-177
4. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42-49

Жилина А.И.
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО
«Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина».

ИННОВАЦИОННЫЙ УРОК В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

В статье рассматриваются проблемы построения современного урока в соответствии с требованиями ФГОС. Анализируются причины формализации и непрофессионального толкования сути и результатов урока. Предлагается системное видение урока в совокупности с системной организацией профессиональной деятельности учителя и учебной деятельности ученика. Названы многочисленные подсистемы урока, с которыми учителю приходится иметь дело на каждом уроке. Показано, что они не всегда им осознаются, а тем более реализуются в его деятельности, несмотря на провозглашённый Федеральным стандартом системно-деятельностный подход к работе учителя на результат.

Ключевые слова. Современный, инновационный урок, урок как система, системно-деятельностный подход к организации учебной работы ученика, профессиональной деятельности учителя на уроке.

Zilina A.I.

INNOVATIVE LESSON IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF REQUIREMENTS OF FGOS

In article problems of creation of a modern lesson according to requirements of FGOS are considered. The reasons of formalization and nonprofessional interpretation of an essence and results of a lesson are analyzed. System vision of a lesson in total with the system organization of professional activity of the teacher and educational activity of the pupil is offered. Numerous subsystems of a lesson with which the teacher should deal at each lesson are called. It is shown that they aren't always realized by it and furthermore are realized in its activity, despite the system and activity approach to work of the teacher proclaimed the Federal standard on result.

Keywords. A modern, innovative lesson, a lesson as system, system and activity approach to the organization of study of the pupil, professional activity of the teacher at a lesson.

Создателем, систематизатором и популяризатором классно-урочной системы по праву считается чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики **Ян Амос Коменский** (1592 – 1670). В 1627 Я.А.Коменский приступил к созданию труда по дидактике обучения и воспитания детей. В это время он жил в польском городе Лешно, где преподавал в гимназии. Здесь он закончил свою «Дидактику» на чешском языке в 1632 году, а затем переработал её и перевёл на латинский язык, назвав «Великой дидактикой» (*Didactica Magna*, 1638г.)

Стремясь сделать образование доступным для всех детей, Я.А.Коменский разработал классно-урочную систему обучения, которая заменила использовавшуюся ранее систему индивидуального обучения в группе. Я.А. Коменский создал единую школьную систему обучения. Она включила все ступени, известные нам и сегодня. Это материнская школа – наше дошкольное образование – (воспитание в семье под руководством матери до 6 лет); школа родного языка для детей от 6 до 12 лет – наша начальная школа – (изучение родного языка, арифметики, элементов геометрии, географии, природоведения, чтение священного писания, знакомство с важнейшими ремёслами); латинская школа

или гимназия для учащихся с 12 до 18 лет – наша общеобразовательная школа – (в учебный план введены история, география) и академия – наши высшие учебные заведения – высшая школа для молодёжи с 18 до 24 лет.

Основываясь на философии Ф.Бэкона, Ф.Рабле и других философов – гуманистов, Я.А.Коменский разработал ведущие педагогические идеи о всеобщем обучении всех детей, ввёл понятие учебного года, предложил виды и формы классно-урочной системы, опирающейся на дидактические принципы обучения детей на уроках в течение учебного года. Он считал, что обучение нужно осуществлять в школе на уроках с помощью общешкольного плана, классно-урочной организации, учебников для каждого класса, дидактических принципов обучения и воспитания, которыми должен владеть учитель: природосообразности, наглядности, последовательности, сознательности, посильности, прочности, систематичности. При этом вопросы воспитания и обучения Я.А.Коменский рассматривал в неразрывном единстве, а дидактику трактовал как теорию образования, обучения и воспитания. Он считал, что всей молодёжи надо давать широкое универсальное образование, писал о необходимости связать всю образовательную работу с обучением языкам, в знании которых видел основу для изучения науки, культуры, окружающего мира, связывал знания с практическими потребностями и необходимостью формирования умений применять полученные на уроках знания в реальной жизни учащихся. [6]

Поистине великое учение, которое существует и развивается во всём мире более 385 лет! Примерно столько же времени существует и развивается урок как основная форма обучения детей. Меняются общественно-экономические условия жизни людей, предъявляются разные общественные вызовы системе образования по подготовке новых поколений к жизни и труду. С этих позиций изменяются требования к уроку, меняется его содержательное наполнение, совершенствуются методы и технологии его ведения, разрабатываются критерии его оценки в реальной образовательной системе и т.д. Но время от времени самые «продвинутые» ниспровергатели предсказывают крах и исчезновение урока как формы образования. До сих пор этих предсказаний было несколько, даже экспериментировались формы его замены. Например, в белл-ланкастерской системе (Англия, XV111-X1X век) при обучении более 50 учеников на уроке работали с другими обучающимися лучшие ученики учителя. Дальтон-план (США, XX век) – индивидуализация обучения и возможность продвигаться вперёд каждому своими темпами. Бригадно-лабораторная организация обучения (Россия, 20-е годы XX столетия), где хоть и сочетались формы коллективной работы с индивидуальной, но системные знания у учащихся не формировались.[6]. Были и другие предсказания. Но урок пока никто и ничем заменить не смог. И сам он никуда не исчез, не развалился. Но постоянно выстраивается на меняющиеся требования общественного развития. XXI век поставил систему образования перед новыми вызовами. Требования к их реализации на уроке предложены в Федеральных государственных образовательных стандартах.

С начала 2011года начали вводиться ФГОС общего образования, которые определили новые требования к результатам образования. Перед системой об-

разования встал вопрос: какие это результаты и как их добиться? На уроке или в других формах образования? Должен ли измениться урок, что такое «современный», «инновационный» урок? Как он должен быть организован? В чем его инновационность? Чем он должен отличаться от традиционного урока? ФГОС не дают ответа на этот вопрос, даже не упоминают понятия «урок». Также в них не указано, какое предметное содержание должно быть включено в конкретный урок, какие методические приемы и педагогические технологии будут использованы, чтобы он стал инновационным, соответствующим требованиям ФГОС. Все это должен определить сам учитель на основе прав, предоставленных ему Законом РФ «Об образовании в РФ».

Однако образ «современного», «инновационного» урока, за эти годы введения требований ФГОС уже сложился в массовом сознании чиновников от образования, методистов, руководителей всех уровней сферы образования. Они активно пытаются навязать этот образ учителям. Здесь им помогают «научные» педагогические издания, включающие труды «ученых»: педагогов, философов, психологов. Их «новейшие» теоретические изыскания по «современному» уроку, не основанные на истории его развития, предлагаются вне связи с теорией познания, теорией поэтапного формирования умственных действий обучающегося. Так же без раздумий эти безграмотные «инновации» пересказываются, тиражируются, рекомендуются для внедрения и исполнения в огромном количестве как печатных, так и электронных методических рекомендаций, разработок учителей, технологических карт к урокам, видео открытых и конкурсных уроков, выкладываемых в сети Интернет. В погоне за «инновациями» они не глядя выкидывают из педагогического знания ведущие принципы организации урока как основной формы образовательного процесса, подтвердившей свою эффективность в обучении людей на протяжении веков.

Представленные в этих трудах изыски по «современному» уроку в подавляющем большинстве являются неудачными, теоретически ошибочными, а практические рекомендации абсолютно невыполнимыми.

Совершенно правильное требование ФГОС о системно-деятельностном подходе к организации современного занятия (урока) остаётся абсолютно непонятым ни наукой, ни практикой. Проблема здесь заключается в том, что практические работники – учителя не в состоянии самостоятельно выйти на теоретическое осмысление практики существующего урока в новых условиях формирующегося информационного общества, а учёные-теоретики сильно оторваны от реальной практики урока, абсолютно не знают её в настоящее время, да и к теории урока у многих отношение, далёкое от научного.

Неверное понимание системно-деятельностного подхода на практике приводит к нарушениям объективного закона познания, когда детям предлагают на уроке самостоятельно осваивать новые для них положения, действия, понятия. Организуется такое «заочное» обучение детей в присутствии учителя. Называется это «деятельностным» подходом для детей. Они выполняют различные задания, работают в группе, с текстами, за компьютерами, составляют таблицы и др. Для учителя – это «бездеятельностный» подход. Он в это время, по мнению

инноваторов, действовать не имеет права. Фронтальная работа не приветствуется, теперь учитель – «тьютор» или «фасилитатор», он не знает, что ему делать, боясь превратить урок в «традиционный», а не «новаторский». Никто при этом не учитывает, сколько времени тратится зря, учащиеся при знакомстве с новыми познавательными объектами не получают знания о самом предмете и способах, алгоритмах познания. На самом деле ФГОС требует системно-деятельностного подхода к совместной деятельности учителя и учеников в освоении учебного материала, приобретении предметных знаний и умения их применять на практике. Об этом учитель должен позаботиться и профессионально обеспечить усвоение нового знания детьми, развитие на их основе «метапредметных», т.е. надпредметных, мыслительных операций, которые обеспечивают в совокупности развитие личностных качеств каждого ученика на каждом уроке. Для каждого современного урока крайне важно, чтобы были сформированы знания и умения по предмету, предложенные к изучению на данном уроке, чтобы были усвоены алгоритмы этой деятельности, т.е. предметные УУД, о которых говорится в требованиях ФГОС, чтобы эти знания были усвоены детьми в учебной деятельности, организованной учителем. А организация урока предполагает выбранные учителем для детей действия, инструктажи и коррекцию их деятельности в ходе обучения, анализ и контроль за освоением предметных знаний каждым учащимся в ходе урока.

Вызывают сомнение и требования непереносимого применения на уроке модных «технологий»: «технологической карты урока», «педагогических технологий», «образовательных технологий», «здоровьесберегающих», «игровых» «метапредметных» (??) технологий, «технологии малых групп» и пр. Все эти «технологии» часто вовсе и не технологии, выделены они по разным основаниям, а самое главное – они оторваны от содержания, цели урока, личностных особенностей детей того класса, где проходит этот урок.

Мы согласимся с авторами, которые сегодня критикуют поток «технологий», обрушившихся на школу, мало понятных учителю и не нужных в процессе обучения детей: это LEGO-конструирование; метод проектов; квесты; «перевернутый класс»; технология смешанного обучения (Blended Learning); структуры сингапурской методики обучения; технология TED (Technology Entertainment Design) и прочие вестернизированные, подчас примитивные и безрезультатные технологии.[4] Уродливой представляется и структура урока, который сегодня пытаются называть «современным», «инновационным». Стало модным, чтобы дети якобы самостоятельно определяли тему и цель урока, а потом рисовали и обсуждали то, что им удалось самостоятельно узнать в данной теме. Мы уже говорили, что это бездарная трата времени и так ограниченного минутами урока. Но это ещё и нарушение логики поэтапного формирования умственных действий учащихся в процессе познания. Они не успевают понять, «присвоить» новое знание, их деятельность не направлена на достижение цели – усвоить знание и научиться его применять.

Во всех этих «новшествах», якобы делающих урок «инновационным», соответствующим требованиям ФГОС, явно виден непрофессионализм тех, кто

пытается это внедрить на основе теоретических ошибок «учёных», не владеющих теориями познания, обучения и воспитания, формирования умственных действий учащихся в процессе обучения на уроке. Это издержки непрофессионализма управляющих образованием чиновников, которые проводят всякие показушные мероприятия, заявляя, что они уже давно освоили все стандарты, а заодно их освоили и все учителя, за которых они всё время отчитываются перед вышестоящими административными органами.

Чего на самом деле требуют ФГОС от урока как основной формы обучения в системе образования? Попробуем это показать на анализе самого текста Федеральных государственных образовательных стандартов. Сначала определимся с методологией работы на результат для учителя, урока, школы, системы образования. Эту методологию ФГОС называет как «системно-деятельностный подход» [7]. Если урок, образовательная организация (школа), профессиональная деятельность учителя, система образования в целом – это системы, то логично дать определение тому, что мы понимаем под системой.

Система, на наш взгляд, – это совокупность взаимодействующих в определенных условиях подсистем, направленных к достижению единой цели.

В этом случае взаимодействующими подсистемами, направленными к единой цели в профессиональной деятельности учителя на уроке, окажутся следующие подсистемы: система знаний (содержание, виды, формы); психосоциальные системы учащегося и учителя; система взаимодействия субъектов образовательного процесса; системный процесс познания окружающего мира; специально организованный учебно-воспитательный процесс как система; методы, способы, технологии обучения и воспитания как системы и др.; процесс управления знаниями учащихся **на уроке** как система (определение темы и цели урока; определение содержания предмета познания на уроке; опора на личностные особенности детей); применение подобранных заранее методов, способов, средств, технологий обучения, воспитания и развития детей в соответствии с целью, содержанием предмета познания на уроке и личностными качествами обучающихся; применение подобранных заранее учителем методов, способов, алгоритмов (универсальных учебных действий) учения и приобретения знаний, умений, навыков учащимися; организация процесса познания на уроке: на основе темы, содержания, цели урока, личностных особенностей детей организовать взаимодействие на уроке учителя и учащихся.

Взаимодействие предполагает проведение учителем общего и поэтапного инструктажа, предложение алгоритмов выполнения учебной деятельности обучающимся. Корректирование и исправление ошибок в процессе познания и выполнения учебных работ. Контроль учителя за усвоением знаний, умений, навыков в ходе выполнения практических работ (деятельности) учащихся. Взаимоконтроль учащихся по результату выполнения заданий, оценка учащимися и учителем достигнутых результатов, подведение итогов проделанной на уроке работы и соответствия достигнутых результатов поставленной цели урока. Контрольный тест для всех присутствовавших на уроке детей на усвоение знаний, сформированность умений только по теме урока. Он составляется и про-

водится учителем в течение 3 – 5 минут в конце каждого урока с целью самоконтроля учителя за достижением цели урока всеми учащимися. Это многообразие подсистем, с которыми учитель имеет дело на каждом уроке, обязывает нас задать вопрос: владеет ли он в полной мере профессиональным знанием этих подсистем, чтобы организовать их взаимодействие в интересах достижения единой цели? Или по-другому: сумеет ли он организовать усвоение знаний и развитие личности на основе системно-деятельностного подхода на уроке? Ведь только такой урок, где учитель сумел не только правильно поставить цель, соответствующую требованиям ФГОС, но и обеспечить стопроцентное достижение этой цели каждым, присутствовавшим на уроке учащимся, нужно, можно и следует назвать «современным», «инновационным», «соответствующим требованиям ФГОС».

Чтобы учитель смог это сделать, прежде всего, следует определить системообразующий фактор этой сложной системы, системы урока. Нам его даёт ФГОС. Системообразующим фактором урока как системы является его цель, результат, обозначенный стандартом. Это те результаты, которые мы должны получить на каждом уроке, у каждого ученика. Назовём требования ФГОС к результатам, являющиеся системной целью каждого урока.[1]. Это:

-Предметные знания, умения, навыки: термины, понятия, законы, правила, знания о способах деятельности в предметной области, факты, предположения, формулы и др.

-Метапредметные (надпредметные) знания и умения – это мыслительные операции: знать, что такое анализ, синтез, обобщение, сравнение, сопоставление, классификация, дифференциация, систематизация и др.; уметь мыслить: сравнивать, анализировать, сопоставлять, классифицировать, систематизировать и др. в изученной на уроке предметной области. Это означает: уметь мыслить на основе усвоенных предметных знаний и умений, осуществлять интеллектуальную работу в пределах усвоенного материала на уроке.

-Универсальные учебные действия [3] – это способы, алгоритмы, правила усвоения знаний, умений, способов познания и усвоения предлагаемого на уроке содержания учебного предмета и способов, правил, алгоритмов поведения, отношений, возникающих между субъектами образовательной практики (учащимися, преподавателем) в ходе усвоения знаний на уроке.

-Личностные качества обучающихся развиваются на основе усвоения предметных, метапредметных знаний и умений, усвоения универсальных учебных действий по изучаемому на уроке содержанию: – это восприятие, представление, память, воображение, творческие навыки, воля, характер, социальные, моральные правила, ценности и отношения.[2].

Эта сложная системная цель каждого урока для каждого ученика и каждого учителя может быть достигнута в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода, обозначенного требованиями ФГОС и полностью соответствующего объективно развивающейся теории познания,[5] теории поэтапного формирования умственных действий учащихся в процессе их учебной деятельности. Деятельность учащихся на уроке по освоению предметных, мета-

предпредметных знаний и умений, универсальных учебных действий – тоже система. Она включает следующее: учащиеся слушают, читают, пишут, проговаривают, анализируют, обобщают, подводят итог, находят в учебнике, работают по алгоритму, работают самостоятельно, в парах сменного состава, в группе и др. Учитель выбирает и предлагает учащимся виды деятельности в соответствии с темой, целью урока и их личностными особенностями. Системно-деятельностный подход к достижению результатов обучения на уроке, определяемых требованиями ФГОС, предполагает изменения не только алгоритма деятельности учителя, освоения им новых и «новейших» технологий обучения, которые якобы решат проблемы обучения детей в современных условиях развивающегося «общества знаний». Системно-деятельностный подход требует изменения методологии профессиональной деятельности учителя. Эта методология – системная организация его профессиональной деятельности.

Деятельность учителя на уроке по организации усвоения учащимися предметных, метапредметных знаний и умений, развитию их личностных качеств – тоже система.[2]. Она строится в соответствии с целями урока, обозначенными требованиями ФГОС. Учитель подбирает учебные задания и распределяет их между учащимися, даёт алгоритмы выполнения заданий, инструктирует по их выполнению, корректирует и исправляет ошибки учащихся, контролирует ход усвоения материала учащимися, помогает. Консультирует, обеспечивает успешное усвоение знаний, применяя известные ему методы, приемы, технологии, соответствующие содержанию, целям урока, особенностям детей. Таким образом, учитель осуществляет полный цикл управления знаниями учащихся на уроке в соответствии с требованиями ФГОС. Системно-деятельностный подход к организации урока требует от учителя точного знания достигнутого результата на каждом уроке. Эту роль выполняет профессиональный самоконтроль учителя. Он обязан заканчивать урок коротким тестом на 3-5 минут, чтобы учащиеся выполнили задание на применение полученных знаний по предмету. Этот тест учитель составляет самостоятельно при подготовке к уроку. Тест включает только те предметные знания и умения, которые изучались на данном уроке. Оценок учащимся за выполненный тест учитель не ставит. Анализ тестов даёт учителю возможность узнать, достигли его педагогические усилия 100% результата или нет. Если учащиеся выполнили все задания без ошибок по данному материалу, значит, материал усвоен, мыслительные операции (метапредметные) умения сформировались, память, воля, личностные качества продолжают успешно своё развитие. Заключительный тест на каждом уроке для учителя – это профессиональный самоконтроль для немедленного анализа освоения темы каждым учеником на закончившемся уроке, чтобы, выявляя пробелы в усвоении знаний и умений учащихся, профессионально скорректировать свою деятельность и деятельность учащихся по их преодолению на следующем уроке. В заключение, по нашему мнению, следует сказать о необходимости помощи учителю в освоении методологии системного подхода к собственной профессиональной деятельности. Тогда он освоит все тонкости тех подсистем, с которыми сегодня имеет дело на каждом уроке. И только потом, когда учитель дей-

ствительно станет работать, применяя системно-деятельностный подход, урок станет современным, инновационным, соответствующим требованиям ФГОС, а результаты обучения станут соответствовать требованиям развивающегося информационного общества знаний.

Библиографический список

1. Жилина А.И. Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов. //Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Научный журнал. Педагогика. – Том 3.– № 3.– 2015.– С.41-47
2. Жилина А.И. Требования ФГОС к развитию интеллекта, мышления и личности обучающегося // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2016. – №2. – С. 170-181.
3. Жилина А.И. Аналитический взгляд на универсальные учебные действия в федеральных государственных образовательных стандартах и их интерпретация.// Человек и образование.– 2016.– №4.– С. 15 – 2
4. Кочережко С. Современный урок: мифы и реальность./Учительская газета.-2017.-№7.
5. Педагогика./Под ред. Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина.-М.:Изд. Юрайт, 2012.-232 с.
6. Сорокин Н.А. Дидактика. Уч.пос. – М.: Просвещение, 1974. – 222с
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования /под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.– 79 с.

Зайнулина Г. Р.

учитель русского языка и литературы

МОУ Чикчинская СОШ им. Х.Х. Якина, с. Чикча, Тюменская область

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

В статье раскрывается сущность здоровьесбережения и создания здоровьесберегающего пространства в школе (либо в образовательном учреждении). Рассматриваются вопросы использования современных здоровьесберегающих технологий для улучшения физического и психологического здоровья детей школьного возраста.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, принципы, здоровый образ жизни.

Zaynulina G.R.

PROBLEMS OF HEALTH PROTECTION AT SCHOOL

The paper discusses the essence of health protection and the creation of healthy safe environment at school (in educational institutions). The usage of modern health saving technologies is considered for improving physical and psychological health of school-aged children.

Key words: health saving technology, principles, healthy lifestyle.

Здоровье, являясь важнейшей ценностью человека и общества, относится к категории государственных приоритетов, поэтому процесс его сохранения и укрепления вызывает серьезную озабоченность не только медицинских работников, но и педагогов, психологов, родителей. Здоровье человека, а также проблемы здоровьесбережения всегда были актуальны, а в XXI веке эти вопросы выходят на первый план.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) даёт следующее определение здоровью: «Здоровье – это полное физическое, психическое и социальное благополучие, а не только отсутствие болезни, т.е. это физическая, социальная, психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с людьми, природой и самим собой».

К сожалению, за последние годы состояние здоровья детей и подростков в нашей стране катастрофически ухудшилось. Значительно снизилось число практически здоровых детей: по данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% среди контингента детей, поступающих в школу. Среди выпускников школ число здоровых детей не превышает 5%. Результаты разных исследований свидетельствуют о том, что распространенность функциональных отклонений достигает более 70%, хронических заболеваний – 50%, физиологической незрелости – 60%. Более 20% детей имеет дефицит массы тела. У детей с морфофункциональными отклонениями ведущими являются нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, аллергические проявления. Среди хронической патологии дошкольников наиболее распространены заболевания костно-мышечной, нервной, дыхательной, пищеварительной, мочеполовой систем, а также аллергические заболевания кожи. У 60% первоклассников отмечается кариес зубов. Каждый третий ребенок, поступающий в школу, имеет сниженную остроту зрения. Отмечен рост числа учащихся, страдающих одновременно несколькими заболеваниями. По материалам НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН, дети 7–8 лет имеют в среднем два диагноза, 10–11 лет – три, 16–17 лет – три-четыре диагноза, а 20% старшеклассников – пять и более функциональных нарушений и хронических заболеваний.

По уровню и структуре хронической и острой заболеваемости сельские школьники мало отличаются от городских. Некоторое отставание в уровне заболеваемости сельских школьников в сравнении с Москвой и другими крупными мегаполисами может быть отнесено только за счет недостатка диагностических возможностей на селе. Одновременно среди сельских школьников наблюдается неожиданно высокий уровень аллергических и ЛОР-заболеваний, развитие близорукости.

Наиболее уязвимы дети, переходящие из начальной в основную школу, что может быть связано с: возрастанием объема и усложнением характера учебной нагрузки; выходом на первый план фактора оценки, отныне призванного играть главную, если не определяющую роль, в самоконтроле ребенка и контроле со стороны родителей за его успеваемостью; усложнением характера взаимоотношений «учитель – ученик» и межличностных отношений внутри класса с увеличением риска возникновения конфликтных ситуаций.

Все это требует пристального внимания со стороны педагогов и администрации школы к вопросам регламентации учебного материала, создания и поддержания благоприятного психологического микроклимата и в процессе обучения, и во внеурочное время. С учетом поправок на возраст и социальный статус участников образовательного процесса (учащихся и учителей), на природные и социально-экономические условия отдельных регионов России подобное совпадение лишь подтверждает единство влияния факторов внешней среды, на состояние здоровья и тех, кто учит, и тех, кого учат. К таким факторам следует отнести объем учебной информации, со сложностью его усвоения с одной стороны и несовершенной методикой подачи и оценивания с другой. Не стоит также сбрасывать со счетов и ре-

альные проблемы организации учебного процесса конкретного образовательного учреждения с учетом возможностей соблюдения в нем санитарно-гигиенических норм: уровня освещенности, размера школьной мебели и т.п.

Как же сегодня решается проблема здоровьесбережения? Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. По словам профессора Н. К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся». Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников. Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н. К. Смирнов:

– «Не навреди!» – все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя.

– Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося – все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

– Непрерывность и преемственность – работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

– Субъект-субъектные взаимоотношения – учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

– Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

– Комплексный, междисциплинарный подход – единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

– Успех порождает успех – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

– Активность – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления. Ответственность за свое здоровье – у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья. Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников.

В решении означенных задач и могут помочь здоровьесберегающие технологии. Следует отметить, что все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно– воспитательном процессе, можно разделить на три основные

группы: технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников; разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

Если делать вывод из всего вышесказанного, то в современных школах создаются благоприятные условия для решения проблем здоровьесбережения подрастающего поколения. К этим условиям относится и подготовка педагогических кадров, и введение дополнительных уроков физкультуры. Часто педагоги и общеобразовательных школ, и спортивных устраивают родительские собрания, на которых поднимаются вопросы здоровья их детей. Таким образом, осуществляется еще и просветительская функция. Потому как, как бы мы ни старались привить ребенку основы здорового образа жизни и здоровьесбережения, основополагающую роль в воспитании ребенка имеет живой пример, и среда, в которой он находится. Если же родители не закладывали с юного возраста в ребенка основы ЗОЖ, преподавателям образовательных учреждений придется намного тяжелее привить эти качества ребёнку.

Литература

1. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – с. 474
2. Смирнов Н. К. Здоровье сберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – с. 62.
3. Советова Е. В. Эффективные образовательные технологии. –Ростов н/Дону: Феникс, 2007. – с.285

Капитонова Т. Ф.

*заместитель директора по УВР ГБОУ средней школы № 365
Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Заслуженный учитель РФ,
победитель НПО «Образование», «Лучший учитель РФ»,*

Шендрик С. В.

*учитель русского языка и литературы,
победитель районного конкурса педагогических достижений.*

ДОРОГИ НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: философия урока, целостное знание, мировоззрение учителя.

Аннотация: в данной статье говорится о путях формирования современной философии учителя в соответствии с ФГОС.

Kapitonova T. F., Shendrik S. V.

THE ROAD OF THE NEW EDUCATION

Abstract: this article refers to the ways of formation of modern philosophy of the teacher in accordance with education standard.

Key words: *philosophy lesson, worldview teachers, full picture of the world.*

Испытывает ли учитель радость, работая в школе? Какой странный вопрос! Продвинутые педагоги скажут, что формируют УУД, другие добавят при анализе открытого урока, что получили эстетическое наслаждение от урока и учитель поставленным голосом с хорошей дикцией погрузил учеников в мир

писателя, поэта, что ученикам на таком уроке было комфортно, а учитель с таким воодушевлением рассказывал, и все дети прониклись... Надо добавить – самих учеников на таком уроке, как правило, не слышно, разве несколько школьников читают «с выражением» заученные дома стихи.

Задумаемся над проблемами преподавания. Само слово «преподавание» искажает истинные цели образования, мы так привыкли, что учитель «дает», но берет ли ученик? Сегодня далеко не каждый преподаватель найдет в себе мужество расписаться в собственной педагогической некомпетентности, иной раз он так погружен в свой иллюзорный, такой комфортный, привычный авторитарный мир вопросов-ответов, что ему кажется: никак нельзя допустить, что традиционное, так хорошо выученное и отработанное может быть ошибочным. Попробуем на привычное, удобное посмотреть другими глазами.

Так, творческая группа учителей разных предметов ГБОУ средней школы № 365 была не удовлетворена состоянием и результатами учебного процесса. Педагогов не устраивала пассивность учащихся на уроке, отсутствие мотивации, эмоциональных переживаний, неэффективное развитие устной и письменной речи, образного мышления учащихся, беспомощность школьника в океане информации; было понятно, что готовое знание, преподнесенное учителем, не развивает личность, как и учебные программы по предметам, не связанные между собой, не формируют у школьника целостное представление о мире. В результате педагогического поиска сложилась следующая схема в деятельности группы:

1. Определение задачи группы (накопление банка методических приемов, способствующих мотивации школьников к учебной деятельности, формирующих устную и письменную речь учащихся).

2. Выделение ядра проблемы (формирование компетентности учителя), соответствующего поставленным задачам.

3. Создание внутришкольной структуры (группа с основным ядром и частично меняющимся составом).

4. Поэтапное и планомерное решение проблемы (обсуждение и согласование цели, разделение ее на составные промежуточные цели). Наша ближайшая цель – осуществить на практике интеграцию традиционных и инновационных методик, которая позволила бы включить в учебную деятельность на каждом уроке всех учеников класса.

5. Реализация плана.

В результате многолетнего сотрудничества учителей группы появилась уникальная методика «Построения целостного знания», где интегрирующей идеей всех учебных дисциплин является речевое развитие школьника. Именно речь школьника побуждает его к самостоятельному обнаружению и постижению межпредметных связей; разная и противоречивая информация, позволяющая узнать несколько точек зрения на один предмет, тексты, дающие возможность продвижения каждого в соответствии с его зоной ближайшего развития, – всё это воплощается в конкретный результат – собственный текст, обобщающий учебный опыт.

Эффективная деятельность группы обусловлена и планомерной работой учителя с научными трудами по психологии и педагогике К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева и его последователей, и осмысление собственного опыта, и обобщением опыта в педагогических статьях.

Л. С. Выготский заложил основу учения о системном и смысловом строении знания. Ученого больше интересовала проблема генезиса и строение сознания, на ее строение были направлены исследования высших психических функций, таких как эмоции, воображение, мышление, речь.

Как показывает наш опыт, для многих учителей-практиков ряд психологических положений, касающихся процесса воспитания и обучения ребенка звучит как нечто новое.

А. Н. Леонтьев продолжил эти исследования, наименовал концепцию психики деятельностной, охватил различные области психологической науки. Деятельность, предметность, смысл, опосредованность, орудийность, значение, общение стали рабочими понятиями культурно-исторической концепции психики.

Исследуя проблему восприятия, А. Н. Леонтьев подчеркивает, что она «должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Главной идеей этой концепции является проблема первичности образа мира по отношению к отдельному образу» [2]. Теоретические изыскания А. Н. Леонтьева нашли методическое воплощение в практике нашей группы. Можно убедиться в том, как учителя группы организовали строительства образа мира, активно «вычерпывая его ... из объективной реальности». Мы убедились, что современный учитель должен хорошо ориентироваться в закономерностях деятельности ребенка, знать особенности динамически развивающейся среды, чтобы педагогически целесообразно направлять русло течения деятельности ребенка, создавать новые формы его сознания и поведения. Вот почему учителю нужно осваивать, желательно со студенческой скамьи, научные основы детской, педагогической и социальной психологии, основы теоретической и педагогической практики.

Сегодня удивительно современно звучат положения статьи Л. С. Выготского за 1933 год «О педагогическом анализе педагогического процесса».

Изучение столпов отечественной психологии и педагогики, активное применение основных положений ученых в повседневной педагогической деятельности дали положительные результаты в формировании новой философии урока и нового мировоззрения учителя. Поэтому ФГОС оказался для учителей творческой группы понятным и необходимым, т.к. культурно-исторический системно-деятельностный подход, на который опирается парадигма школьного образования, базируется на трудах вышеуказанных ученых и освоен педагогами группы. Учителя творческой группы в системе формируют профессиональные компетентности.

В соответствии с поставленными задачами происходит обучение учителя следующим процедурам:

1. Интерпретация условия.
2. Перевод задачи в цель деятельности.
3. Поиск и перебор возможных способов решения.
4. Распределение задач в группе.
5. Получение результата и сравнение его с общеобразовательным стандартом (сравнение и оценка).
6. Реализация выбранного способа решения.
7. Рефлексия процесса решения.

Учитель, работая в творческой группе, переосмыслил свою педагогическую философию, переконструировал урок, стал лоцманом процесса обучения, а не носителем информации, а ученик – равноправным участником образовательного и воспитательного процесса. Практика проведения Дней построения целостного знания оказала влияние и на традиционный урок, который у наших учителей претерпел значительные изменения в связи с новыми взглядами, и на поиск и создание новых современных форм урока.

Учитель никогда не останется без работы, но наша работа всегда была творческой и всегда требовала от нас больших усилий, если, конечно, мы хотим хорошо владеть своей профессией. И современная жизнь требует от педагога знания и понимания многих явлений и процессов, в том числе психологических законов деятельности ребенка и педагогического умения работать с самыми разными детьми в этом стремительно изменяющемся мире. И сегодня от учителя требуются безошибочные педагогические решения, от которых зависит и судьба конкретного ребенка, и судьба образования в целом.

Деятельность творческой группы учителей ГБОУ средней школы № 365 способствует осмыслению, пониманию места и роли учителя на уроке. Работа преподавателя с научной литературой, переконструирование традиционного урока, активное внедрение разработанных инновационных технологий обуславливает рост педагогического мастерства учителя, благотворно влияет на формирование целостного мировоззрения школьника, вписывает его в окружающий мир и помогает решать насущные жизненные проблемы.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2006.
2. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 1. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983.

Каштанова М.Н.
к.п.н., педагог-психолог, методист ГБУ ДО ЦППС
Кировского района Санкт-Петербурга;
Камакина О.Л.
педагог-психолог ГБУ ДО ЦППС
Кировского района Санкт-Петербурга

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ

Ключевые слова: интеграция, проблемы воспитания, духовно-нравственное развитие личности, социально-педагогическое партнёрство, методический конструктор.

Аннотация: в данной статье говорится об опыте взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования Кировского района Санкт-Петербурга в ходе решения задач воспитания и профилактики.

Kashtanova M.N., Kamakina O.L.

INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION IN SOLVING THE PARENTING OBJECTIVES

Key words: integration, problems of education, spiritually-moral development of personality, social-pedagogical partnership, methodical builder

Abstract: in this article it is spoken about the experience of collaboration of official bodies of General and additional education of the Kirov district of St. Petersburg in the course of solving the problems of education and prevention

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [3]. В законе Российской Федерации «Об образовании» (ст.9, п.1) говорится о том, что основные общеобразовательные программы должны обеспечивать реализацию федерального государственного образовательного стандарта и включать в себя, помимо основных документов, материалы, обеспечивающие не только качество обучения обучающихся, но и их духовно-нравственное развитие и воспитание [2].

Одним из основных принципов организации духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся нам представляется принцип социально-педагогического партнерства субъектов образования. Именно такую задачу ставит перед собой Центр психолого-педагогического сопровождения Кировского района Санкт-Петербурга (ГБУ ДО ЦППС Кировского района Санкт-Петербурга, далее ЦППС) в целях развития воспитательной системы в районе.

Именно поэтому мы ищем для себя возможности для активной и творческой работы с образовательными учреждениями Кировского района через объединение интересов в сфере организации и осуществления воспитательной работы. И это не только непосредственная совместная деятельность с участниками образовательного процесса, но и работа в направлении поддержки и развития организационно-методического инструментария, используемого в районе с целью развития и совершенствования системы воспитания.

Осмысление системы воспитательной работы в районе способствовало пониманию того, что задачами ЦППС в этом направлении является не только сбор и обобщение информации, отражающей социальную ситуацию образовательной среды района и осуществление самих воспитательных и профилактических мероприятий, но и разработка программно-методического инструментария, исходя из запросов образовательных учреждений, а также повышение компетентностей участников образовательного процесса в данном направлении.

Вся эта разноплановая деятельность – исследование запроса образовательных учреждений; разработка специалистами ЦППС программ и мероприятий для всех участников образовательного процесса, повышающих их компетентность в решении различного рода воспитательных задач; организация процесса подготовки и осуществление самой воспитательной и профилактической работы – всё это оказывается возможным лишь при условии активного и плодотворного взаимодействия с сетевыми и межведомственными партнерами, то есть при условии развития социально-педагогического партнерства между субъектами образования и профилактики.

ЦППС, как учреждение дополнительного образования, в течение последних трёх лет активно разрабатывает и внедряет в деятельность образовательных учреждений Кировского района Санкт-Петербурга программы, направленные на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся: программы дополнительного образования, в том числе, с возможностью их интеграции в предметную область отдельных дисциплин (в частности, в «обществознание»), что позволяет наполнять их особым ценностным смыслом, способствуя тем самым духовно-нравственному развитию личности ребёнка; программы обучения несовершеннолетних с использованием различных подходов (компетентностного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного), позволяющие соединить требования стандарта и жизни.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года говорится о том, что необходимо создавать условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, содействовать разработке и реализации программ воспитания обучающихся, которые направлены на повышение уважения детей друг к другу, к семье и родителям, учителю, старшим поколениям и т.д. [4].

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания в качестве одной из национальных ценностей обозначено гражданское общество, состоящее из активных граждан, ответственных за свою судьбу и судьбу своей страны. Становление ответственного гражданина оказывается возможным в том случае, когда человек разделяет национальные и общечеловеческие ценности, осознавая ценность своей собственной и любой другой жизни.

Так как именно система нравственных принципов определяет поведение и мотивы конкретных поступков человека, работа в направлении формирования отдельных ценностей и их системы, а также в направлении оказания влияния на

уже сформированную иерархию ценностей и нравственных принципов является одной из важнейших задач воспитания подрастающего поколения.

Необходимость актуализации ценностей, ценностных ориентаций и жизнеутверждающих установок вытекает из целей и задач современного образования. Деятельность в данном направлении способствует, кроме того, достижению таких личностных результатов освоения основной образовательной программы (ФГОС ООО), как: «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества»; «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам»; «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе... общественно полезной, творческой и других видов деятельности»; а также «формирование ценности здорового и безопасного образа жизни» [5].

Разрабатываемые ЦППС развивающие социально-педагогические программы направлены на развитие интегративных субъектных качеств личности ребёнка в результате овладения им определенного рода компетенциями, позволяющими личности не только быть компетентной в решении различного рода задач и подразумевающими освоение социального опыта, но и предполагающими преобразование полученного опыта в собственные ценности, установки и ориентации.

Программно-методический комплекс ЦППС предлагает разнообразные мероприятия, с помощью которых можно достигать результатов различного уровня в зависимости от поставленных воспитательных задач, используя так называемый «методический конструктор». Методический конструктор представляет собой набор элементов (модулей – программ и мероприятий, имеющих целью развитие личности ребенка, его духовно-нравственное развитие и социализацию), комбинируя которые можно осуществлять разнообразную по объёму и содержанию воспитательную работу, начиная с разовых занятий и заканчивая мероприятиями, дающие возможность обучающимся проявлять социальную инициативу.

Методический конструктор предлагает спектр готового к использованию материала, специальным образом подобранного и систематизированного.

Ожидаемый при этом результат может быть распределён по уровням: первый уровень – приобретение обучающимся социальных знаний; второй – приобретение ценностного отношения к социальной реальности в целом; третий – получение обучающимися опыта самостоятельного общественного действия [1]. Распределение результатов по уровням позволяет достигать различных эффектов воспитательной работы, исходя из представления о том, что достигнутый эффект – это ещё и направленное развитие личности, как следствие достижения результата в ходе реализации воспитательных мероприятий.

Такой подход к выбору воспитательных мероприятий нам представляется оправданным, поскольку позволяет педагогам делать осознанный выбор мате-

риала, исходя из определённых конкретным образовательным учреждением целей и задач в организации воспитательной работы. Оценка уже имеющегося опыта ЦППС в выстраивании социального партнерства с образовательными учреждениями и субъектами профилактики района в направлении воспитательной и профилактической работы показала, что подобный вид взаимодействия позволяет повысить эффективность деятельности всех её участников. И этот эффект достигается не только благодаря объединению ресурсов для решения общих задач. Важным фактором становится совершенствование самого процесса взаимодействия, основанного на равноправии и доверии, на взаимных заинтересованности и уважении, на прозрачности и принятии интересов сторон и добровольной ответственности за взятые обязательства – что, в свою очередь, приводит к росту воспитательного потенциала всех учреждений-участников социального партнёрства.

Библиографический список

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Григорьев Д.В., Степанов П.В. – М.: Просвещение, 2010 -223 с.
2. Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 21.12.2012 г.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/ Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. – М.: Просвещение, 2009 – 26 с.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года/ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ 17 декабря 2010 г. № 1897.

Кочетова А.П.

*кан пед наук, зам директора по УВР ГБОУ школы №627
Невского района, г. Санкт-Петербург, A-H92@yandex.ru.*

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.

В статье рассматриваются особенности составления УМК в рамках реализации ФГОС для детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс детей с особыми потребностями, адаптация.

Kochetova A.P.

FEATURES OF THE EDUCATIONAL COMPLEX FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The article discusses features of the compile teaching materials in the framework of the implementation of FSES for children with special needs.

Key words: educational-methodical complex of children with special needs, adaptation.

ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с умственной отсталостью (интеллектуальными и нарушениями) устанавливает требования к структуре и объёму образовательных программ, условиям их реализации, итоговым достижениям детей к моменту завершения школьного образования. В стандарте четко определены специальные условия. Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возмож-

ностями здоровья – условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Учебно-методический комплекс (далее – УМК) направлен на формирование профессиональных компетенций педагогов общеобразовательных организаций в области коррекционно-педагогической деятельности, который позволит успешно определять содержание и реализовывать адаптированные образовательные программы на основе личностно-ориентированного подхода к лицам с ОВЗ и с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основными формами проведения занятий являются: интерактивные уроки, практические занятия, индивидуальные консультации, практические занятия всех специалистов по проектированию образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. При составлении УМК для детей с ОВЗ необходимо учитывать: необходимость социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; неоднородность состава обучающихся с ОВЗ; характер организации доступной им учебной деятельности в образовательном процессе; разнообразие организационных форм образовательного процесса; индивидуальный подход к каждому обучающемуся с ОВЗ. На сегодняшний день в федеральном перечне учебников – 73 учебника для специальных (коррекционных) образовательных организаций, выпущенных издательством «Просвещение» (18 предметных линий). Необходимость в разработке дополнительных учебных материалов связана с особенностями программ детей.

В учебнике должны быть представлены разноуровневые задания для обеспечения дифференцированного подхода к учащимся, а также карточки с играми, занимательными заданиями и листами для фиксации наблюдений за погодой и природой. Впервые широкомасштабно издательство «Просвещение» выпускает свои учебники Федерального перечня в варианте для обучающихся с нарушением зрения. Готовятся к печати 196 адаптированных для детей с нарушениями зрения учебников Федерального перечня. Данный контингент детей нуждается в полноценном обеспечении учебного процесса *специальными учебниками*, учитывающими возможности зрительного восприятия печатного текста детьми с нарушениями зрения. Серия пособий для использования в практике

инклюзивного образования поможет: предупредить трудности и оказать помощь на начальных этапах обучения; повысить качество освоения учащимися начальных классов содержания основной образовательной программы; обеспечить учителей начальных классов и других специалистов диагностическими, методическими и практическими материалами.

Библиографический список

1. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
2. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. — Мн.: НИО, 2003. – 232 с.

Кузина Н.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, Санкт-Петербург

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СОЗДАНИИ КОМФОРТНОЙ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье рассматриваются понятие и характеристики комфортной безопасной образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС, возможности служба медиации в создании комфортной безопасной образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: комфортная безопасная образовательная среда, характеристики комфортной безопасной образовательной среды, служба медиации, воспитательная модель школьной службы медиации

Kusina N. N.

A SERVICE OF MEDIATION TO CREATE A COMFORTABLE SAFE LEARNING ENVIRONMENT OF THE SCHOOL IN THE IMPLEMENTATION OF THE FSES

The article discusses the concept and characteristics comfortable and safe educational environment of the school in the implementation of the GEF, possible mediation service in creating comfortable and safe educational environment of the school in the implementation of the GEF.

Key words: comfortable and safe educational environment, the characteristics of comfortable and safe educational environment, mediation service, educational model school services mediation

Проблема комфортности и безопасности среды и личности является приоритетной в современном образовании, поскольку в условиях переориентации его на достижение каждым учащимся доступного качественного образования, на личностное развития каждого учащегося, безопасная среда отождествляется с социальным благополучием общества в целом. Эта задача в высокой степени актуализируется в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в связи с тем, что комфортная безопасная среда способствует повышению не только качеству образования, но, в первую очередь, уровня самооценки ученика, обеспечивает наиболее полное раскрытие личностного потенциала, развитию его социальных потребностей, улучшает его психологическое здоровье и гарантирует его психологическую безопасность. Успешная реализация ФГОС основного общего образования в качестве основного условия предполагает создание в школе комфортной безопасной образовательной среды, для которой характерно наличие специально создаваемых условий, с помощью которых оптимизируется процесс

социализации, развития и воспитания личности ребенка, а также создаются возможности, необходимые для успешной социализации детей.

Ценности и принципы ФГОС возможно реализовать при только условии сформированности показателей психологической безопасности образовательной среды в школе: низком уровне психологического насилия во взаимодействии всех участников образовательного процесса; преобладании диалогической направленности субъектов общения; позитивном отношении к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников; преобладании гуманистической центрации у субъектов образовательной среды; высоком уровне удовлетворенности образовательной средой ОО у участников образовательного процесса (Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б.).

Под комфортностью и безопасностью образовательной среды понимается атмосфера защиты от негативного влияния, доброжелательности и поддержки, ощущаемой каждым участником образовательного процесса (И.А.Баева) [1].

К основным характеристикам комфортной безопасной образовательной среды относятся следующие: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимоотношениях участников; удовлетворение потребности учащихся и учителей в личностно-доверительном общении; создание психологической комфортной атмосферы в коллективе; причастность каждого участника к поддержке такой среды; реализация условий, способствующих сохранению и укреплению психологического здоровья; профилактика угроз, препятствий продуктивному устойчивому развитию личности; обеспечение развивающего характера образовательного процесса (И.А.Баева, Т.Н.Березина, В.И.Иванова, В.В.Ковров, В.В.Рубцов, В.А.Ясвин) [2].

В условиях реализации ФГОС ОО создание особой воспитательно-образовательной среды в школе состоит в том, что положительный эффект образования и воспитания достигается лишь в том случае, если школьник не просто сталкивается время от времени с теми или иными социальными явлениями, нравственными ценностями, но оказывается погруженным в определенную среду, обеспечивающую комплексное воздействие на все сферы нравственного мировосприятия и мировоззрения растущего человека. В состав этой среды входят нравственные ценности, урочная, внеурочная деятельность обучающихся; качества личностей педагогов и обучающихся; программы духовно-нравственного воспитания; социальный опыт обучающихся. Педагоги и обучающиеся могут, как воспринимать воспитательно-образовательную среду, так и создавать ее. В первую очередь, это создание касается коммуникативного компонента образовательной среды, связанного с взаимопониманием и удовлетворенностью отношениями всех субъектов образовательного процесса; преобладающим позитивным настроением; степенью участия в деятельности школы; сплоченностью и сознательностью; продуктивностью взаимодействий в ходе образовательного процесса и удовлетворенностью его результатами [5].

Вместе с тем, сфера образования изначально очень противоречива. Школьная жизнь – это сложный процесс, который включает в себя не только учебные ситуации, но и разные уровни взаимодействия большого количества

людей, что, несомненно, приводит к возникновению различных конфликтных ситуаций. Признавая конфликт нормой общественной жизни, специалисты говорят о необходимости создания механизмов психологического регулирования и разрешения конфликтных ситуаций. В этой связи возникает особая необходимость в формировании навыка умения жить в многонациональном обществе, вести межкультурный диалог, способности граждан конструктивно взаимодействовать [3].

В современной школе необходимо использовать эффективные технологии разрешения конфликтов, к которым относится метод медиации, на реализацию которого направлена деятельность школьной службы медиации. Школьная служба медиации может во многом способствовать созданию комфортной безопасной среды современной школы при условии организации эффективной деятельности всех участников образовательного процесса.

Школьная медиация выступает как новый подход к разрешению и предотвращению спорных и конфликтных ситуаций в системе образования, и одновременно является эффективной методикой разрешения споров, возникающих в педагогическом коллективе. Создание школьных служб медиации (примирения), согласно «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», является одной из приоритетных задач процесса модернизации современного образования.

Особенности организации службы школьной медиации определены Методическими рекомендациями Минобрнауки России по организации служб школьной медиации в образовательных организациях от 18.11.2013 г. Служба школьной медиации – это служба, созданная в образовательной организации и состоящая из работников данного учреждения, учащихся и их родителей, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода школьной медиации и медиативного подхода. Служба медиации рассматривается как новая технология решения конфликтных ситуаций в школе с привлечением детей; это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся; это волонтерское движение.

Деятельность службы медиации (относительно её участников — школьников) на основе медиативного подхода основывается на трех ключевых позициях: конфликт должен быть разрешен его непосредственными участниками, поскольку только они могут найти оптимальное, отвечающее их интересам решение. Если участники конфликта взяли на себя ответственность за принятое решение, они обязаны его исполнять. В качестве ведущих медиации (нейтральных посредников) привлекаются прошедшие обучение учителя или родители. К проведению встречи могут быть привлечены волонтеры, психологи, социальные педагоги и классные руководители. Навыки, полученные школьниками в ходе проведения процедуры медиации, по качеству превосходят любые искусственные ситуации, обыгрываемые на тренинге, и в дальнейшем могут пригодиться в реальной жизни.

В условиях реализации ФГОС наиболее эффективна воспитательная модель школьной службы медиации, которая может являться частью программы воспитания и социализации на основе реализации программ подготовки учащихся, программы внеурочной деятельности, системы классных, общешкольных мероприятий. Организация программ примирения выступает в качестве коллективной социально-значимой деятельности, которая формирует «воспитательный коллектив» детской службы. Основная ценность – появление в школе объединения, воспитывающего у своих членов нравственные и деловые качества через привлечение к добровольчеству [3].

Школьная служба медиации воспринимается как воспитательная программа или форма клубной работы и в организационном плане остаётся довольно автономной, причисляется к системе воспитательной работы школы в качестве одной из её форм. В роли заказчиков выступают сами дети, занимающиеся в службе примирения. Они приходят в службу именно «заниматься», и тем самым дают ей заказ на своё развитие. Дети обучаются навыкам ведения примирительных встреч, работе в команде, совершенствуют свои коммуникативные навыки и нравственные качества.

Данная модель в более высокой степени соответствует требованиям ФГОС основного общего образования в плане создания условий для проявления активности и инициативы учащихся и опыта созидательной деятельности, развития безопасной образовательной среды в ОО, применения восстановительных практик в разрешении споров и конфликтных ситуаций в ОО, формирования навыков применения восстановительных практик у обучающихся, педагогов, родителей, представителей субъектов профилактики

Реализация модели школьной службы медиации может рассматриваться как составная часть Программы воспитания и социализации ФГОС на ступени основного общего образования, одним из важнейших результатов которой является развитие коммуникативного потенциала учащихся, включающего усвоение основ коммуникативной культуры личности: умение высказывать и отстаивать свою точку зрения; овладение навыками неконфликтного общения; способность строить и вести общение в различных ситуациях с людьми, отличающимися друг от друга по возрасту, ценностным ориентациям и другим признакам.

Участие учащихся в деятельности службы медиации позволяет им приобрести: социальные знания об общественных нормах, правилах общения, социально одобряемых и неодобряемых формах поведения, о способах конструктивного разрешения конфликтов и т.п.). Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика с учителями (в основном и дополнительном образовании), родителями как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта; опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, в том числе и к ценности межличностного общения, пример опыта конструктивного разрешения возникающих конфликтов в образовательной среде.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие учащихся между собой и со значимыми взрослыми в рамках дет-

ско-взрослого сообщества; опыта самостоятельного действия в разрешении конфликтов или их профилактике, просветительской работе, волонтерской деятельности, т.е. в высоко социально-значимой деятельности для подростка [3,4].

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что медиация нацелена на создание в школе безопасного пространства для детей, педагогов и родителей, формирование осознанного позитивного общения между ними, помощи правильно ориентироваться и реагировать в различных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. *Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
2. *Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки / Под науч. ред. И.А.Баевой, С.В.Тарасова.* – СПб.: ЛОИРО, 2014.
3. *Кузина Н.Н., Смирнова Л.В., Яковлева Ю.А.* Школьная служба медиации в создании комфортной образовательной среды. //Тенденции развития молодежной добровольческой деятельности в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: СПб СЭ, 2016. С.124-132.
4. *Медиация в образовании: школьный социум, основанный на позитивном общении //Вестник образования.* – 2010. – № 9. – С.10-20.
5. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Кузина Н.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, Санкт-Петербург

Смирнова Л.В.

директор ГБОУ СОШ № 516 Санкт-Петербурга

Яковлева Ю.А.

педагог-психолог, руководитель службы медиации

ГБОУ СОШ № 516 Санкт-Петербурга

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Ключевые слова: школьная служба медиации, этапы реализации школьной службы медиации, формы и методы обучения медиации учащихся и педагогов.

В статье представлена технология реализации воспитательной модели школьной службы медиации, дана характеристика каждого из ее этапов, представлены формы и методы обучения медиации учащихся и педагогов

Kusina N. N., Smirnova L. V., Yakovleva Y. A.

TECHNOLOGY IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL MODEL SCHOOL SERVICES MEDIATION

The article presents the technology of implementation of educational models of school mediation service, the characteristics of each of its stages, the forms and methods of training of mediation by students and teachers.

Key words: school mediation service, the stages of the implementation of the school mediation service, forms and methods of study of the mediation of students and teachers.

Создание школьных служб медиации (примирения), согласно «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», является одной из приоритетных задач процесса модернизации современного образования. Служба школьной медиации – это служба, созданная в образовательной орга-

низации и состоящая из работников данного учреждения, учащихся и их родителей, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода школьной медиации и медиативного подхода.

Реализация воспитательной модели школьной службы медиации представляет определенный алгоритм деятельности, включающий несколько этапов. **Первым основным этапом** в организации школьной службы медиации являются: **информирование о службе медиации**. Это также создание группы поддержки службы школьной медиации из педагогов и учащихся; анализ доминирующих способов реагирования на конфликты в ОУ; реклама восстановительных практик и восстановительной культуры взаимоотношений; работа с педагогическим коллективом ОУ, направленная на принятие ими восстановительного подхода к разрешению конфликтов, криминальных ситуаций и напряженных взаимоотношений. Очень важным на данном этапе является проведение самих восстановительных практик и информирование школьного сообщества о результатах работы службы медиации с учетом соблюдения главного принципа медиации-конфиденциальности происходящего на встрече.

В службу школьной медиации на начальном этапе желательно включить психолога и 3–4 мотивированных педагогов, причем один из педагогов должен пройти обучение по программе медиации. Целесообразно организовать группу медиаторов из числа педагогов, обученных методу школьной медиации. Их задача в дальнейшем – интегрировать метод школьной медиации в образовательное пространство и обучить своих коллег. В свою очередь, эти педагоги уже смогут обучить методу школьной медиации учащихся и родителей. Нужно подготовить медиаторов, которые смогли бы не только обучать основам медиации, но были бы способны в любой момент провести процедуру медиации, урегулировать реальный конфликт, что позволит на начальном этапе сформировать позитивный имидж службы медиации.

Из самых заинтересованных и желающих принять участие в деятельности ШСМ привлекается родительский актив.

На этом же этапе необходимо изучить причины возникновения конфликтов, особенности их в системе взаимоотношений «учащийся – учащийся», «учащийся – педагог», «учащийся – родитель».

Второй этап – это организация службы школьной медиации, который включает в себя: организацию обучения сотрудников и обучающихся восстановительным практикам, отбор учащихся в службу медиации, разработку и принятие положения о службе, определение категории дел, с которыми она будет работать. На данном этапе происходит определение и согласование с администрацией ОУ схемы направления дел в службу медиации, определение места и проведение встреч, других организационных вопросов. Помимо этого идет процесс создания команды учащихся-медиаторов, назначается ответственный руководитель (куратор) службы медиации, который проводит занятия в клубе медиаторов.

Особое взаимодействие в плане освоения метода медиации и обучения коммуникативным техникам идет с классными руководителями. Прежде всего, это делается для того, чтобы в дальнейшем они могли сами проводить медиа-

цию (это особенно актуально для учителей начальных классов) или передавать более сложные конфликтные ситуации в службу примирения, а также дополняли свою воспитательную работу элементами метода медиации во время проведения классных часов.

С момента определения состава взрослых медиаторов нужно подготовить их, чтобы они в дальнейшем не только смогли бы обучать медиаторов – подростков, но были бы способны в любой момент провести процедуру медиации, урегулировать реальный конфликт. Обучение проводится медиатором, прошедшим предварительную подготовку на курсах повышения квалификации. Руководитель службы организует: **отбор подростков – кандидатов в службу**, их обучение, обсуждение со школьниками этических вопросов работы ведущего, проведение исследований в классах основной школы, подготовку выступлений перед учащимися и педагогами и др. Основными критериями отбора в команду действующих медиаторов является проведение анкетирования и собеседования на выявление и оценку уровня коммуникативности, гибкости мышления и навыков решения проблем, степени ответственности, честности, заинтересованности и положительного отношения к программе медиации, способности хранить чужие тайны. Также учитываются рекомендации классных руководителей и пожелания одноклассников: кто из ребят, по их мнению, смог бы стать хорошим медиатором, собственное желание кандидата. Команда службы примирения получает литературу и фильмы для последующего обсуждения. В период становления службы примирения в образовательном учреждении необходима организация обучения старшеклассников проведению программ примирения участников конфликтов (программа обучения «групп равных»).

Одним из важнейших направлений работы школьной службы медиации является подготовка медиаторов из числа обучающихся, способных выполнять медиаторские функции в режиме реализации принципа «равный – равному». Преимуществами этого принципа являются более доверительный и искренний характер общения между медиаторами и сторонами конфликта, благодаря которому медиатор может не только эффективно содействовать разрешению конфликта, но и «обучать» участников конфликта элементам конструктивного общения, демонстрируя своим примером бесконфликтное поведение. Однако реализация принципа «равный – равному» в условиях службы медиации в образовательном учреждении предполагает необходимость решения задачи подготовки медиаторов из числа учащихся 8-10 классов. С учетом того, что состав учащихся меняется такое обучение надо проводить ежегодно. Занятия проводятся педагогами, прошедшими обучение. Обучение подростков конструктивному поведению в конфликтных ситуациях и методу школьной медиации может проходить по программе внеурочной деятельности.

Третий этап – это организация работы службы школьной медиации по конкретным ситуациям.

Сюда входят: регистрация заявок, поступающих в службу, обсуждается принятия решений, брать ли случай в работу, какую программу проводить, выбирается медиатор, который будет работать с данным случаем. Далее следует работа с социальным окружением учащегося и родителем по выбранной про-

грамме примирения, описание работы со случаями. Ключевым моментом в работе медиаторов является проведение супервизий медиаторов-учащихся через анализ на соответствие стандартов восстановительной медиации. Информация о конфликтах в ШСМ поступает: через администрацию, которая передаёт инфо о конфликтах непосредственно в службу; ящик, в который кладут записки конфликтующие стороны; обращения самих участников непосредственно в службу; через обращение классных руководителей; через волонтеров; обращения друзей ребят службы медиации.

Организация работы службы примирения по конкретным ситуациям: регистрация заявок, поступающих в службу; принятие решения по каждому случаю (брать ли случай в работу, какую программу проводить (медиацию, "круг сообщества"), выбор медиаторов; проведение восстановительных программ по сложным случаям (криминальные ситуации, конфликты с участием педагогов и родителей); осуществление поддержки проведения медиативных мероприятий школьниками-медиаторами; работа с социальным окружением учащихся, проходящих медиацию и его родителями; описание работы с практическими случаями, проведение супервизий медиаторов-школьников; проведение аналитической встречи со сторонами конфликтов (через 2-4 недели после медиации).

Медиатор-ровесник может выполнять посредническую функцию только в конфликтах школьников. Конфликты между взрослыми могут разрешать только администраторы или специально обученные учителя-медиаторы, которые пользуются уважением и доверием педагогического коллектива.

Вместе с тем налицо результат личностного развития медиатора – учащегося, участвующего в примирительных встречах. Медиатор-ровесник должен уметь видеть конфликт, отличать его от обычной активности ребят (например, дружеской «возни»), уметь компетентно предложить свою помощь (кратко рассказав о принципах медиации и получив согласие от участников конфликта), выяснить историю конфликта, понять сможет ли он самостоятельно урегулировать конфликт, сориентироваться – урегулировать конфликт прямо сейчас, на месте или договориться встретиться с участниками позже, оперативно передать информацию о конфликте в службу.

Участие ребят в программах Службы школьной медиации развивает навыки, важность которых в жизни сложно переоценить. Во-первых, это навыки общения: понимание границ, контекста общения, понимание разницы между межличностными и объектными типами отношений и осознанное поддерживание именно межличностных отношений. Во-вторых, личностные навыки: самоконтроль, способность действовать в ситуациях неопределенности (генерировать идеи, анализировать ситуации, принимать решения). В-третьих, навыки урегулирования конфликтов: использование оптимальных стратегий поведения в конфликте, способность видеть в конфликте возможности для решения проблем, лежащих в его основе.

На этом же этапе желательно проводить обучение администрации, педагогов навыкам ведения переговоров, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Для решения задачи просвещения всех участников образовательного процесса медиаторам возможно совместно с учащимися проведение PR-

компании, которая включает в себя несколько рекламных акций: подготовка и демонстрация фильма о школьных конфликтах, интервьюирование, опрос общественного мнения. Возможна организация просмотра и обсуждения видеофильмов о школьной медиации; организация выступлений медиаторов во всех классах с рассказом о своей миссии, деятельности службы медиации; раздача информационных листовок с рекламой «Школьной службы примирения».

На четвертом этапе выстраивается связь с внешними организациями, желательно с районной или городской службами медиации для возможности обращения по работе со сложными конфликтами и для дальнейшего развития конфликтологической компетентности взрослых медиаторов. **Следующий этап – дальнейшее развитие службы школьной медиации** с помощью повышения куратором собственной квалификации и медиаторов-учащихся, обеспечение подготовки учащихся-медиаторов на место учащихся, окончивших ОУ, внедрение элементов восстановительной культуры и восстановительных практик в родительские собрания, педагогические советы, классные часы, обсуждение потенциально конфликтных ситуаций и работа по снижению риска конфликтов, презентация опыта деятельности внешнему педагогическому сообществу.

В целом можно сделать вывод о том, что деятельность службы медиации способствует формированию комфортной, безопасной образовательной среды, развитию конфликтологической компетентности всех субъектов школы.

Вместе с тем не все случаи конфликтов могут быть разрешены специалистами школьной службы медиации, в связи с этим возникает необходимость определения возможных форм сотрудничества со службами, профессионально занимающимися разрешением конфликтов, создания нормативно-правовой базы для такого взаимодействия.

Библиографический список

1. Коновалов А.Ю. Восстановительная медиация и службы примирения в образовательной сфере // Директор ССУЗа. — 03. 2014. — С. 29-35.
2. Кузина Н.Н. Служба медиации в образовательной организации. // Академия профессионального образования. – 2016. – № 11. С 27-31.
3. Кривых С.В., Болгар Н.Н., Кузина Н.Н. Медиация как метод разрешения конфликтов в образовательной организации // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (57). – апрель 2016. – С. 159-161. (Журнал перечня ВАК).
4. Кузина Н.Н., Смирнова Л.В., Яковлева Ю.А. Условия формирования конструктивного поведения подростков в образовательной среде школы: результаты исследования. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы 6 международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2016. С.226-231.
5. Солдатова Г.В. Служба медиации в образовательной организации. – СПб.: СПб АППО, 2015.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ С УЧЕТОМ ВНЕШНЕГО ОКРУЖЕНИЯ

Ключевые слова: образовательная организация внешнее окружение, управление

В данной статье говорится о роли взаимосвязи образовательной организации в процессе управления с внешним окружением

S. E. KUZNETSOV

EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH THE EXTERNAL ENVIRONMENT

This article discusses the role of the relationship of educational organizations in the process of management the external environment

Key words: educational organization, the external environment, management

Находясь в рамках одной парадигмы, трудно себе представить какую-либо другую парадигму.

А. Смит

В современных условиях в мире информационных технологий любая организация все больше и больше вовлекается в различные виды взаимодействия и не учитывать это обстоятельство в управлении любой организацией невозможно. Практически все члены общества входят в одну или несколько организаций, которые могут быть производственными, учебными или исследовательскими, государственными или частными, большими или малыми, временными или постоянными. Это происходит непосредственно самим участником, или опосредованно через членов семьи, членов организации в которой он работает и др. Существуют самые разнообразные организации. С отдельными организациями люди связаны почти всю свою сознательную жизнь, являясь их работниками, с другими связаны теми или иными обстоятельствами, вступая с ними в контакт.

Можем сказать, что не существует ни одной организации, которая не имела бы внешнего окружения и не находилась бы с ним в состоянии постоянного или временного взаимодействия. Каждая организация нуждается в регулярном получении из внешней среды исходных продуктов (не- материального или материального характера) для обеспечения своей жизнедеятельности и также каждая организация должна отдавать и отдает, что-то во внешнюю среду в качестве компенсации за ее существование. На современном этапе, в условиях усиления и усложнения конкуренции, а также резкого ускорения процессов изменения в окружающей среде организации все в большей мере вынуждены уделять внимание вопросам взаимодействия с окружением, все в большей мере развивать способности адаптации к изменениям внешней среды. В этих обстоятельствах имеет большое значение, какие ориентиры, стиль и характер взаимодействия с окружающими объектами выбирает образовательная организация, при этом ключевую роль в выработке и проведении политики взаимодействия организации с окружением играет менеджмент, особенно его верхний уровень.

Внешнее окружение образовательной организацией, состояние взаимодействия представляется в виде двух сфер: это общее внешнее окружение организации, которое отражает состояние общества, его экономики, природной среды и не связано непосредственно с конкретной организацией и является более или

менее одинаковым для подавляющего большинства организаций; это сфера непосредственного делового окружения организации формируется такими субъектами среды, которые непосредственно связаны или непосредственно воздействуют на деятельность данной конкретной организации. В этом случае подчеркнем, что и организация в свою очередь непосредственно влияет на них.

В любых условиях внешнее окружение формируется под влиянием политических, правовых, социально-культурных, экономических, технологических, национальных и международных и др. процессов.

При управлении процессами взаимодействия образовательной организации с окружающей средой, она сталкивается с рядом серьезных проблем, порождаемых неопределенностью в состоянии окружающей среды. В современных условиях уже принята как данность ситуация системных изменений, в этой связи одной из сложнейших задач, стоящих перед управлением организацией, является снижение неопределенности положения организации в окружении, что может достигаться путем развития ее адаптивности к внешней среде и установлению широких связей с окружением, позволяющим образовательной организации органично вписываться в окружающую среду. В этих обстоятельствах по мнению О.С. Виханского, А.И. Наумова в зависимости от того, насколько организация адаптивна к изменениям в окружении, можно выделить два типа управления организацией:

1) механистический тип управления; 2) органический тип управления. Механистический тип управления организацией характеризуется набором следующих характеристик: консервативная, негибкая структура; четко определенные, стандартизированные и устойчивые задачи; сопротивление изменениям; власть проистекает из иерархических уровней в организации и из позиции в организации; иерархическая система контроля; командный тип коммуникаций, идущих сверху вниз; содержанием коммуникаций преимущественно являются распоряжения, инструкции и принятые руководством решения. Для органического типа управления организацией характерны: гибкая структура; динамичные, не жестко определенные задачи; готовность к изменениям; власть базируется на знании и опыте; самоконтроль и контроль коллег; многонаправленность коммуникаций (вертикальные, горизонтальные, диагональные и др.); содержанием коммуникаций являются информация и советы. Каждый из данных типов имеет определенные преимущества». [1] Соответственно каждому из данных типов может быть дано определенное предпочтение в зависимости от характера окружения и уровня неопределенности. Поэтому на современном этапе не возможно не учитывать и принимать во внимание различные характеры взаимодействия.

Библиографический список

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент М.: Экономистъ, 2003.— 528 с.

Лисанюк С.В.

*учитель начальных классов, воспитатель
ГПД ГБОУ школа № 325 Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

Осипова Е.В.

*учитель начальных классов, воспитатель
ГПД ГБОУ школа № 325 Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

Румянцева Н.Б.

ГБОУ лицей № 572 Невского района Санкт-Петербурга

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: профессиограмма, социально – педагогическая компетентность педагога, педагогическая направленность личности, совокупность этнокультурных знаний и умений.

Аннотация: в статье рассматриваются особенности социально – педагогической компетентности и профессиональной деятельности педагога. Указываются критерии эффективности деятельности учителя начальных классов с учетом социокультурной сферы начальной школы.

Lisanyuk S.V., Osipova E.V., Rummyantseva N.B.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SOCIO – CULTURAL SPHERE PRIMARY SCHOOL

The article discusses the features of social – pedagogical competence and professional educator. Specified performance criteria of a primary school teacher with the sociocultural sphere of primary school.

Key words: professiogramme, social – pedagogical competence of the teacher, pedagogical orientation of the individual, the collection of ethnic and cultural knowledge and skills.

Проблема профессиональной компетентности специалиста всегда остаётся актуальной в любой сфере профессиональной деятельности. В современной педагогической теории и практике достаточно широко утверждается мысль о том, что педагог – это личность, транслирующая ценности образования, человеческих отношений, чья деятельность выступает эталоном воспитания, и основная роль в передаче ценностей принадлежит педагогу. С точки зрения педагогической аксиологии, важно отметить то, что педагог имеет возможность выбора подлинных ценностей. Он вводит ребёнка в мир культуры, оказывает ему помощь и поддержку в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей.

Социально – педагогическая компетентность педагога, работающего в начальной школе, заключается в возможности специалиста проектировать процесс детского развития в период начального обучения и далее с учетом особенностей психического развития ребенка в дошкольный период, специфики окружающей ребенка педагогической среды, условно обозначенной нами как «педагогическое пространство», существующее и функционирующее в виде взаимодействия младших школьников, их родителей, учителя начальной школы и педагога. Позиция младшего школьника при этом существенно меняется: эффект «вождения ребенка за руку» – от одной проблемы к другой – сменяется направленностью детской активности на анализ собственного поведения, на советы с взрослыми, на реализацию собственного опыта, его переосмысления. Новая

направленность компетентности педагога расширяет также и его компетенцию как область приложения профессиональных усилий специалиста, как его функционал.

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а так же интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Поэтому в основу общей профессиональной компетентности педагога включены когнитивный, мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает высокий уровень знаний специалиста. Знания становятся для педагога ориентиром в разнообразных педагогических и жизненных ситуациях, регулируют и определяют действия педагога, становятся движущей силой профессионально-личностного саморазвития. За счёт интеграции общих знаний человека с его научными знаниями, умениями и навыками обеспечивается творческое саморазвитие педагога. На наш взгляд, профессиональная педагогическая компетентность должна включать в себя высокий уровень теоретической, методологической, практической и методической готовности педагога.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности. Функциональный компонент, в общем случае, проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и чётко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

В профессиональной деятельности педагога немаловажную роль играет педагогическое общение, относящееся к вышеназванному коммуникативному компоненту профессионализма педагога. Специфика профессионализма в разных видах деятельности (профессиях) наиболее четко может быть представлена

через профессиограмму, содержащую указания на нормативные характеристики деятельности работника и те профессионально важные психологические качества, которыми должен обладать работник для осуществления данного вида труда. В качестве эталона «портрета профессии» выступает профессиограмма, которая принимается за основу квалификационной характеристики специалиста. Последняя представляет собой государственный документ, определяющий обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности учителя.

При разработке профессиограммы учителя начальных классов учитывались следующие принципы: комплексный подход в изучении профессиональной деятельности; целенаправленное составление профессиограммы, подчиненное достижению конкретной практической цели; дифференциация профессиографических характеристик, отражающих типовые и специфические признаки профессии; отражение реального состояния профессии в конкретных социально-экономических условиях; учет перспектив и профессионального роста; надежность и научность (профессиограмма разрабатывалась на основе системного, личностного и деятельностного подходов). Разработка профессиограммы учителя начальных классов осуществлялась по следующей программе:

1. Изучение деятельности учителей начальных классов в школе: изучение предмета и цели деятельности, требований к результату труда, требований к уровню профессиональной компетентности;

2. Изучение документации, учебно-методического обеспечения и программ обучения, анализ занятий;

По результатам многих исследований общую структуру профессиональных качеств (психограмму) учителя можно представить в таком виде:

- Высокие нравственные и гражданские качества учителя как передового человека своего времени.

- Педагогическая направленность личности как интегральное качество, включающее в свою подструктуру интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям и ориентацию на развитие личности ученика.

- Педагогические способности, в частности, дидактические, академические, перцептивные, организаторские, экспрессивно-речевые, коммуникативные, рефлексивные, управленческие, волевые (авторитарные), актерские (элементы), суггестивные, проективные, конструктивные, творческие и некоторые другие.

- Педагогическое самосознание учителя как комплекс представлений о себе и своей профессии, определение собственных целей и перспектив.

- Ряд общечеловеческих качеств, приобретающих в педагогической деятельности профессионально важное значение (терпеливость, выдержка, настойчивость, доброта, чуткость, отзывчивость, принципиальность и другие).

- Индивидуальный стиль деятельности в его оптимальном для личности варианте, предполагающем наилучшее использование своих сильных сторон и компенсацию слабых.

В социокультурной сфере начальной школы предназначение деятельности педагога заключается, прежде всего, в передаче ценностей, определяемых целью и задачами воспитания. По моему мнению, специфика такой деятельности должна быть отражена в этнокультурном направлении деятельности начальной школы. Современный образовательный процесс на деле должен ставить не только учебные, но и важные социокультурные задачи воспитания. Одним из важнейших принципов социокультурной деятельности является «принцип культуросообразности технологического процесса, опоры в используемых социально-культурных технологиях на национальные традиции, нравственные и эстетические нормы поведения, национально-этническую обрядность, особенности народного творчества, фольклора, национальных промыслов и ремёсел» [2, с. 107-108].

В соответствии с этим принципом, важно охарактеризовать профессиональную деятельность педагога как совокупность этнокультурных знаний и умений, позволяющих педагогу спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального целенаправленного и последовательного включения в него культурного наследия своего народа, что способствует формированию гуманистических основ, выражающихся в содержании отношений учащихся. Специфическая деятельность педагога по дисциплинам «ОРКСЭ», «Основы народной культуры» заключается в готовности к применению этнокультурологических знаний и опыта, к разумному поведению в проблемных ситуациях, адекватной постановке и эффективному выполнению целей, задач, норм предлагаемой деятельности. Исходя из учёта специфики деятельности педагога, многообразия его отношений, общий план характеристики профессиональной компетентности педагога дополнительного образования составляет: когнитивная, мотивационно-волевая, функциональная, коммуникативная, рефлексивная основы. Специфические характеристики заключаются в интеллектуальном и практическом аспекте профессиональной деятельности педагога социокультурной сферы начальной школы. Указанные компоненты профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом. Всё вышеназванное подчеркивает многоаспектность содержания профессиональной деятельности и может быть направлено на решение различных педагогических задач.

Библиографический список

1. *Андреева, Г. М.* Социальная психология: учеб. для вузов / Г. М. Андреева. -М.: Аспект-Пресс, 1999. – 371 с.
2. *Киселёва, Т. Г., Красильников, Ю. Д.* Социально-культурная деятельность: Учебник / Т. Г. Киселёва, Ю. Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
3. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

Лунгуль А.А.
студентка 4 курса филологического факультета
Лесосибирского педагогического института-филиала
Сибирского федерального университета
Зырянова О.Н.

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка, литературы и истории

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА, ПОСВЯЩЕННОГО ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВА Т. ТОЛСТОЙ

Ключевые слова: асоциальное поведение, профилактика, элективный курс, современная литература.

Аннотация: Статья посвящена проблеме профилактики асоциального поведения подростков. Авторы, проанализировав причины, влияющие на появление асоциального поведения, приходят к выводу, что одной из эффективных форм профилактики могут быть занятия элективного курса, посвященного прозе Татьяны Толстой.

Lyngyl A. A., Zyryanova O.N.

PREVENTION OF ASOCIAL MANIFESTATIONS OF STUDENTS WITHIN THE ELECTIVE COURSE DEVOTED TO THE STUDY OF CREATIVITY T. TOLSTAYA

The article is devoted to the problem of prevention of antisocial behavior of adolescents. The authors, analyzing the reasons that influence the appearance of antisocial behavior, come to the conclusion that one of the effective forms of prevention can be the employment of an elective course on the prose of Tatiana Tolstoy.

Key words: asocial behavior, prevention, elective course, modern literature.

«Искусство – это время и пространство, в котором живет красота человеческого духа. Как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу. Познавая ценности искусства, человек познает человеческое в человеке, поднимает себя до прекрасного, переживает наслаждение»[5], – пишет В.А. Сухомлинский. На формирование гармоничной личности подростка большое влияние оказывает искусство. Именно искусство является наиболее эффективным инструментом, с помощью которого можно сформировать у обучающихся не только эстетический вкус, но и оказывать воздействие на их нравственное становление. В современной психологии одна из наиболее важных проблем – асоциальное поведение старшеклассников. Утрата молодежью жизненных ценностей, обеднение духовной культуры, уменьшение интереса к искусству, – все это привело к снижению уровня позитивного социального поведения. Ж.Годфруа определяет асоциальное поведение «как неспособность устанавливать прочные социальные связи, нежелание придерживаться принятых норм, малая лояльность по отношению к другим, несклонности соблюдать свои обязанности перед ними и, наконец, отсутствие чувства вины даже за свои самые неблагоприятные поступки» [1].

Социальные факторы асоциального поведения у подростков разнообразны. Они имеют разную степень воздействия в каждом конкретном случае. Мы выделили основные факторы, влияющие на возникновение асоциального поведения: 1 Неуверенность в себе, завышенные требования к себе, низкая самооцен-

ка.2. Стремление к подражанию приятелям, зависимость от друзей. 3. Непереносимость конфликтов, стремление к уходу в мир иллюзий.

Прежде всего, эти факторы обусловлены тем, что подростковый возраст – это период, в который интенсивно формируется самосознание и самооценка, а также способность к анализу окружающих явлений. Е.Б. Скачкова указывает, что в данный период самосознание подростка нередко «... в виду переработки большого объема информации характеризуется преломлением и искривлением восприятия реальности, рефлексия событий может проходить для подростка болезненно, иногда в негативном свете начинают проявляться привычные вещи. Отчуждение происходящего вокруг сквозь призму новых ощущений и восприятий может стать одной из причин асоциального поведения» [4].

К причинам возникновения асоциального поведения, можно отнести также негативное влияние средств массовой информации, разрушение института семьи, обесценивание нравственно-моральных устоев, видоизменение ценностей в обществе. Для наилучшего развития старшеклассников в социуме необходимы разные пути преодоления асоциального поведения. Нами будут предложены культурно-литературоведческие способы преодоления. Обучающиеся должны приобщиться к изучению литературных произведений, для того чтобы увидеть культурные ценности, далее это им поможет в расширении эстетического кругозора, что поспособствует развитию духовно-нравственных качеств и этических чувств. Литература, как одно из видов искусства, способна приобщить старшеклассников к ценностям не только российского общества, но и мирового. В качестве проблемного изучения литературного произведения мы обратились к творчеству Т. Толстой, писательницы, чей талант в современной литературе является неоспоримым, что отмечают такие литературоведы, как М. Липовецкий, И. Скоропанова, Н. Лейдерман и др. Современная писательница пишет о проблемах как современного общества, так и личности в целом. Как отмечает М. Липовецкий: «Доминирующее в рассказовом творчестве Толстой противоречие между вымыслом и действительностью формирует главный конфликт ее ранней прозы — конфликт между мечтой и реальностью, “детской необузданной фантазией, романтической мечтой о небывалом” и “глубоким ощущением неудачности жизни”» [2]. Для старшеклассников все эти проблемы актуальны, поэтому воспринимать современного литературного героя им намного проще, т.к. этот герой живет в том же обществе, что и они.

Так, в рассказе «Сомнамбула в тумане» главный герой Денисов бездействует в своей жизни, плывя по течению, и дабы это времяпрепровождение не было таким однообразным, он погружается в мечты и грезит об Австралии. Он лежит на «на диване <...> с просевшими пружинами», и смотрит на далекую Австралию, которая изображена на географической карте на стене. Образ географической карты, проходит лейтмотивом через все произведение, определяя разрыв между условным, идеальным миром в сознании героя и миром реальным. Крушение надежд Денисова, связанных с желанием оставить хотя бы какой-то памятный о себе след в этой жизни, обозначено в метафоре: «Вот тебе! Он дернул карту и вырвал пятую часть света вместе с Новой Зеландией. Заодно

и Филиппины треснули» [4]. Ощущение бесполезности жизни равно разрушению «мирового пространства», которое, словно детали мозаики, разваливается в восприятии героя на части, не давая возможности хоть как-то закрепиться в этом мире. Основная тема рассказа – бегство в замкнутый, выдуманный мир, и это характеризует мироощущение героя как романтическое. В рассказе «Сомнамбула в тумане» звучит явная авторская ирония по поводу бездейственного «романтизма» Денисова, которая усиливается в конце повествования: «романтик-мечтатель» Денисов в конце попадает в загородный ресторан с говорящим названием «Лесная сказка», в котором не только не происходит чуда, но и открывается беспросветность настоящего. Рассказ заканчивается бегством героя, и это уже реализованная метафора: он буквально бежит по неизвестной ему дороге, по какому-то лесу. Т. Толстая выбирает емкое название, которое определяет героя и его жизненный путь, подобный блужданию в потемках.

При работе с подростками над рассказом необходимо рассмотреть такие проблемы, как проблема мечты и реальности, проблема выбора, проблема цели и смысла жизни, что позволит не только интерпретировать сам рассказ, но и актуализировать личностные проблемы самих ребят, акцентировать внимание на нравственном выборе. Организация элективного курса по изучению литературы в целом, а в частности рассказов Татьяны Толстой, может стать одной из форм профилактики асоциального поведения, так как будет способствовать не только развитию творческой инициативы подростка, но и позволит выявить и проанализировать актуальные для его нравственного формирования проблемы.

Список использованной литературы

1. *Давлетбаева З. К.* Асоциальное поведение учащихся: виды и содержание // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. №2-1.
2. *Лунгуль А.А.* Худ пространство в рассказе Т. Толстой «Сомнамбула в тумане» // Материалы 54-й Международной научной студенческой конференции МНСК-2016: Литературоведение / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2016. 73 с.
3. *Митрюшин С.А.* Понятие «Социальное поведение» в социологической науке // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. №1.
4. *Скачкова Е.Б.* Досуговые объединения как среда профилактики девиантного поведения подростков группы риска в условиях специализированного учреждения: диссер. на соискание уч. ст. кандидат пед. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 167 с.
5. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974 г. – 288 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

Ключевые слова: развитие внимания обучающихся, корректурные упражнения, химическая символика, начальный этап обучения химии

Аннотация: в статье показана возможность использования корректурных упражнений для развития внимания обучающихся при изучении химической символика в 8 классе.

Makarova N.A.

DEVELOPMENT OF ATTENTION STUDYING AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING CHEMISTRY

The article shows the possibility of use correction exercises for development of attention of students in the study of chemical symbols in the 8th grade.

Key words: the development of attention of students, correction of exercises, chemical symbols, the initial stage of teaching chemistry

Внимание в образовательном процессе является одним из главных психологических факторов, влияющих на успешность учебной деятельности школьников. В ряде работ отечественных и зарубежных авторов справедливо указывается на большую роль внимания в различных видах деятельности, в частности, в процессе усвоения знаний, овладения навыками и сложными умениями. В школьный период у ребенка совершенствуется произвольное, сознательно управляемое внимание — направление и сосредоточение своей психической деятельности и, следовательно, поведения на определенный объект, на тот или иной стимул. Недостатки свойств внимания не могут быть устранены фрагментарно включаемыми "упражнениями на внимание" в процессе занятий с ребенком и требуют для их преодоления специально организованной работы в каждом учебном предмете.

Проведенный анализ педагогической литературы показал, что вопросы развития внимания обучающихся практически не являются предметом рассмотрения в методике обучения химии. Вместе с тем, многие ошибки, допускаемые школьниками при изучении химии, бывают связаны именно с недостаточно развитыми свойствами внимания: концентрацией, устойчивостью, распределением, объёмом, переключаемостью. Начальный этап обучения химии является ответственным за дальнейшую успешность в усвоении этого учебного предмета, так как именно здесь формируются базовые знания и умения, начинается изучение химического языка.

Одним из приемов развития внимания являются корректурные упражнения. Под корректурными упражнениями мы понимаем задания, содержащие определенное число неверно написанных обозначений, терминов, формул, уравнений. При выполнении этих упражнений учащиеся должны самостоятельно, опираясь на усвоенные знания и умения обнаружить, исправить и доказать правильность исправления найденных ошибок. Такие задания требуют применения логических приемов, концентрации внимания, владения навыками самоконтроля, достаточно сформированных опорных знаний и умений. Отдельные вопросы использования корректурных упражнений в обучении химии отражены в работах Н.Е.Кузнецовой [2] и И.М. Титовой [3]. Однако, корректурные упражнения не

нашли широкого применения в практике обучения химии, несмотря на их значимость в развитии внимания. Поэтому для определения роли и места корректурных упражнений в системе самостоятельной работы учащихся, их влияния на развитие внимания школьников, нами был организован педагогический эксперимент на базе 8 классов БОУ г. Омска СОШ № 48. Корректурные задания использовались при изучении специфической части химического языка – химической символики. В качестве материала для эксперимента нами были разработаны две группы упражнений: Упражнения, содержащие ошибочные написания в химических формулах. Упражнения, содержащие ошибочные написания в химических уравнениях.

Для каждой группы были разработаны три варианта заданий:

1 вариант – упражнения содержали 20-30% ошибочных написаний, нарушающих какое-то одно правило составления химических формул и уравнений. 2 вариант – упражнения содержали 50% ошибочных написаний, нарушающих также одно правило составления химических формул и уравнений. 3 вариант – упражнения содержали 50% ошибочных написаний, нарушающих несколько правил составления химических формул и уравнений.

Разработанные задания включались в систему самостоятельных работ учащихся 8 классов. Анализ работ показал, что наибольшее количество ошибок учащиеся допускали при выполнении заданий 3 варианта (на 32% больше по сравнению с 1 вариантом), при выполнении заданий 2 варианта – на 10% больше, чем в 1 варианте. Таким образом, большое количество ошибок в корректурных заданиях, связанных с нарушением нескольких правил составления химических формул и уравнений, рассеивает внимание восьмиклассников и способствует пропуску ошибочных написаний. Проведенное исследование позволяет сформулировать некоторые требования к составлению корректурных упражнений и выделить оптимальные приемы их применения. Корректурные упражнения следует применять к таким заданиям по химии, которые предполагают использование в их исправлении известных правил, алгоритмов, предписаний. Необходимым условием успешного применения корректурных упражнений является их проверка. В корректурные упражнения не следует включать слишком много ошибочно написанных химических формул и уравнений, нарушающих различные правила их составления. На начальном этапе обучения химии в корректурные упражнения целесообразно включать ошибочные написания одного типа, направленные на определенное правило составления химических формул и уравнений. В старших классах ошибочные написания могут быть смешанного типа. Корректурные упражнения целесообразно применять на этапе совершенствования знаний и умений. Развитие внимания оценивалось нами с помощью методики «Корректурная проба Бурдона» [1] в начале и в конце учебного года. Сравнение полученных результатов свидетельствует о росте объема, концентрации и переключаемости внимания обучающихся. Для выяснения отношения восьмиклассников к подобным заданиям нами было проведено анкетирование, которое показало, что школьникам такая работа интересна. Таким образом, проведенное исследование показало, что корректурные упражнения являются средством развития внимания обучающихся в школьном курсе химии.

Литература

1. Корректирующая проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. М.: изд-во КСП, 1995, С.107-111.
2. Кузнецова Н.Е. О некоторых методических приемах обучения химическому языку//Химия в школе. – Вып. 2. – Л., 1977. – 182 с.
3. Титова И.М. Обучение химии. Психолого-методический подход. – СПб.: КАРО, 2002. – 204 с.

Митькина Е.П.

зав. МБДОУ Детский сад № 132 «Алые паруса» г. Архангельск

Буторина А.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства Института педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация: в статье раскрывается актуальность организации совместной работы педагогов дошкольных образовательных организаций с детьми группы риска, в связи с выявлением данной категории детей уже в дошкольном периоде; представлены нормативные документы, в которых обозначена необходимость овладения педагогами компетенциями для работы с детьми группы риска.

Ключевые слова: дети группы риска, дошкольная образовательная организация, система работы.

Mitkina E. P., Butorina A. N.

TO THE QUESTION ABOUT THE RELEVANCE OF TRAINING TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WORK WITH CHILDREN AT RISK

The article reveals the actuality of organization of joint work of teachers of preschool educational institutions of children of the risk group in connection with the identification of this category of children already in the preschool period; provided regulatory documents, which indicated the necessity of mastering the competences for teachers working with children at risk.

Key words: children at risk, preschool educational organization, work system.

На современном этапе развития общества происходят значительные изменения в общественной жизни человека и связаны они, в первую очередь, с модернизацией в экономической, политической, социальной сферах. Этим изменениям подверглось и образование, в том числе дошкольное, которое является первой ступенью системы образования и отражает общие тенденции его развития. За последние несколько лет нормативно-правовая база в области дошкольного образования подверглась существенному изменению и обновлению. Разработан и принят ряд основополагающих документов различного уровня, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1]; Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [2]; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [4]; Профессио-

нальный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» [5].

Нормативные акты предъявляют новые требования к системе дошкольного образования в целом, и к деятельности каждого конкретного педагога дошкольной образовательной организации в частности, требует особого отношения руководителя к решению проблем в образовательной организации и новых подходов к организации деятельности педагогов. Педагог в ДОО является ключевой фигурой, осуществляющей непосредственное взаимодействие с обучающимися (воспитанниками) и родителями (законными представителями). Именно поэтому педагог должен владеть необходимыми компетенциями, для организации работы с различными категориями семей и быть готовым оказать помощь и поддержку тем семьям, которым она необходима, в частности – детям и семьям группы риска. Так же современная нормативно-правовая документация особое значение отводит умению педагога разрабатывать и использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами обучающихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью [3], [5]. Динамизм всей социальной жизни людей и изменения, происходящие во всех сферах, имеют не только положительные последствия, но могут и отрицательно повлиять на жизнь человека. В настоящее время усилились такие негативные тенденции как: резкое снижение духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезадаптации, безработица, криминализация общества, нарастание процесса деформации семьи. Все это болезненно сказалось на жизни детей, поэтому возникает множество неблагоприятных факторов приводящих к риску. В этой связи, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать.

В современной педагогической и психологической литературе часто обращаются к категории «дети группы риска», рассматривая её с различных сторон, выделяя разные группы факторов, причины, подходы к определению. Среди отечественных авторов, которые занимались данной проблемой В.Д. Альперович, Л.Н. Антонова, Д.Б. Воронцов, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, Л.Я. Олиференко и др. В терминологии нормативно-правовых актов также используется понятие «дети группы риска», в том числе в Федеральном законе от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» даёт определение категории «дети группы риска», обозначает органы и учреждения системы профилактики, выделяет основные направления деятельности, относящиеся к компетенции образовательной организации [3]. Актуальность данного направления работы в ДОО обу-

словлена всё большим выявлением таких детей уже в период дошкольного детства, вследствие увеличения числа случаев жестокого обращения с несовершеннолетними, общей социально-экономической нестабильностью современного общества, появления семей, с трудом справляющихся с воспитательными функциями. В современных ДОО реальность такова, что работа с детьми группы риска относится к компетенции отдельного специалиста (социального педагога или педагога-психолога), но более эффективной будет систематическая совместная организованная деятельность всего кадрового педагогического ресурса, имеющегося в ДОО (специалисты сопровождения и воспитатели). Отсюда возникает противоречие между ростом количества детей группы риска, необходимостью организации работы с ними и неготовностью педагогов и их неумением выстраивать работу с данной категорией детей. Разрешению данного противоречия может способствовать организация методической работы в ДОО, представляющая собой систему деятельности по обучению педагогов работе с детьми группы риска.

В связи со сказанным выше, актуальной становится задача разработки и внедрения в практическую деятельность системы работы ДОО по обучению педагогов работе с детьми группы риска, которая позволит организовать эффективное взаимодействие всех педагогов и сформировать у них умение и навык работы с данной категорией детей.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями).
3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155).
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н).

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ

В статье приводится анализ понятия «качество» как философской категории, в экономическом, социальном, управленческом и других аспектах, рассмотрены основные принципы отбора показателей для оценки качества образования, влияние внутренних и внешних оценочных процедур на качество образовательной деятельности организации дополнительного образования.

Ключевые слова: качество, качество образования, внутренняя оценка качества образования, внешняя оценка качества образования.

Mishurinskaya N.A.

PECULIARITIES OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN THE INTERSCHOOL EDUCATIONAL COMBINE

The article provides an analysis of the concept «quality» as a philosophical category, in the economic, social, managerial and other aspects, the basic principles for selecting indicators for assessing the quality of education, the influence of internal and external evaluation procedures on the quality of educational activities of organizations of additional education.

Key words: quality, quality of education, internal quality assessment, external quality assessment of education.

В последние десятилетия в отечественной теории и практике интенсивно изучаются проблемы, связанные с экспертизой качества образования. В современных условиях качество образования является важной характеристикой, определяющей конкурентоспособность образовательных организаций. Построение эффективной системы оценки качества образования является приоритетным направлением национальной образовательной политики. Использование оценочных процедур позволяют определить уровень освоения обучающимися знаний, навыков, сформированности универсальных компетенций конкретных учащихся, достигают ли своих целей образовательные реформы, вносит ли система образования вклад в развитие экономики и общества.

Разработку системы оценки качества образования предваряет анализ дефиниций терминов «качество образования» и «оценка качества образования».

Понятие «качество» прошло эволюционный путь развития от античных времен до настоящего времени и имеет многоаспектные трактовки. В научных трудах, научных исследованиях термин «качество» рассматривается как философская категория, а также в экономическом, социальном, управленческом и других аспектах.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова качество определяется как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность.

Бизнес-словарь качество рассматривается как совокупность свойств, признаков товаров, материалов, услуг, работ, характеризующих их соответствие своему предназначению и предъявляемым к ним требованиям, а также способность удовлетворять потребностям и запросам пользователей.

В социальном контексте категория «качество» понимается как соответствие назначению и соответствие цели. Образование как большая социальная система также обращается к вопросам качества. Многоаспектность категории «качество» ведет к множеству толкований и такой категории как «качество образования». Анализируя дефиницию «качество образования», можно выделить его широкое и узкое толкование. В обобщенной форме качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства. В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев в Энциклопедии профессионального образования под ред. С.Я.Батышева приводят такое определение: «качество образования» – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают качество образования как социальную категорию, которая определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп и общества в целом в развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. М.М. Поташник сформулировал так определение понятию «качество образования» – это соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития ребенка [2].

В последнее время специалистами в области оценки качества образования принято следующее определение: «Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям».

Многомерность и субъективность данного понятия позволяет сделать вывод о невозможности формулировки однозначного определения категории качества образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [3].

В своем исследовании термин «качество образования» мы определим, как совокупность показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности образовательных организаций: содержания образования, форм и методов обучения и воспитания, инфраструктуры образования, кадрового потенциала и т.д., которые способствуют формированию гражданских, бытовых, личностных и профессиональных компетенций обучающихся.

Качество в системе образования рассматривается как единство трех составляющих: качество результатов образовательной деятельности; качество содержания образовательной деятельности; качество условий осуществления образовательного процесса.

Система оценки качества образования призвана обеспечивать обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогический коллектив образовательных организаций, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях.

Решение проблемы результативности образовательной деятельности позволит судить об эффективности, полезности, социальной значимости как всей системы образования, так и отдельной образовательной организации.

Оценка качества образования в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» осуществляется на основе конкретных показателей, выступающих критериальной основой образовательных результатов. В существующей образовательной практике рассматриваются внутренняя и внешняя оценки качества образования.

Главной функцией оценочно-аналитической деятельности является диагностика, которая включает контроль, сбор статистических данных, прогноз и выявление динамики, тенденций.

Объектами оценивания могут быть [1]: программы и проекты как продукты деятельности участников образовательных отношений; достижения обучающихся; реальные соотношения затрат и достижений; участие в инновационной и экспериментальной деятельности; удовлетворенность потребителей образовательных услуг (условия образовательного процесса, комфортность пребывания в учреждении и др.); социальное партнерство и сетевое взаимодействие.

К внутренней оценке качества образования относится процедура комплексного самообследования образовательной деятельности образовательной организации, к внешней – независимые оценки качества подготовки обучающихся и качества образовательной деятельности образовательных организаций. Независимая оценка качества образовательной деятельности осуществляется в целях предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации.

С 2010 года муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» (далее МБУДО «МУК») инициирует проведение независимой оценки качества образовательной деятельности с целью повышения значимости образовательной организации, определения положения среди аналогичных учреждений: Национальный реестр «Ведущие образовательные учреждения России» (2010 г.); Общероссийский рейтинг школьных сайтов: оценка «хороший сайт» (2014 г.); Общероссийский рейтинг школьных сайтов: оценка «отличный сайт» (2015 г.); Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования ХМАО-Югры: оценка «хорошо» (2016 г.).

Результаты независимой оценки качества образовательной деятельности организаций дополнительного образования ХМАО-Югры в 2016 году стали основой для разработки «дорожной карты» по повышению качества образовательной деятельности в муниципальном бюджетном учреждении «Межшкольный учебный комбинат» на 2017 год.

Библиографический список

1. *Логинова, Л.Г.* Оценивание качества в дополнительном образовании детей: опыт рефрейминга //Мой профсоюз, № 48. – 2013.
2. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М.М.Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ:
[Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Навроцкая Ю.В.

*педагог начальных классов, воспитатель ГПД ГБОУ лицей № 40
Приморского района Санкт-Петербурга;*

Шпак Е.В.

*педагог начальных классов ГБОУ СОШ № 316
Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

Гудым Е.Ю.

*педагог начальных классов ГБОУ СОШ № 316
Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС

Ключевые слова: личностно-ориентированное воспитание, ФГОС, деятельностный подход и образовательные модели, стратегии социального проектирования, саморазвитие педагога.

В статье рассматриваются особенности воспитательной системы, построенные на партнёрстве всех участников воспитательного процесса, а так же основные профессиональные качества педагогов. Указываются условия для раскрытия и формирования индивидуальности учащегося, его творческих способностей, гражданских качеств его личности, при внедрении ФГОС. Авторы делают попытки рассмотреть личностную направленность обучения и воспитания с учетом реальных тенденций развития системы образования в XXI веке.

Navrotskaya J.V., Shpak E.V., Gudym E.Y.,

FEATURES OF REALIZATION EDUCATIONAL SYSTEM OF SCHOOL BECAUSE OF THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS

The article discusses the features of educational systems based on partnership between all members of the educational process, as well as the core competencies of teachers . Specifies the conditions for opening and formation of personality of a student of his creative abilities, civic qualities of his personality, the introduction of the GEF . The authors make an effort to consider the personal direction of training and education based on actual trends in the development of the education system in the XXI century .

Key words: student-centered education, the GEF activity approach and educational models, strategies of social planning, self-development teacher.

Воспитание, как известно, относится к социально обусловленным процессам. На выбор целей, принципов, содержания и способов организации процесса воспитания существенное влияние оказывает политическая, экономическая, социокультурная ситуация в развитии государства и общества. Происходящие в России изменения в государственной и общественной жизнедеятельности влияют на перемены в практике воспитания детей.

На данном этапе перспективным направлением развития современной школы является деятельностный подход и образовательные модели, нацеленные на становление человека как субъекта собственной деятельности и собственного образования, на развивающее образование в духе нового поколения ФГОС.

В основе Федерального Государственного Образовательного Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества; переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся; ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся; учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности; становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе; духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление физического и духовного здоровья обучающихся [2]

При внедрении ФГОС личностная направленность обучения и воспитания связана с созданием необходимых условий для раскрытия и формирования индивидуальности учащегося, его творческих способностей, гражданских качеств его личности. Личностно-ориентированное воспитание построено на равенстве

и партнёрстве участников воспитательного процесса. Формирование и развитие личности учащихся в условиях личностно-ориентированной воспитательной деятельности не может рассматриваться только как взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности, направленное на существенные изменения в уровне воспитанности, поведении. В воспитательном процессе формирование и развитие личности учащегося выступает как форма жизнедеятельности педагога и учащегося и как средство передачи форм культуры, навыков поведения, общественного опыта [1].

В условиях проектирования и реализации новой системы воспитательной работы происходит системное изменение всех параметров учебно-воспитательного процесса. При этом изменяются: цели обучения – с усвоения предметных знаний на развитие личности, позиции учителя – с предметно-ориентированной на личностно-ориентированную, мотивационно – смысловые установки – от закрытости личности учителя, непререкаемости требований на откровенность и установку на совместную деятельность, характер организации учебно-воспитательной деятельности – от репродуктивных заданий, овладения оперативно механической стороной деятельности на приоритет творческих и продуктивных заданий, где "погружение в деятельность" предшествует отработке отдельных элементов. Особое место, по нашему мнению в деятельности педагога должно занять моделирование и реализация воспитательной системы школы – это комплекс взаимодействующих компонентов, взаимосвязь и интеграция которых обуславливает формирование благоприятных условий для жизнедеятельности и развития членов школьного коллектива [3]. Для моделирования воспитательной системы необходимо руководствоваться следующими компонентами (этапами): 1). Индивидуально – групповой, представляет собой сообщество детей и взрослых, объединенных совместной жизнедеятельностью в рамках учебного класса. Он состоит из нескольких элементов: классного руководителя, учащихся класса, родителей учащихся, педагогов и других взрослых. 2). Ценностно-ориентационный, представляет собой совокупность следующих элементов: ключевая идея замысла системы, цель и задачи воспитания, перспективы жизнедеятельности классного сообщества, принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности класса. 3). Функционально-деятельный этап складывается из таких элементов, как: формы и методы организации совместной деятельности общения, основные функции воспитательной системы, системообразующий вид деятельности, самоуправление в классе. 4). Пространственно-временной этап состоит из таких элементов, как: эмоциональная, психологическая, духовная, нравственная и материальная среда жизнедеятельности и развития учащихся; связи и отношения классного коллектива с другими коллективами детей, место и роль класса в воспитательном пространстве всей школы. 5). Диагностико-результативный этап включает в себя

следующие элементы: критерии эффективности воспитательной системы, методы и приемы изучения результативности воспитательной системы.

Цель воспитательной системы – создание собственного стиля класса. Она решается через следующие поставленные задачи: развитие познавательной активности учащихся, создание благоприятной обстановки в классе, развитие творческой активности каждого ребенка, формирование у детей потребности в здоровом образе жизни, развитие умений и навыков общения. Чтобы увидеть, эффективна ли воспитательная система класса, мы используем следующие виды диагностики: 1). Изучение индивидуальных особенностей личности учащихся: общие сведения, способности, темперамент, тип личности в общении, самооценка, успешность в деятельности, уровень воспитанности. 2). Изучение межличностных отношений: социометрия, социально-психологический климат в классе.

Формы диагностики для детей могут быть самыми различными: анкетирование, тестирование, наблюдения, беседы. Для диагностики родителей выбраны следующие формы: анкетирование, беседы, консультации, родительские всеобщие собрания, посещение семьи, проведение совместных часов общения, праздников, коллективно-творческих дел классного руководителя, детей и родителей. Построение и реализация воспитательной системы классов и школы в целом позволяет сделать педагогический и воспитательный процесс более целенаправленным, управляемым и, самое важное, эффективным. Но создать гуманистическую, целостную и эффективную воспитательную систему класса нелегко, особенно в нынешних условиях работы классных руководителей.

В этих условиях педагоги должны найти нравственные силы, знание, мудрость, ту педагогическую теорию, которые помогут осуществить задачу нравственного воспитания молодёжи, раскрыть её духовные качества, развить нравственные чувства, привить навыки борьбы со злом, умение сделать правильный выбор, нравственные самоопределения.

Библиографический список

1. *Беспалько, В. П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия педагогика – 1993. №5. -С. 16-25.
2. Проект стандарта образования педагога
<http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf> (дата обращения: 15.01.2014).
3. *Орлова, Л. С.* Воспитательная модель школы // Классный руководитель. – 2003. – №3. – С.18-22.
4. *Степанов, Е. Н.* Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. – 2001. – №4. – С.14-19.

ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье раскрывается понятийный аппарат и ведущие принципы успешного формирования у младших школьников учебных умений самоорганизации учебной деятельности

Ключевые слова: самоорганизация личности, саморегуляция, учебная деятельность, самоорганизация учебной деятельности.

Prokopenko E.F.

CONCEPTS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF EDUCATIONAL ABILITIES OF SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

In article the conceptual framework and the leading principles of successful formation at younger school students of educational abilities of self-organization of educational activity reveals

Keywords: self-organization of the personality, self-control, educational activity, self-organization of educational activity.

Формирование основ учебной деятельности должно происходить, по мнению ученых в младших классах школы. В этот период формируется познавательный интерес, мотивы учения, действия контроля и оценки, носящие рефлексивный характер, а также начинает формироваться целеполагание. Такие структурные компоненты как контроль и оценка формируются в младших классах сначала под руководством учителя и в совместной деятельности с одноклассниками, затем становятся более независимыми и переходят в стадию самоконтроля и самооценки. Это становится возможным, если регуляция учебной деятельности перешла из интерпсихических механизмов в интрапсихические (внутренние): организация учебной деятельности, побуждаемая внешним воздействием переходит в самоорганизацию учебной деятельности, в соответствии с внутренними потребностями, целями, приобретенными общими способами деятельности, самоконтролем и самооценкой.

Важнейшим звеном учебной деятельности большинство ученых считают умение самоорганизации – самостоятельный переход от одного структурного компонента учебной деятельности к способности самоорганизовать учебную работу, для чего он должен уметь самостоятельно, без требования взрослого переходить от одного звена учебной деятельности к другому. Таким образом, умение самоорганизации выступает показателем сформированности учебной деятельности. Понятие «самоорганизация» как способность личности самостоятельно и осознанно организовать свою деятельность (в том числе и учебную деятельность) было сформулировано в педагогике в конце 80-х годов XX века.

1. Самоорганизация – это процесс, и подход к ее изучению и формированию деятельностный.

2. Самоорганизация – это умение, основанное на качествах личности, личностный подход.

3. Личностно-деятельностный подход: самоорганизация рассматривается как процесс формирования качеств личности, характера.

Самоорганизацию рассматривается как процесс самоуправления своей деятельностью – отклик на внешнее воздействие. Самоорганизация не может быть навязана извне, но для открытых неравновесных систем важным фактором также является фактор внешних воздействий. Следовательно, педагогическое воздействие должно быть очень деликатным, учитывающим личностную организацию и способности учащегося. Особенно важным становится создание условий, при которых ученик становится активным в сотворчестве, сотрудничестве, кооперации с учителем, который также как и ученик, изменяется в процессе обучения. Цель такого учебного процесса – обучить умению, способам работы по целеполаганию, планированию, отбору нужной информации и оперированию ей, самоконтролю. По словам Л.Ф. Комоловой, «знание при этом порождается самим учеником, его активной творческой деятельностью, побуждаемой и пробуждаемой учителем. В результате ученик овладевает не информацией, а способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знаний на основе универсальных умений и навыков, т.е. создает собственную когнитивную систему общения с миром. В такой системе учитель выступает как организатор и мотиватор учебного процесса, а также как эксперт». [1] Ключевым моментом для понимания сущности самоорганизации в педагогике с позиции личностного подхода, по мнению ученых (С.В. Кульневич, А.К. Маркова, А.К. Осин, и др.), является то, что саморазвитие системы происходит не только под воздействием внешних факторов (энергии, вещества, информации), но, главным образом, за счет внутренних возможностей. Особенностью личностно ориентированного подхода является осознание каждым участником образовательного процесса своих внутренних ресурсов (личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредование, автономность и др.), и использование их для самоорганизации своей деятельности. Учитывая, что основной фактор самоорганизации учебной деятельности внутренний, учитель соответственно должен строить педагогический процесс в виде деликатного управления (внешнего воздействия), «...чтобы «запустить» механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида» [4]. В современной педагогике умение самоорганизации учебной деятельности рассматривается как результат формирования совокупности регулятивных универсальных учебных действий непосредственно связанных с процессами саморегуляции. Поэтому умение самоорганизации учебной деятельности – является регулятивным универсальным учебным умением, структурным компонентом учебной деятельности и одновременно показателем ее сформированности, результатом формирования регулятивных универсальных учебных действий структурных компонентов самоорганизации учебной деятельности, таких как целеполагание, анализ учебной ситуации и моделирование, планирование, волевая регуляция, рефлексия.

Принципы, способствующие успешному формированию учебных умений самоорганизации учебной деятельности учащегося младшего школьного возраста:

1. Принцип единства и взаимообусловленности обучения и воспитания раскрывает соотношение между воспитанием и обучением, направленностью обуче-

ния на развитие личности и формирование не только знаний, умений и основополагающим и с точки зрения развития умения самоорганизации учебной деятельности: обучение и воспитание рассматриваются как части единого процесса становления личности. Условие реализации данного принципа – организация учебно-воспитательного процесса, учитывающая особенности личности каждого обучающегося, его способности к усвоению учебного материала, ценностные ориентиры.

2. Принцип развивающего обучения осуществляет регуляцию овладения содержанием изучаемого и развития личности, т.е. последовательности, логичности, преемственности (в традиционном плане) и раскрывающую, в итоге, целостную картину мира.

3. Принцип сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении, (Ю.К. Бабанский – при руководящей роли учителя) – один из основных принципов современной дидактики и теории самоорганизации. Согласно этому принципу обучение эффективно только тогда, когда учащиеся активно и осознанно включаются в процесс обучения, становятся субъектами обучения.

4. Принцип наглядности в содержании традиционной дидактики требует включения в познание возможно большего количества органов чувств. В современном понимании происходит регуляция познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому, от наглядности чувственно-конкретной к наглядности абстрактной и символической (графики, схемы, таблицы). Этот вид наглядности – абстрактно-символический, помогает постичь сущность и развитие изучаемых явлений и процессов. Принцип наглядности реализуется через создание многообразия возможностей получения разного плана информации обучающимися на уроке и во внеурочное время. Новые подходы к образованию требуют новых подходов к передаче знаний, главным образом визуальных. С развитием компьютерной техники появилась возможность для нового «синтеза видео, аудио, текстуальных и формализовано математических средств передачи научной информации, а стало быть, для одновременного использования преимуществ и «левополушарного» (логикопонятийного) и «правополушарного (наглядно-образного) мышления... оказывается возможным соединить двух взаимодополнительных способов постижения мира – постижение через образ и через число» [5].

5. Принцип доступности – обучение в «зоне ближайшего развития», определяет меру трудности, целесообразности обучения. Для успешного развития умения самоорганизации учебной деятельности учителю необходимо учитывать особенности психофизического развития учащегося, и самому учащемуся знать о собственных возможностях и способностях. Учет возрастных особенностей при составлении программы, контрольных работ, домашнего задания после ряда диагностических мероприятий, а также предоставление учащемуся возможность выбора способа усвоения материала, уровня контроля, варианта домашней работы позволят обучение сделать доступным.

6. Принцип прочности требует прочного закрепления знаний в памяти учеников. С позиций современной педагогики для того, чтобы знания стали частью сознания учащихся необходимо не многократное повторение, а логичность, структурирование, разнообразие ситуаций, в которых требуется актуализация тех

или иных сведений, систематический контроль и познавательная активность учащихся. С позиций лично-ориентированного обучения и самоорганизации учебной деятельности многовариантность методов, способов, приемов, обучающих заданий, проблемных ситуаций, используемых во время урока, позволяют подобрать такой учебный материал, который будет лично значим для учащегося, следовательно, и цель обучения станет важной, что позволит прочнее усвоить необходимую информацию или способы учебной деятельности.

7. Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения регулирует коммуникативную сторону обучения, предполагает сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся, атмосферы доброжелательности, отношений взаимопомощи. Условие реализации – создание ситуации стимулирования положительных мотивов учения, поощрения стремлений к познанию, результативности учения в совместной учебной деятельности, в атмосфере товарищества, взаимопомощи, здоровой состязательности. «Формированию глубоких мотивов учения, успешности учебной работы очень способствует спокойный доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру школьника, оптимистический настрой педагога, и его учеников – все, что определяет эмоциональный комфорт участников образовательного процесса» [3].

8. Принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм и способов обучения исходит из возможности и необходимости использовать в процессе обучения разнообразные формы организации обучения: урок, экскурсия, практикум, и различные способы взаимодействия в учебном процессе: работу в больших и малых группах, в парах, индивидуальную работу. Благоприятные условия для развития умения самоорганизации учебной деятельности создаются, по мнению большинства исследователей в совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся, учащихся между собой. А.М. Новиков основанием классификации принципов учебной деятельности учащихся рассматривает источники получения нового опыта – результата учебной деятельности: объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. И выделяет систему отношений: новый опыт – объективная реальность, новый опыт – педагог, новый опыт – предшествующий опыт учащегося, новый опыт – учащийся. [4]

9. Принцип наследования культуры (принцип трансляции культуры). Согласно этому принципу человек, начиная с рождения, осваивает объективную реальность и человеческую культуру как результат деятельности людей и человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности. А.М. Новиков раскрывает ряд проблем, существующих в системе обучения: знаниевый подход, разделение на теоретическое и практическое обучение, предметоцентризм, которые нарушают целостность и полноту содержания человеческой культуры.

10. Принцип социализации, который, подразумевает под педагогом не только учителя (учителей), но и родителей, семью, товарищей, средства массовой информации, окружающих людей. Следовательно, человек становится личностью лишь в процессе общения с людьми. Рассмотренные принципы взаимообусловлены и взаимосвязаны комплексом условий их реализации в содержательно-функциональном формировании у младших школьников учебных умений самоорганизации учебной деятельности.

Библиографический список

1. *Загвязинский В.И.* Развитие педагогического творчества учителей.-М:Знание, 1986-25с
2. *Маслова Н.Ф.* Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе. – Курск, 1987. -80 с.
3. *Маслова Н.Ф.* Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис.– М., 1980. – С.131-137.
4. *Новиков А.М.* Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики.– М.:Эгвес, 2010.– 208с.
5. *Селевко, Г.К.* Альтернативные педагогические технологии – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
6. *Селевко, Г.К.* Социально-воспитательные технологии – М.: НИИ школьных технологий, 2005

Чубса Я.В.

*заместитель директора по УВР, учитель начальных классов,
ГБОУ школа № 325 Фрунзенского района СПб*

Талзи С.С.

*учитель начальных классов, воспитатель ГПД ГБОУ школа № 325
Фрунзенского района СПб*

Талзи Е.А.

ГБОУ школа № 325 Фрунзенского района СПб.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: социальная компетентность, проектная технология, личность учителя, социально ориентированная школа.

Аннотация: данная статья направлена на раскрытие сущности проектной деятельности и метода проектов, как формы организации урока, целью которых является формирования социальной компетентности младших школьников. В статье рассматриваются требования стандартов общего образования второго поколения, направленные на формирование универсальных учебных действий.

Chubsa Y.V., Talzi S.S., Talzi E.A.

SOCIAL ADAPTATION OF STUDENT THROUGH THE INTRODUCTION OF PROJECT TECHNOLOGIES PRIMARY SCHOOL

This article aims to disclose the essence of the project activities and project method as a form of organization of the lesson, the purpose of which is the formation of social competence of elementary school students. The article deals with the standards of general education of the second generation, aimed at establishing a universal educational activities.

Key words: social competence, design technology, teacher's personality, socially oriented school.

Школьное детство – замечательная пора, когда формируются основные ценности, которым предстоит стать главными ориентирами в жизни ребенка.

Школа как одна из ступеней социализации личности имеет наибольшие возможности в воспитании полноценного представителя гражданского общества. Задача современной школы – воспитывать и формировать универсальные знания, умения и навыки, которые помогут ученикам в дальнейшей жизни быть социально защищенными, добиться высокого качества жизни. Социальная гибкость, социальная мобильность станут результатом умений планирования, мо-

делирования и проектирования своей жизни. Для достижения этой цели в современной педагогике существует множество инновационных технологий. Одной из них является технология социального проектирования.

Концепцией модернизации российского образования в качестве приоритетной задачи современной школы определено не просто формирование системы предметных знаний, умений и навыков, а развитие личности школьника, обеспечение его компетентности в обществе. Начальная школа как первая обязательная ступень общего образования призвана внести существенный вклад в выполнение данной задачи. Современное образование ответственно не только за сдачу школьниками предметных экзаменов, но и за развитие качеств личности, обеспечивающих возможность успешно адаптироваться в обществе. Проводимая в стране модернизация образования ориентирует школу на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности и обеспечение ее социальной компетентности.

Поэтому многие школы, сегодня работают по темам социальной адаптации детей и подростков. В нашем понимании, социально ориентированная школа – это образовательное учреждение, ориентированное на запросы социума, в котором созданы условия для: формирования субъектной позиции учащихся, способных проектировать и реализовывать свои образовательные стратегии; развития у школьников способности к свободному и ответственному социальному действию; формирования социальной компетентности учащихся – способности брать на себя ответственность, активно участвовать в совместном принятии решений, в цивилизованном разрешении конфликтов.

Создание образовательной среды, необходимой и достаточной для самоопределения учащихся, стимулирующей их социальную активность, ориентированной на удовлетворение широкого спектра их образовательных потребностей. При этом важно учитывать и школьную среду, в которой созданы необходимые условия для развития социально – значимых качеств личности ученика, его успешной социализации и взросления.

Для младшего школьника, только входящего в образовательную среду, освоение стратегий социального поведения, имеет большое значение. Начиная обучение, ребенок впервые сталкивается с социальной деятельностью, результаты которой оцениваются окружающими социально значимой оценкой.

Одно из основных положений проекта Концепции федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения – формирование универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия призваны развить способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Проектная деятельность должна занять одно из ведущих мест в формировании универсальных учебных действий, а именно в области формирования социально значимых компетенций личности младшего школьника. “Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить” – вот основной тезис

современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать. При этом роль учителя при выполнении проектов изменяется в зависимости от этапов работы над проектом. Однако на всех этапах педагог выступает как фасилитатор. Его цель поддерживать группу, чтобы выполнить стоящую перед ней задачу. Педагог не передает знания, а обеспечивает деятельность школьника, то есть:

- *консультирует*. Учитель провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду и т.п. При реализации проектов учитель – это консультант, который должен удержаться от подсказок даже в том случае, когда видит, что учащиеся «делают что – то не то».

- *мотивирует*. Высокий уровень мотивации в деятельности – залог успешности работы над проектом. Во время работы учитель должен придерживаться, раскрывающих перед учащимся ситуацию проектной деятельности как ситуацию выбора и свободы самоопределения.

- *фасилитирует*. Помощь учащимся при работе над проектом выражается не в передаче знаний и умений, которые могут быть практически реализованы в проектной деятельности, – минимальный их набор учащийся присваивает на уроках; другие необходимые сведения получит, работая над сбором информации на различных этапах проекта. Учитель также не указывает в оценочной форме на недостатки или ошибки в действиях учащегося, несостоятельность промежуточных результатов. Он провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации (например, учителем осуществляются организации групповой дискуссии; постановка вопросов, ответы на которые ученику заведомо неизвестны.).

- *наблюдает*. Наблюдение, которое проводит руководитель проекта, нацелено на получение им информации, которая позволит учителю продуктивно работать во время консультации, с одной стороны, и ляжет в основу его действий по оценке уровня сформированности информационной и коммуникативной компетентностей учащихся, с другой.[2] Таким образом, глубокое внедрение проектной технологии в деятельность школы способствует формированию социальной компетентности у учащихся, предопределяя их успешную социализацию в будущей взрослой жизни.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г., Бурминская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов – технология компетентностно – ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. д. ф. –м. н., проф. Е. Я Когана. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с.

3. *Кашлева Н. В., Дмитриева Ж. В., Игнаткина Т. В.*, Школьная проектная лаборатория. – Волгоград: Учитель, 2008. – 142 с.

Фураева О.Г.

*учитель начальных классов высшей квалификационной категории
ГБОУ СОШ №365 Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: деятельностный подход, личность учащихся, развитие мышления и речи

В данной статье говорится о деятельностном подходе в обучении, результатом которого является развитие мышления и речи учащихся, становление личности ребенка.

Furaeva O.G.

ACTIVE APPROACH IN EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

In this article it is said about the activity approach in teaching, the result of which is the development of students' thinking and speech, the formation of the child's personality.

Key words: The activity approach, the personality of students, the development of thinking and speaking

Целью образования сегодня является развитие личностных качеств ученика. Следовательно, современный образовательный процесс должен ориентироваться на индивидуальный подход к обучающимся, учитывающий особенности личности ребенка. Для этого необходимо мотивировать учащихся к самостоятельной деятельности. Деятельностный подход подразумевает активную работу каждого на протяжении всего урока, что невозможно при традиционном подходе к процессу обучения.

Для того, чтобы деятельностный подход стал реальностью, а не оставался в наших технологических картах, необходимо, чтобы сами учителя прониклись пониманием необходимости смещения акцентов с личности учителя на личность ученика. Нам, преподавателям, особенно с большим стажем работы, бывает нелегко изменить привычный ход занятия. Во время рефлексии после семинаров коллеги часто высказывают неуверенность в успешном внедрении в свою педагогическую деятельность принципиально новых методик и технологий: трудно удержаться от объяснений и поэтапного раскрытия понятий, всегда есть неуверенность – вдруг дети не поймут, не усвоят материал урока? Здесь надо четко уяснить: мы должны научить ребенка учиться, для этого нужно опираться на его потенциал, на его знания. Учитель должен создавать такую атмосферу, чтобы ученики не сомневались в себе, чтобы знали: если сам не смогу, мне помогут понять, и завтра я смогу самостоятельно справиться с заданием. Безусловно, учитель должен учить, а мы часто подменяем это понятие и «даем материал», оставляя ребенку лишь два пути – «взять» или нет. В чем же тогда заключается деятельность ребенка, развивающая его личность? Я хочу поделиться опытом организации деятельности детей на уроках, развивающей их мышление и речь.

Работу по развитию устной и письменной речи с учащимися начальной школы я начинаю с введения понятия ассоциации. К.Д. Ушинский говорил, что «Хороший педагог, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно

составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым, прочно вплетет новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно новые ассоциации. Беспреданное передвижение в голове старых звеньев необходимо уже для того, чтобы придать им силу, укрепляющую новые звенья, и потому хороший педагог повторяет старое не для того, чтобы повторять забытое, а для того, чтобы этим старым прочнее укрепить новое» [4]. Вначале я называю слово, обозначающее знакомый всем предмет, и предлагаю назвать те слова, образы, которые рождаются в голове у детей. Желаящие называют свои слова – ассоциации, не поднимая руки, по цепочке. Если в первые 1-2 минуты смельчаков бывает 4 – 5 человек, то озвучить свои ассоциации к последующим словам хотят уже все ребята. Для них это игра, в ходе которой они не только активизируют мышление, память, воображение, но и расширяют словарный запас как личный, так и своих товарищей. В.А. Сухомлинский писал, что «Учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры» [3].

Постепенно, изучая новые буквы, мы начинаем фиксировать свои ассоциации в тетради. На следующем этапе работы дети не только озвучивают ассоциации, но и дописывают те, которые им понравились. Я фиксирую на доске все слова, названные детьми. Этот материал поможет в дальнейшем при составлении предложений, написании текстов. Затем дети составляют рассказ о слове – индукторе. Напомню, что индуктором может быть как слово, так и звук, запах, предмет. Индуктор запускает активность психических функций – мышления, памяти, и т.д. При составлении рассказа учащиеся используют ассоциации, цепочку которых они расширили во время социализации (обмен знаниями, опытом). Естественно, что первые работы детей состоят из нескольких предложений, которые к тому же могут быть и не оформлены должным образом. Но эта задача пока перед нами и не стоит, ведь мы еще не только не знакомы с правилами оформления предложений, мы и буквы не все знаем. Потом я прошу детей вновь перечитать ассоциации и подчеркнуть те, которые ребенок не использовал. Глядя на них, ребенок зачастую может дописать еще 1– 2 предложения.

На этапе социализации, когда дети читают свои предложения (иногда это настоящие рассказы из 4 – 5 предложений), они анализируют собственные записи: «А я отразил эту информацию в своем рассказе?» На доске я обязательно записываю лучшие предложения, а ученики дописывают их на свой рабочий лист. Таким образом, в ходе коллективно составленного текста, каждый ребенок смог действовать в своей зоне ближайшего развития, приобретая новые знания и умения в сотрудничестве с товарищами.

Актуализировав собственные знания, детей выводит из зоны комфорта проблемный вопрос, для ответа на который нужна новая информация. Ее дети получают, читая и анализируя научно-популярный текст. В. А. Сухомлинский говорил: «Мышление на уроке начинается там, где у ученика появляется потребность ответить на вопрос. Вызвать эту потребность – это и значит поста-

вить цель умственного труда» [2]. При работе с текстом учащиеся используют цветные карандаши (прием маркировки текста), подчеркивая синим знакомую информацию, красным – новую, самую, на их взгляд, важную и интересную. Обсуждая выбранную информацию в группах, дети формулируют ответ на проблемный вопрос. Самым трудным (по результатам рефлексии), но и самым интересным этапом является процесс создания своего рассказа, тему которого выбирает сам ученик, подчеркнув то слово или словосочетание, которое для него стало самым важным на уроке. При создании текста ребенок использует накопленные знания, высказывает свое мнение, выражает эмоциональное отношение. Мы выделяем главные слова, проигрываем условие задачи, потом дети самостоятельно записывают решение, которое обсуждается коллективно. Решения бывают неверны. Тогда автор неверного решения объясняет, как он рассуждал. Часто на этом этапе ребенок понимает, где и какую ошибку он совершил. Учитель в это время следит за грамотностью речи (терминология), за логикой рассуждений, он направляет детей на пути познания и учит справляться с трудностями. Таким образом, в течении урока дети получают не только знания согласно теме занятия, но и навыки их самостоятельного изучения, которые развивают их и являются следующими ступеньками в личностном развитии.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч. — М., «Педагогика», 1991
2. *Сухомлинский В. А.* Воспитание коммунистического отношения к труду. М., АПН РСФСР, 1959.
3. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев, «Радянська школа», 1969.
4. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том I глава 23. – М.: Педагогика, 1990.

Шумилова Н.А.

*старший педагог, Эхтеская гуманитарная гимназия, г. Таллинн,
аспирант РГПУ им. А.И.Герцена E-mail: nataly1702@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭСТОНИИ

В статье рассмотрены некоторые аспекты социализации учащихся в Эстонии.

Ключевые слова: социальные изменения, социально-адаптированная личность, учащиеся, возможные пути социализации.

Shumilova N.A.

SOME ASPECTS OF SOCIALIZATION OF RUSSIAN-LANGUAGE SCHOOL PUPILS IN ESTONIA

In this article some aspects of socialization of russian-language school pupils in Estonia are considered .

Keywords: social change, social-adapted personality, school pupils.

Современная Эстония представляет собой общество, активно включенное в общий процесс глобализации, что является естественным проявлением законов развития мировой экономики. Стремительность и обширность этих процессов диктуют необходимость по-новому взглянуть на такие понятия, как нация и

ее доминантность, национальные меньшинства и межнациональные отношения, национальная культура и межкультурный диалог.

История Эстонской Республики как независимого государства очень непродолжительна—менее 50 лет. Малочисленность эстонского народа, отсутствие своего государства, ограниченная сфера использования эстонского языка, тенденция к сокращению численности населения, отъезд молодого поколения в другие страны—все эти факторы заставляют эстонцев очень трепетно относиться к своим национальным истокам, культурным традициям, своему языку, высоко ценить свою общность. Подобные опасения свойственны многим малым народам, вполне понятно, что они видят в них основу сохранения нации, политическим выражением которой является самостоятельная государственность.

Особо подчеркивалась необходимость выключения интегрируемой русскоязычной молодежи из прежнего культурного пространства путем обеспечения им ориентированного на Эстонию образования и переориентации на эстонские средства массовой информации в течение короткого периода времени. Для достижения этих целей в образовательной сфере были предприняты следующие меры. Первым серьёзным шагом по созданию единого образовательного пространства в Эстонии явился переход с 1 сентября 1998 года всех школ республики на Государственную программу обучения, утверждённую Рийгикогу и получившую статус государственного документа. Согласно новой государственной программе обучения в иноязычной школе с 2016 году преподавание учебных дисциплин на эстонском языке составляет 60% в гимназических классах. Количество часов эстонского языка увеличено до 4–5 в неделю; также увеличен объем учебных дисциплин, преподавание которых частично или полностью ведётся на эстонском языке. Чтобы это стало возможным, были сокращены программы по русскому языку, математике, физике и другим предметам. Были созданы новые учебные материалы и пособия. Сжатые сроки реализации Государственной программы образования закономерно повлекли за собой создание учебников, рабочих тетрадей и т.п. с методическими ошибками в изложении материала. А так как практически все учебные пособия были написаны эстонскими авторами, и далее переводились с эстонского языка на русский, зачастую и перевод осуществлялся не достаточно грамотно. Неясность будущей возможности получения образования на родном языке, поспешность предпринимаемых государством мер в области реформы вынудила родителей русскоязычных детей искать всевозможные пути, которые облегчили бы детям быстрее выучить эстонский язык и адаптироваться к новым социальным условиям. Возможности были таковы: посещение эстонского детского сада, учёба в эстонской школе и в так называемых классах языкового погружения. Многие родители, отдавая ребёнка учиться в эстонскую школу и классы погружения, делали это поспешно, эмоционально, не задумываясь о закономерных всевозможных последствиях и трудностях ребёнка; часто ребёнок вообще не владел эстонским языком при поступлении в первый класс в эстонскую школу или класс погружения. Это вызывало стресс у детей, нежелание учиться и посещать школу, конфликтам в семье. Родители в поисках решения переводили ребёнка из эс-

тонских школ в русские, из классов погружения в классы с русским языком обучения. Готового решения проблемы не было, опыт приходил со временем, в общении с другими родителями. На сегодняшний момент можно говорить о том, что для большинства русскоязычных семей все же предпочтительна школа с русским языком обучения; определенная часть семей выбирает эстонскую школу. Классы языкового погружения стали не популярны. Опросы и анкетирование родителей подтверждают эту тенденцию. Также следует отметить, что все родители осознают, что в скором времени в Эстонии останется менее десятка русских гимназий и школа станет единой, с единым языком обучения. А на данный момент, переход всех гимназических (10–12) классов на эстонский язык обучения (в размере 60%) повлечёт за собой проблемы в качестве получаемого образования русскоязычных выпускников (об этом говорят данные исследования PISA). Тот факт, что высшее государственное образование в Эстонии возможно на сегодняшний день получить лишь на эстонском языке, можно утверждать, что главный зачастую главный и единственный мотив изучения языка имеет сугубо прагматический характер. Следует отметить, что за два десятилетия независимости уже успело вырасти новое поколение русских, которое считает Эстонскую республику своей родиной. Многие из них имеют высшее образование, владеют не только эстонским, но и английским языками. Проблема интеграции в эстонскую среду для этого поколения отпала, потому что они массово уезжают за границу: чаще в Европу, а также в Россию, чтобы продолжить своё образование на родном языке. Причём, эта тенденция не обошла молодых людей и титульной национальности, которые считают, что Эстония довольно бесперспективна в плане развития социального сектора и повышения качества и уровня жизни. Есть все основания считать, что эта проблема будет только усугубляться, поэтому она требует осмысленного и глубокого анализа для поиска оптимального, взвешенного решения на всех уровнях: государства, школы, общественных организаций

Раздел IV

Сетевое взаимодействие различных субъектов в инновационном образовательном пространстве

Артемьева Г.В.

*педагог дополнительного образования
ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования в создании единого образовательного пространства на муниципальном уровне, особенности реализации дополнительной общеразвивающей программы художественной направленности с учетом ФГОС.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, интеграция общего и дополнительного образования, единое образовательное пространство, хореографическое искусство.

Artemyeva G. V.

NETWORK INTERACTION OF ORGANIZATIONS OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION IN CREATING A SINGLE EDUCATIONAL SPACE

The article examines the possibilities of network interaction between organizations of general and additional education in the creation of a unified educational space at the municipal level, especially the implementation of an additional general development program with an artistic focus, taking into account the GEF.

Key words: network interaction, integration of general and additional education, unified educational space, choreographic art.

Сетевое взаимодействие, которое принято рассматривать как способ совместной деятельности, возникшей на основе определенной проблемы, позволяет образовательным учреждениям сегодня решать новые задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению.

На базе гимназии №363 реализуются дополнительные общеразвивающие программы художественной направленности для участников ансамбля танца «Невские узоры» ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района. Занимаются в ансамбле учащиеся этой же гимназии с 1 по 11 класс.

Важно обеспечить интеграцию общеобразовательных программ по предметам, внеурочной деятельности и дополнительного образования в единое образовательное пространство гимназии.

В первую очередь, ансамбль танца является постоянным участником всех школьных концертов и тематических мероприятий. Яркие, красочные костюмы, эмоциональное исполнение всегда создают атмосферу праздника и хорошего настроения.

Занятия в ансамбле — это не только движения и физические нагрузки. Это новые знания и впечатления. Важно обращать внимание учащихся на связь

школьных предметов с искусством танца. Например: на занятиях часто приходится обращаться к законам физики, чтобы объяснить правильное исполнение того или иного движения, в танцевальных постановках используем литературные сюжеты («Муха-Цокотуха» К. Чуковского, «Золушка» Ш. Перро, «Снежная королева» Г.Х. Андерсена), исторические события (День Победы). С географией дети знакомятся, изучая танцы, традиции, костюмы народов мира.

А музыка народная, классическая, современная — это неотъемлемая часть танцевального творчества в ансамбле. И дети понимают, что в жизни, науке, искусстве все взаимосвязано, и отделять одно от другого было бы большой ошибкой.

Чтобы наиболее полно осветить тему интеграции дополнительного образования и общего образования, я провела анкетирование среди учителей гимназии и родителей детей — участников ансамбля. На вопрос «Осуществляете ли Вы взаимодействие с хореографическим ансамблем «Невские узоры»?» 90 % учителей ответили «Да» и отметили, что очень часто используют в мероприятиях танцевальные навыки своих учеников. Ведь общеизвестно, что танец является украшением мероприятия и помогает раскрытию любой темы: патриотической («Россия – Родина моя»), национальной («Дружат дети на планете»), даже такой, на первый взгляд, не танцевальной темы, как «Дорога и мы». Я тщательно отбираю темы для танцевальных номеров и стараюсь, чтобы они несли воспитательную функцию.

Также учителя отметили, что учащиеся, занимающиеся в ансамбле танца, более дисциплинированы и внимательны на уроках.

Одной из задач занятий хореографией является развитие творческих способностей и фантазии, которые дети проявляют в урочной деятельности. Готовясь к викторинам, конкурсам, проводимым в классе, дети приобретают опыт постановки танцев, используя изученные танцевальные движения. Активные и творческие, они часто сами бывают инициаторами интересных проектов. Я заметила, что классные руководители приветствуют увлеченность своих учеников танцем и тем самым помогают нам в творческой работе. Ведь детям очень важно чувствовать, что их понимают и поддерживают.

К сожалению, не все учителя думают, что творческое и духовное развитие ребенка — это важная часть в воспитательном и учебном процессе, считая свой предмет самым главным. Но их меньшинство, и будем надеяться, что они изменят свою позицию.

Родители в анкетах отметили, что их дети получают на занятиях в ансамбле положительные эмоции, заряд бодрости и хорошего настроения, а это положительно сказывается на учебе. И что немаловажно, дети научились правильно распределять свое время, становясь более ответственными.

Закончить мне бы хотелось словами А.С. Макаренко «Воспитывая детей, мы воспитываем будущую историю нашей страны, а значит — и историю мира».

Литература

1. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

2. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)

Волгина С. И.

*воспитатель ГБДОУ Детский сад № 116 комбинированного вида
Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

Смирнова Н. А.

*воспитатель ГБДОУ Детский сад № 116 комбинированного вида
Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

Хорина М. Н.

*инструктор по физической культуре ГБДОУ Детский сад № 116
комбинированного вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются возможности проектной деятельности как организационной формы в реализации общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом ФГОС, определены способы реализации проектной деятельности в детском саду, ее особенности.

Ключевые слова: современное дошкольное образование, проектная деятельность, сетевое взаимодействие, познавательный интерес, развитие речи.

Volgina S. I., Smirnova N. A., Horina M. N.

DESIGN ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION

The article considers the possibilities of project activity as an organizational form in the implementation of the general educational program of preschool education, taking into account the GEF, the ways of implementing the project activity in the kindergarten, its features are determined.

Keywords: modern preschool education, project activity, network interaction, cognitive interest, speech development.

Проектная деятельность в ДОУ – это совместная деятельность, в которой принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Эта деятельность носит характер сотрудничества в образовательном процессе, это способ реализации программы с учетом ФГОС, она дает возможность готовности к инновационным методам работы, а также желания расти и развиваться в профессионально-личностном плане специалистов ДОУ и воспитателей.

Такая форма работы очень эффективна, она может объединить несколько групп, специалистов, воспитателей, а самое главное – помогает расширить кругозор детей и вовлечь их в образовательный процесс. Интересно и ненавязчиво, через игру, которая объединяется с разными видами деятельности, одним из которых является искусство (литература, театр, музыка, живопись) – мощное средство воспитания. Перед педагогами стоит очень важная задача – научить детей понимать и любить произведения литературы, живописи, музыки; научить понимать, что чрезвычайно важную роль играют художественные средства, с помощью которых художник, музыкант, поэт создает образ, и их многообразие велико. В литературе – это выразительные средства языка, в

изобразительном искусстве линии и краски, в музыке – звуки, в танце – движения. Каждый вид искусства уникален, но они тесно связаны между собой. Поэтому, когда мы знакомим ребенка с каким-либо видом творческой деятельности, это положительно влияет на освоение им другой области, обогащает опыт, вызывает более глубокие чувства и эмоции.

Одним из самых ярких творцов художественных образов, доступных пониманию детей, является Александр Сергеевич Пушкин. Напевность, ритмичность, лаконичность, выразительность, музыкальность его стихов всегда находят отклик в душе, как взрослого, так и ребенка. Рано или поздно поэт становится другом каждому читающему человеку, и задача взрослых – познакомить ребенка с творчеством Пушкина как можно раньше и сделать его стихи, сказки, частью духовной жизни, наполненной красотой и внутреннего мира растущего человека.

Сетевое взаимодействие в рамках проекта положительно сказывается на воспитании детей и расширяет возможности образовательного процесса педагога. Совершенствование образовательной среды и создание общепрограммно-методического пространства для педагога совершенствует содержание образовательного материала и мотивирует детей и родителей на участие в социальных практиках через взаимодействие с другими организациями-партнерами.

Для эффективной реализации данного мероприятия была проведена подготовительная работа, в которую были включены все педагоги и специалисты, работающие с данной группой детей, а также родители. Накапливался и пропагандировался методический опыт проектной деятельности с дошкольниками, были проведены музыкально-литературные мероприятия на площадках учреждений Фрунзенского района (ГБУ ДО ДДЮТ и ГБДОУ № 116).

Родители принимали активное участие в реализации планов и подготовке творческих работ, посещали с детьми музеи и выставки, достопримечательности Петербурга, которые связаны с именем А.С. Пушкина. Была проявлена искренняя заинтересованность и активное участие в проекте и создании фотовыставки «По Пушкинским местам». Также в подготовительный этап была включена работа воспитателей: беседы, лекции, рассматривание иллюстраций к сказкам А.С. Пушкина и заучивание стихотворений, проведение тематических занятий и бесед, посещение библиотеки и итогового мероприятия по данной теме в ДДЮТ Фрунзенского района.

В ходе реализации данного проекта задачи, поставленные педагогами, были успешно решены, реализованы все намеченные планы. Данный опыт оказался полезным и для родителей и для педагогов. Заинтересованность родителей и детей повлекли за собой подбор новых тем и создание новых проектов. Педагоги смогли реализовать программные требования и увлечь детей данной темой «Сказки А.С. Пушкина». Результат оказался положительным.

В ходе проекта предполагалось, что заинтересованность родителей и детей данной темой усилится и повлечет к обогащению словарного запаса детей, при-

ведёт к лучшему усвоению литературного материала на занятиях в саду и в дальнейшем – в школе, что и подтвердило итоговое мероприятие.

Реализация проекта проходила через разные виды деятельности с детьми: занятия, беседы, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций и изображений А.С. Пушкина (портреты, картины, памятники), рассматривание иллюстраций к сказкам А.С. Пушкина. Совместные прогулки детей и родителей расширяют кругозор и доставляют радость от совместной деятельности и бесед на общую тему, а в дальнейшем – социализация и умение высказывать свои мысли, умение общаться, строить диалог, формулировать и задавать вопросы, рассуждать на заданную тему помогут в школе строить диалоговую речь. Проведение данной работы невозможно без участия родителей. Родители являются активными помощниками в работе над проектом. По мнению родителей и педагогов, совместная работа над проектами интересна и актуальна. Таким образом мы создаем условия для формирования у детей устойчивого интереса к истории русской культуры и любви к художественной литературе и семейным ценностям, формирования у детей дошкольного возраста устойчивого интереса к истории, к родному городу, архитектуре, которая воспевалась поэтом, и его культурному наследию любви к художественной литературе, интереса к поисковой работе (данные из биографии поэта), объяснению устаревших слов и фраз.

Совместная деятельность на итоговых праздниках и встречах помогает родителям увидеть заинтересованность детей и положительное влияние проводимых мероприятий на познавательный интерес и вовлеченность ребёнка в данную деятельность, что в дальнейшем поможет быть успешным в школе, в учебной деятельности.

Литература

1. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А.Васильевой. Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», Москва, 2014. -333с.

2. Пособие для педагогов дошкольных учреждений «Проектная деятельность дошкольников для занятий с детьми 5-7 лет», Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», М.-2016. – 64 с.

3. «Развитие речи в детском саду, старшая группа», для занятий с детьми 5-6 лет, Гербова В.В.. Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», Москва, 2016.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразование, социум, цивилизация, педагогический подход, информация.

Аннотация: Влияние информации на современное общество обусловило возникновение новых понятий и категорий, выражающих изменения в социальной коммуникации современного мира – медиакультура, медиаобразование, медиаинформация, медиатехнологии, медиасредства. Данное явление детерминировало развитие нового педагогического направления – медиаобразования.

Dranitsyna E. G.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MEDIA CULTURE OF STUDENTS OF TECHNICAL PROFILE OF SPO IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

The Influence of information in modern society has led to the emergence of new concepts and categories expressing changes in social communication of the modern world media culture, media education, media information, media technologies, mediasredstva. This phenomenon determined the development of a new pedagogy – media education.

Keywords: media culture, mediaobrazovanie, society, civilization, pedagogical approach, information.

Современный этап развития общества называют информационной эпохой, само общество – информационным обществом. Влияние информации на общество, на цивилизацию в целом и на отдельного человека все чаще выступает предметом исследования различных научных направлений. Педагогическая наука, решая задачи обеспечения подготовки будущего поколения и соответствующего требованиям времени человеческого капитала, не является исключением. Сегодня в педагогической науке изучение медиакультуры оформилось в самостоятельное направление (О. А. Баранов, А. В. Спичкин, А. В. Федоров, В. Н. Романенко, Е. И. Худолеева, О. Л. Шор и др.). Определяющим ориентиром для педагогических исследований является решение ЮНЕСКО о признании медиаобразования приоритетной областью культурно-педагогического развития XXI в.

Между тем, теоретических, методологических, практических и методических нерешенных вопросов в формировании и развитии медиакультуры подрастающего поколения остается еще множество. Глобальной задачей развития медиакультуры интегрированное научное сообщество видит в том, чтобы научить человека не просто самостоятельно накапливать, обрабатывать, использовать информацию, но освоить такие технологии работы с информацией, которые позволили бы принимать решения на основе коллективного информационного знания [1].

Безусловно, влияние современных медиа, как средств информационной глобализации, формируют новую культуру. Закрепление в современном дискурсе таких понятий как «информационное общество», «информационные сети»,

«всемирная паутина», «язык и культура информационного пространства» (общества), «медиакультура», «медиаобразование» только подчеркивают необходимость изучения, осмысления, уточнения, систематизации данных понятий и тех требований к современному человеку, которые предъявляет к нему современное информационное пространство. Как утверждает Н.Г. Милованова, «...происходящие глобальные изменения под влиянием информатизации формируют новую социальную реальность с новыми качественными параметрами» [2].

Собственно «медиа», от латинского «media», «medium» обозначает средство, посредник. Активное применение данного понятия в современном дискурсе отражает насущную коммуникативную потребность для выражения нового типа информационного общества, новой культуры. Симбиоз терминов «медиа» и «культура» в понятии «медиакультура» только доказывает неоспоримую связь и взаимовлияние информации на современную культуру, нередко определяя направления ее развития в современном мире. Обращение к определению понятия «культура», происходящего от латинского «colere», дает понимание её как возделывания, воспитания, развития, культа, почитания, тем самым позволяет выйти на семантическое понимание медиакультуры как особого вида культуры в широком педагогическом смысле.

Иными словами медиакультура (где, медиа – посредник) выступает новым способом воспитания, образования, развития, социализации. В узком педагогическом смысле, медиакультура выступает личностным потенциалом субъекта образования, сформированность которого обеспечивает личности успешную социализацию в современном мире.

Таким образом, нами обосновано два подхода к изучению медиакультуры в педагогическом контексте: как способ педагогической деятельности, обуславливающий форму, содержание, методики и технологии, и как результат – уровень медиакультуры личности. Безусловно, оба подхода в своей практической реализации в системе образовательного взаимодействия педагога и обучающихся взаимообусловлены.

Обращение к сущностному пониманию культуры вообще позволяет выделить такие ключевые понятия, как – текст, понимание, диалог, смысл, знаковость, конструирование, сохранение, трансляция, передача. Возникновение и становление медиакультуры меняет способ коммуникации при сохранении сущностного содержания культуры. Так, Г.М. Маклюэн подчеркивает, что расценивать смену эпох в истории можно в зависимости от смены средств коммуникации.

Осмысливая медиакультуру в философском и социокультурном аспектах, В.А. Возчиков опирается на положения, что

– во-первых, медиакультура сегодня выступает доминирующей культурой информационного общества, репрезентируемая новым способом бытования и деятельности через традиционные и электронные средства массовой информации, воссоздающая картину мира с помощью словесных, звуковых и визуальных образов;

– во-вторых, масштабность и всеохватность медиакультуры заключается в новой форме сохранения, обработки информации, что позволяет вобрать в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур;

– в-третьих, медиакультура – есть новый способ метасообщения о мировоззрении человечества, специфический способ освоения реальности с помощью медиасредств.

Таким образом, доминирование медиакультуры в современном мире определяет вектор развития педагогической науки.

Очевидно, что более высокий уровень развития субъектной медиакультуры обеспечивает более высокий уровень понимания, оценки, управления медиаинформацией и медиасредствами. Данный подход обусловил становление понятия и процесса медиаобразования. И неслучайно, в научных исследованиях последних лет активно разрабатывается содержание и структура смежных понятий: «медиакультуры личности», «медиаобразованность», «медиаграмотность», «медиакомпетентность».

К настоящему времени сложилось более или менее концептуальное определение понятия «медиакультура»:

– суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме посредством телекоммуникационных технологий (Шор О.Л.);

– медиакультура как особый тип культуры информационной эпохи, как совокупность информационно коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурного исторического развития, способствующего формированию общественного сознания и социализации личности (Семенова Е.В. и др.);

– средства взаимодействия человека с современным миром в целом (Возчиков В.А.);

– медиакультура – одна из составляющих общей культуры личности; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, а также это важнейший фактор социальной защищенности личности в информационном обществе (Гендина Н.И);

– медиакультура – особый тип культуры информационного общества, это часть общей культуры: мира книг, газет и журналов, кинематографа, радио– и телевидения, Интернет-ресурсов, CD-ROMов, DVD-ROMов (Козлова Е.А);

– медиакультура – совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности (Кирилова Н.Б.).

По справедливому замечанию Е.В. Семенова, Н.И. Семенова и В.И. Семёнова, именно медиакультура обнажает риски информационного общества и задает вектор развития человека в нем [3]. Медиакультура, как доминирующий

вид современной культуры сегодня выступает гарантом развития и сохранения человека под влиянием нарастающего потока информации. Следовательно, формирование культуры потребления, применения и создания информации является важной педагогической задачей. Ведущим теоретиком медиа Л. Мастерманом подчеркивается актуальность развития медиаобразования вследствие следующих факторов:

- рост уровня потребления медиаинформации, насыщение общества медиасредствами;
- высокое идеологическое влияние медиа на сознание аудитории;
- беспрецедентная скорость накопления и создания медиаинформации, средств ее распространения, управления;
- активное проникновение медиа (средств и способов информирования) в политическое пространство;
- рост значимости визуальной коммуникации и информирования в социальном пространстве;
- развитие открытого информационного пространства [4].

Сегодня, по словам Дж. Поттера, уже недостаточно тех умений (элементарных), которые развиваются у нас в течение ранних лет жизни, необходимо специальные расширенные умения, позволяющие воспринимать медиатексты через анализ, сравнение, оценку и рефлексию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [5].

Данное положение определяет развитие педагогического знания в направлении развития медиакультуры на современном этапе.

Литература

1. *Капкина М.Г.* Медиакультура в социокультурном поле информационного социума // Аналитика культурологи. – № 24. – 2012.
2. *Милованова Н.Г.* Социальные аспекты информатизации образования // Вестник Тюменского государственного университета. – 2016.– Том 2. -№4. – С.212-221.
3. *Семенова Е. В., Семенов В. И., Семенова Н. И.* МЕДИАКУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛА: СУЩНОСТЬ, ВЫЗОВЫ, ВОЗМОЖНОСТИ // Современные проблемы науки и образования 2013. – № 5.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10007> (дата обращения: 04.02.2017).
4. *Masterman, L.* Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. -341 p.
5. *Potter, W.J.* Media Literacy. Thousand Oaks -London: Sage Publication. -2001, 423 p.

Дудковская Е. Е.
заместитель директора ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга,
Корсакова С. В.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в создании единого пространства дошкольного образования в соответствии с ФГОС, раскрываются особенности проектной деятельности в образовании дошкольников.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дополнительное образование, дошкольное образование, проектная деятельность, сетевой образовательный проект.

Dudkovskaya E. E., Korsakova S. V.

OPPORTUNITIES OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE ESTABLISHMENT OF A SINGLE SPACE OF PRESCHOOL EDUCATION

In the article the possibilities of network interaction of educational organizations in creating a single space for preschool education are considered in accordance with GEF, the features of project activity in the education of preschool children are disclosed.

Key words: network interaction, additional education, preschool education, project activity, network educational project.

Концепция модернизации российского образования в качестве приоритетных сегодня выделяет следующие цели: формирование самопознания, самоопределения личности ребенка, формирование умения делать ответственный выбор. Необходимо подготовить современного дошкольника к жизни в быстро меняющемся обществе, сформировать осознанное устойчивое стремление и умение учиться. Современный ребенок – активный исследователь, ориентированный на познание человека и природы, который способен порою успешнее, чем взрослый, освоить современные информационные средства. Он любит играть, сочинять, фантазировать, давать свое объяснение, рассуждать, делать выводы, это человек, желающий участвовать во всех событиях своей жизни. И – это будущий гражданин, который должен быть носителем устойчивой системы ценностей, ясно осознавать себя в современном и историческом пространстве города и страны.

Таким образом, целью современного педагога в образовании дошкольников должно стать умение оказать помощь ребенку в развитии у него познавательных и творческих черт личности, уже заложенных в нем. На первое место выходит процесс формирования у ребенка произвольного мышления для того, чтобы в дальнейшем он смог стать успешной и всесторонне развитой личностью. Это требует широкого внедрения в педагогический процесс инновационных и альтернативных форм, и способов ведения образовательной деятельности. Одно из таких средств – организация современного образовательного процесса с использованием метода проектов, который позволяет ребенку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, и с использованием новых возможностей

сетевого взаимодействия образовательных организаций, которое усилит эффекты проектной деятельности в образовательном процессе.

В образовательном процессе Школы раннего развития в ДДЮТ Фрунзенского района проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ШРР, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Педагоги четко продумывают темы проектов, выбирая такие, которые могут быть предложены на нескольких предметах. Таким образом, происходит интеграция образовательных областей. Над проектом по одной теме работает одновременно 4 – 6 педагогов по разным направлениям для того, чтобы у детей была возможность рассмотреть изучаемую проблему с разных точек зрения.

Все проекты мы завершаем созданием какого-либо коллективного творческого продукта: коллаж, аппликация или поделка – презентация проекта. Для детей дошкольников очень важно материальное воплощение их интеллектуального продвижения.

Год назад мы «вышли» за рамки своего учреждения. Во-первых, мы предложили идею и план проекта «Там, у Зеленого моста, на речке Мойке вырос дуб» педагогическому коллективу ГБДОУ детский сад №116, как опыт, который может быть тиражирован. Педагоги ГБДОУ детский сад №116, работая над проектом, внесли в него коррективы согласно особенностям своего учреждения. Эта «параллельная» работа двух образовательных учреждений завершается для воспитанников и учащихся общим мероприятием, праздником-игрой по сказкам А. С. Пушкина в ДДЮТ. Воспитанники групп ГБДОУ детский сад №116, принявшие участие в работе над проектом, принимают участие в празднике вместе со своими родителями. Педагоги, и со стороны ШРР, и со стороны ГБДОУ детский сад №116, принимают участие в разработке и проведении викторины по жизни и творчеству А. С. Пушкина. Викторина проходит в Детской библиотеке истории и культуры Петербурга, филиале Центральной городской детской библиотеки им. А. С. Пушкина. Для детей, проживающих в одном из «спальных» районов Петербурга, – это очень большое событие и важный опыт социализации и приобщения к культуре Санкт-Петербурга.

Детская библиотека истории и культуры Петербурга стала нашим социальным партнером в работе над этим проектом. Еще один социальный партнер проекта – Санкт-Петербургский государственный кукольный Театр Сказки у Московских ворот. Вместе с учащимися театральной студии мы приглашены на экскурсию «По закулисью» театра.

Принимая участие в сетевом образовательном проекте, обучающиеся исследуют различные варианты решения поставленной задачи, узнают о способах получения знаний о мире, выясняют, какие бывают источники информации и как с ними работать, учатся самостоятельно систематизировать и обобщать информацию; у них формируется ответственность за свою деятельность, уважительное и равноправное взаимодействие с партнерами. Такая работа готовит дошкольников к более глубокому изучению основ наук, а понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов на интеграционной основе, готовит их к эффективному процессу обучения как в школе, так и вне ее.

Для педагогов неоспоримым преимуществом использования проектной деятельности и ресурсов сетевого взаимодействия в образовательном процессе дошкольников является то, что это один из методов развивающего обучения, который, несомненно, повышает качество образовательного процесса, служит толчком к развитию креативности, способствует повышению компетенции педагогов и родителей. Для решения проблем достижения нового качества реализации как общеобразовательных, так и дополнительных общеразвивающих программ, проблем выявления, поддержки и развития одаренных детей и детей с ОВЗ, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов учреждения дополнительного образования и учреждения дошкольного испытывают потребность в объединении усилий и ресурсов. Сетевое взаимодействие позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению, оно генерирует новые формы работы и форматы взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста).

Литература

1. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)
2. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», Москва, 2014. -333с.
3. *Суртаева, Н.Н., Суртаева, О.Н.* Распределённые модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование №1, 2016 С.95-99

Жмакина М.В.

директор МАОУ СОШ №32, г.Тюмень

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье анализируется процесс сетевого взаимодействия в деятельности учителя современной школы. Сделаны выводы о значении и способах применения сетевого взаимодействия в деятельности педагога общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, деятельность учителя, профессиональное взаимодействие.

M.V.Zhmakina

NETWORK INTERACTION IN THE ACTIVITIES OF THE TEACHER

The article analyzes the process of network interaction in the activities of the teachers of the modern school. Conclusions are made the significance and ways of using network interaction in the activity of the teacher of a general educational institution.

Keywords: network interaction, activity teachers, professional interaction.

Развитие информационного общества сопровождается возникновением нового типа информационно-образовательного сетевого взаимодействия, что является признаком коммуникационной трансформации образования и социальным условием гармоничного развития всех участников образовательного про-

цесса. Большая роль в этих процессах принадлежит деятельности педагога, которая все в большей степени становится компонентом коммуникационного совершенствования информационно-образовательной среды учебного заведения в социокультурном и технико-технологическом направлениях.

Несмотря на определенный научный интерес и важное социальное значение роли сетевого взаимодействия как составляющей образовательной деятельности педагога, важнейшие аспекты обозначенной проблематики еще не получили глубокого и комплексного решения. Впрочем, ужесточение требований к уровню и комфортности информационной среды и отсутствие теоретико-методических основ по ее созданию в деятельности учителя современной школы является одной из главных причин низкой эффективности развертывания сетевого взаимодействия в образовательном процессе.

На современном этапе в школах значительно возросла потребность в модернизации организации деятельности педагога.

Объективной необходимостью и закономерной реакцией на ситуацию, является разработка и внедрение в образовательный процесс различного рода инноваций, имеющих целью оптимизировать качество работы образовательной системы в целом и деятельность отдельного педагога в частности [2, с. 7].

Способность преподавателей школ достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеет существенное значение в наше время. Качественно ориентированное педагогическое образование требует усиления внимания к повышению уровня профессиональной компетентности педагога и уровня сформированности компетентностей учащихся.

Направлениями профессионального развития современного педагога являются: развитие творческого мышления; формирование профессиональных компетенций и умений в работе с информационными ресурсами; стремление к новаторству.

Реализацию этих направлений обеспечивает следующая последовательность действий: понимание необходимости качественно ориентированного образования в знаниях, их накоплении за счет повышения квалификации, самообразования, взаимодействия участников образовательного процесса.

Сеть – относительно новое понятие в образовании, однако вопрос сетевого общения становится все более актуальными [4, с. 246]. В последнее десятилетие учеными опубликовано ряд работ, посвященных проблемам организации сетевого взаимодействия различных организаций, где рассмотрены общие проблемы организации сетевого взаимодействия.

В сфере образования существует определенная практика сетевого взаимодействия как в рамках конкретного образовательного учреждения, так и между образовательными учреждениями различного уровня и типа, образовательными учреждениями и учреждениями культуры в условиях необходимости обмена ресурсами для достижения конкретной цели. Вместе с тем, в научных трудах теоретиков и практиков в области образования, социологии, психологии не было

упоминаний об организации сетевого взаимодействия в деятельности педагога в процессе освоения и применения инновационных технологий в обучении.

Под сетевым взаимодействием понимаем разные по типу и масштабам связи между школами, педагогическими работниками и их координаторами в едином образовательном пространстве [3, с. 164].

Особую роль во взаимодействии педагогов современных школ играет сетевое общение, которое позволяет обмениваться опытом на разных уровнях процесса коммуникации.

Сетевое общение – это особая форма коммуникации, в процессе которой происходит взаимодействие людей друг с другом в сети Интернет, и осуществляется путем обмена знаковыми или мультимедийными сообщениями [1, с. 66].

Профессиональное взаимодействие посредством сетевого общения между учителями включает их взаимоотношения между собой, которое ведет к развитию познавательной деятельности, формированию и совершенствованию социально значимых качеств педагогов школ.

Требования к организации деятельности учителей в системе образования растут прямо пропорционально требованиям, которые выдвигает перед ними информационное общество: обеспечение нового уровня профессионального развития педагогов средствами ИТ путем разработки и информирования педагогов о новых методиках, технологиях, организации и диагностике учебно-воспитательного процесса; содействие созданию программного и научно-методического обеспечения; создание единого образовательного информационного пространства (в частности разработка регионального образовательного контента); внедрения технологий сетевого взаимодействия в профессиональной деятельности учителей с целью повышения квалификации и профессионального мастерства.

Создание модели сетевого взаимодействия – это самый эффективный путь решения задач модернизации системы образования: качественного изменения системы ресурсного обеспечения, управления, обновления содержания образования, так как сетевое взаимодействие позволяет строить программы реального решения отраслевых задач – дифференциацию, вариативность, интеграцию общего, дополнительного профессионального и последипломного образования.

Таким образом, можно утверждать, что сетевое взаимодействие педагогов – это средство повышения профессиональной компетентности учителей, обогащение знаниями в своей предметной отрасли и пополнение их путем самообразования.

Список использованной литературы

1. Левченко Д. В. Сетевое взаимодействие в информационной среде как средство самореализации будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 65-70.
2. Осяк С. А., Газизова Т. В., Колокольникова З. У. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1-8.
3. Панова Н. В., Баева И. Г. Сетевое взаимодействие в решении задач личностно-профессионального развития педагога // Символ науки. – 2016. – № 2-1. – С. 163-169.

4. Шилова О. Н., Горюнова М. А. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2014. – № 1 (том 15). – С. 245-253.

Ивченко Л.А.

*учитель биологии ГБОУ средней школы № 336
Невского района Санкт-Петербурга*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС МУЗЕЯ ИМПЕРАТОРСКОГО ФАРФОРОВОГО ЗАВОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГООБРАЗИЯ СОРТОВ

Аннотация: в данной статье говорится об использовании образовательного ресурса музея Императорского Фарфорового завода при изучении многообразия сортов растений

Ключевые слова: урок биологии, образовательный ресурс музея, музей Императорского фарфорового завода, многообразие сортов, И.В. Мичурин, А.М. Ефимова

Ivchenko L.A. A

EDUCATIONAL RESOURCE OF THE IMPERIAL PORCELAIN FACTORY MUSEUM IN THE STUDY OF THE DIVERSITY OF PLANT VARIETIES

In this article it is spoken about the use of the educational resource of the Imperial Porcelain factory Museum in the study of the diversity of plant varieties.

Key words: biology lesson, educational resource of the Museum, the Imperial porcelain factory Museum, the diversity of varieties, I. V. Michurin, A. M. Efimova

Поиск эффективных способов повышения результативности образования был, есть и будет продолжаться. Одним из них, вне сомнения, является образовательный ресурс музеев. Урок, целью которого является знакомство с многообразием сортов растений можно провести в музее Императорского фарфорового завода (Государственный Эрмитаж) (далее музея).

«Краса Севера», «Вишня Мономаха», «Плодородная Мичурина», «Морель Рогнеда», «Гибриды Мичурина. Церападус», «Бельфлер-китайка», «Пепин шафранный», «Бере зимняя Мичурина».... Изделия из фарфора с такими названиями украшают экспозицию музея. Анна Максимовна Ефимова, чьей кисти они принадлежат, сохранила ботанические названия гибридов Ивана Владимировича Мичурина, которые были прообразами ее произведений.

Живопись на фарфоре Ефимовой посвящена теме плодородия земли и красоты природы, выраженной в натюрморте из фруктов и ягод. Гибриды Мичурина стали занимать значительное место в ее творчестве после посещения художницей в 1939 году Всесоюзной сельскохозяйственной выставки в Москве, где она была поражена изобилием, размерами и совершенством форм увиденных гибридов. Когда были найдены адекватные техника и манера исполнения, запавшие в сознание образы, нашли воплощение в искусстве. «Мичурин в фарфоре», так шутя называла себя Анна Максимовна. Художница предпочитала декоративные изделия – вазы и блюда, но расписывала также и сервизы, чашки, тарелки. При рассмотрении фарфорового изделия мы акцентировали внимание на его композиционном и колористическом решении, познакомились с техникой исполнения. Изучали метод, который И.В. Мичурин использовал при выведении изображенного сорта, его характеристики.

Особое значение Мичурин придавал скрещиванию географически удаленных форм, не произрастающих в той местности, где осуществляется гибридизация. Этим путем им создан ряд сортов плодовых деревьев. К их числу относится сорт яблони Бельфлер-китайка, полученный в результате гибридизации китайской яблони из Сибири и американского сорта Бельфлера желтого. Китайка характеризуется выносливостью к морозам и стойкостью к болезням, Бельфлер – замечательными вкусовыми качествами плодов. В числе первых был районирован по многим областям России и имел некоторое распространение и за рубежом. Стал родоначальником более 30 сортов.

Сервиз из четырех предметов «Бельфлёр-китайка» по форме С.В Чехонина «Наркомпрос» (1937 год) был оригинальным для своего времени произведением, выходящим за пределы общепринятого направления фарфора 1930-х годов. Это «первая ласточка» подлинного почерка художницы, который ярко проявится в будущем. Роспись сервиза решена крупным декоративным пятном в вишнево-перламутровой гамме. Изображения плодов, листьев, ветвей яблоневого дерева сливаются в общий узор. Холодные тона бордовых яблок и серо-перламутровые листья, кое-где вкраплены черные пятнышки сухих ягод, и все оживлено тонким золотым штрихом. Общее цветовое пятно росписи окаймлено черным контуром ручек и носиков и широкой золотой лентой, отмечающей верхние и нижние края предметов. Особое настроение сервизу создает наложение золота как цвета.

Кроме сервиза, сорту Бельфлёр-китайка, Ефимова посвятила ряд других изделий: чашку с блюдцем формы «Большой колокол», высотой 9 см, диаметром 18,3 см, 1954 год; блюдо диаметром 37 см, по форме А.А. Лепорской, 1959 год.

5. Самый распространённый среди мичуринских сортов груши Бере зимняя Мичурина тоже был получен в результате гибридизации представителей контрастных природных зон и географически отдаленных регионов с целью привить гибриду нужные качества – дикой уссурийской груши и французского сорта «Бере Рояль». Вкус плодов вполне можно считать равным вкусу многих десертных южных сортов груш. Сорт явился родоначальником более 50 сортов. Сорт Бере зимняя Мичурина украшает блюдо (форма В.А. Семеновой, 1952 год).

Межродовой гибрид полученный от скрещивания далеких между собой видов вишни Идеал с черемухой японской – церападус изображен на тарелке «Гибрид Мичурина. Церападус» формы В.Л. Семеновой диаметром 24 см (1951 год). Роспись подглазурная и надглазурная. С церападусом Мичурин связывал большие надежды для выведения высокоурожайных холодостойких, крупноплодных сладких сортов вишен.

Из всех мичуринских сортов плодово-ягодных культур, самое широкое распространение получил сорт вишни Плодородная Мичурина. Сорт лег в основу двух сервизов 1950 года на формах С.Е. Яковлевой «Тюльпан» (42 предмета) и «Лотос» (11 предметов). Они являются первыми большими комплектами посуды, которые относятся к самому началу «декоративного периода» твор-

чества Ефимовой, но по совершенству решения они являются лучшими из созданных ею фарфоровых ансамблей.

Плодородная Мичурина обладает выдающейся морозостойкостью, выдерживает до минус 40 градусов, и неприхотливостью. Сорт пользовался большой популярностью в США и Канаде, им были заняты огромные площади. Собранный после суровой зимы 1898 года Всеканадский съезд фермеров констатировал, что все старые сорта вишен как европейского, так и американского происхождения вымерзли, за исключением Плодородной Мичурина из г. Козлова (теперь Мичуринска) в России.

Сорт произошел от отборной по ежегодной плодородности вишни Мичуринской карликовой. Плоды сорта с хорошими технологическими качествами, покрывают ветвь сплошь, плодоношение обильное («из-за плодов не видно листьев»). После созревания они в течение месяца держатся на побегах. Урожайность сорта высокая, ежегодно 25-35 кг с одного взрослого дерева. Созревание плодов во второй половине августа имеет большое значение при отсутствии других сортов вишен в это позднее время.

Роспись сервизов «Плодородная Мичурина» – образец безупречного композиционного мастерства Ефимовой, в котором сочетаются свобода общего построения с большой точностью каждой детали. В основе композиции лежит графическое начало – изящная графика ветвей, изогнутых листьев и кружочки ягод на тонких черенках. Основные предметы сервиза – чайник, сахарница, молочник, чашки – оплетены рисунком по всему объему. Роспись построена независимо от конфигурации предметов, по согласуется с ней по ритму.

Декоративное пятно росписи на каждом предмете – свое, особое, в зависимости от его масштаба и формы, но композиция везде аналогичная. На круглом чайнике, сахарнице, молочнике ветви с ягодами плотно сгущены, на чашках – более облегченные, на дно тарелочек и розеток «брошены» лишь две-три ягоды с листьями, на блюде роскошно раскинулось целое разветвленное дерево. Рисунок рождается у художницы непосредственно на фарфоре, без предварительной разметки, «на одном дыхании». Глядя на фарфор, создается ощущение, что Анна Максимовна представляла себе «день и даже час дня, погоду», когда «растут и зреют на фарфоре его фрукты».

Важнейшим средством выразительности росписи А. М. Ефимовой является соотношение белой поверхности фарфора и цветных пятен. Насыщенные тона росписи то сгущаются в плотный узор, то разряжаются легким кружевом. Наряду с композиционным строем росписи, впечатляет и ее колористическое решение. Интенсивные тона синего и красного на белом фоне. В интенсивной красной поверхности каждой ягоды художница оставляет маленькое пятно не закрашенного фарфора. Этот «белый блик» придает ягодам объемность, «сочность» и в то же время органично связывает роспись с самим керамическим материалом, обеспечивая фарфору удивительно легкое дыхание. Это сервиз-

пейзаж, передающий впечатление вишневого сада после дождя, ветви которого сгибаются под тяжестью зрелых ягод.

Плодородной Мичурина посвящены и другие изделия: блюдо на форме В.Л. Семеновой диаметром 35 см (1951 год) и ваза, китайской формы, высотой 50 см (1955 год). Оба изделия выполнены подглазурной и надглазурной техниками.

Анна Максимовна не обошла вниманием и другие сорта селекционера. На работах Ефимовой запечатлен образ и самого И.В. Мичурина, примером того являются вазы «Мичурин», выполненные в 1941 и в 1961 годах (незаконченная). Формы обоих ваз традиционные, переработанные С.Е. Яковлевой, высотой 72 см, роспись надглазурная. Последняя хранится в Государственном Русском музее. С именем Мичурина связаны и другие работы художницы.

Красной нитью через урок проходит знакомство с творческим путем двух людей, энтузиастов и новаторов, каждого в своем деле. Иван Владимирович Мичурин, выдающийся русский ученый и селекционер, посвятил выведению новых сортов плодовых деревьев и других культурных растений 60 лет напряженного труда. Творчество А. М. Ефимовой в истории советского фарфора (1897-1962) было и остается уникальным явлением. Художница привнесла в фарфор образы большой эмоциональной силы, динамичные композиционные решения, насыщенный колорит.

Они не встречались при жизни, но творчество одного было источником вдохновения для другого. Гибриды Мичурина, в том числе, благодаря творчеству А.М. Ефимовой стали ближе для нас.

Список использованной литературы

1. *Крамаренко, Л.Г.* Анна Максимовна Ефимова (1897-1962). – Л.: Художник РСФСР, 1980. – 134 с., ил.
2. *Мичурин, И. В.* Итоги шестидесятилетних работ – Москва: Огиз Сельхозгиз, 1949 – 672 с.

Ильенков В. С.
руководитель Оркестра баянистов и аккордеонистов, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Федотова О. В.
заведующий отделом, методист ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Шваб Е. С.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СЕТЕВОГО ПРОЕКТА

В статье описывается опыт реализации международного сетевого образовательного проекта в рамках Российско-Финляндского культурного форума, рассматриваются особенности осуществления сетевого взаимодействия на международном уровне.

Ключевые слова: культурный обмен, сетевое взаимодействие, международный проект, ценности национальной музыкальной культуры, мультикультурная компетенция.

Ilyenkov V. S., Fedotova O. V., Shvab E. S.

FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL NETWORK PROJECT

The article describes the experience of implementing an international networked educational project within the framework of the Russian-Finnish Cultural Forum, and examines the specifics of implementing networking at the international level.

Key words: cultural exchange, network interaction, international project, values of national musical culture, multicultural competence.

Дворец детского (юношеского) творчества Фрунзенского района – одно из крупнейших и старейших учреждений дополнительного образования для детей в Санкт-Петербурге. С историей образовательного учреждения связано имя знаменитого композитора Исаака Осиповича Дунаевского, сотрудничавшего с хором Дворца, в 1936 году – Дома художественного воспитания детей.

Оркестр баянистов и аккордеонистов (оркестр гармоник) был основан в далеком послевоенном 1948 году. На протяжении стольких лет удается сохранить и развить традиции старейшего коллектива Дворца, в первую очередь, благодаря организации активной концертной деятельности оркестра и созданию атмосферы дружеского общения, доверия и взаимопонимания, а также неиссякаемому энтузиазму педагогов.

Сегодня в концертном составе оркестра около 30 человек, в репертуаре – произведения народной, классической, эстрадной и современной музыки. Оркестр – лауреат различных международных конкурсов, неоднократно бывал во Франции, Германии, Италии, Чехии, Норвегии.

Открытость творческого коллектива ко всему новому, и в частности, к новым формам сотрудничества, творческого общения и культурного обмена с коллективами других регионов и стран послужила одним из стимулов участия Оркестра гармоник в Российско-Финляндском культурном форуме в 2014 году.

Идея нового мультикультурного сетевого образовательного проекта возникла в результате переговоров участников в рамках XV Российско-Финляндского форума в 2014 году. Женский хор «Виихдепииккарит» г. Оулу (Финляндия), репертуар которого также включает в себя разнообразную музыку, представил свое проектное предложение по обмену опытом и повышению квалификации в ходе совместной музыкальной и культурной деятельности. Это предложение показалось оркестру интересным, так как хор обладал богатым опытом вокального и хорового пения, а также концертной деятельности. В свою очередь Оркестр гармоник заинтересовал финляндского партнера как инструментальный коллектив, в репертуаре которого более 40 произведений, разнообразных по своему жанру. В мае 2015 года состоялись творческая встреча и совместный концерт в г. Оулу (Финляндия), а уже в октябре 2015 Оркестр гармоник и женский хор «Виихдепииккарит» представили совместный концерт в рамках Творческого вечера Российско-Финляндской дружбы в Санкт-Петербурге.

В 2015 году, в рамках XVI Российско-Финляндского форума, появилось новое проектное предложение для Оркестра гармоник от Музыкальной гимназии Мадетойя г. Оулу с целью организации совместной концертной деятельности.

В октябре 2016 года на XVII Российско-Финляндском форуме представители всех трех организаций-участников проекта подписали соглашения о творческом сотрудничестве в области музыкальной культуры и искусства и определили дальнейшие перспективы совместной деятельности в рамках проекта.

Главной общей целью взаимодействия стало объединение усилий, опыта и ресурсов творческих коллективов в разных областях музыкальной деятельности с целью обеспечения личностного и профессионального развития всех участников проекта.

Были поставлены **задачи**: совместное освоение участниками ценностей национальной, музыкальной культуры и музыкальных традиций России и Финляндии; совершенствование компетенций участников в области освоения музыкального искусства в ходе совместной музыкальной деятельности; обмен эффективным опытом в области музыкального образования и воспитания; развитие мультикультурной компетенции участников; совершенствование языковой культуры и культуры межличностных отношений участников.

Определены **направления деятельности**: реализация совместных творческих и образовательных проектов в области музыкального образования и искусства; организация и проведение совместных творческих встреч с целью ознакомления с языковой и музыкальной культурой стран участников творческого сотрудничества; организация мероприятий по обмену эффективным опытом освоения различных видов музыкальной деятельности; разработка и реализация совместных концертных программ, создание и запись совместных музыкальных альбомов; обеспечение информационно-коммуникационной поддержки организации творческого сотрудничества.

В качестве прогнозируемых результатов определены: новые возможности для обеспечения преемственности и развития традиций в жизнедеятельности творческих коллективов, совместные творческие достижения – сетевое портфо-

лио, увеличение разнообразия в репертуаре коллективов, повышение профессиональной и музыкальной компетентности участников, повышение культуры межличностных отношений участников.

Сегодня творческие коллективы Оркестра гармоник Дворца творчества, музыкальной гимназии Мадетойя и женского хора г. Оулу записывают совместные музыкальные альбомы активно ведут подготовку общего концерта, который состоится осенью 2017 года в Санкт-Петербурге. Идет обмен партитурами, определена и обсуждается возможная программа концерта, распределяются роли участников и социальных партнеров. Такие активные общение и творческий обмен, во многом, стали возможными благодаря современным информационным и коммуникационным технологиям.

Без сомнения, результаты совместного творчества детей и взрослых творческих коллективов радуют всех – и его участников и зрителей. Участники проекта получают новые возможности для творческого развития и самовыражения, а благодарные зрители уже с нетерпением ждут возможности услышать и увидеть это уникальное выступление, в котором найдут отражение культурные и музыкальные традиции народов двух стран – России и Финляндии.

Литература

1. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)
2. *Лукомская, М.А.* Уровни сетевого взаимодействия в сфере образования: анализ и перспективы// *Философия образования* №3 (32).-2010.-С.-11-15
3. *Суртаева, Н.Н.* Сетевое взаимодействие при организации неформального образования педагогических работников дополнительного профессионального образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы 17 международной научно-практической конференции СПб: Экспресс, 2016.– 417 с

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в повышении качества реализации дополнительных общеразвивающих программ технической направленности, определены способы такого взаимодействия и его особенности.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дополнительное образование, дополнительная общеразвивающая программа технической направленности, профориентационный потенциал, целевой прием.

Kovaleva I. V.

OPPORTUNITIES OF NETWORK INTERACTION IN THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL GENERALIZING PROGRAMS OF TECHNICAL DIRECTION

The article considers the possibilities of network interaction of educational organizations in improving the quality of the implementation of additional general development programs of a technical orientation, the methods of such interaction and its features are defined.

Key words: network interaction, additional education, additional general development program of technical orientation, vocational guidance potential, target reception.

Дополнительное образование детей имеет важные преимущества в современном мире – уникальную практику наращивания мотивационного потенциала личности, направленность на создание условий свободного выбора деятельности каждым ребенком для гармоничного развития его способностей и талантов. Сетевое взаимодействие как способ совместной деятельности с различными организациями позволяет эффективно использовать эти преимущества, расширяя образовательное пространство и создавая новые возможности для самореализации и саморазвития всех участников образовательного процесса.

Дворец детского (юношеского) творчества Фрунзенского района развивает сетевое и межведомственное взаимодействие на разных уровнях (на уровне района, города, региона, на всероссийском и международном уровне), организуя совместную деятельность с образовательными организациями разных типов, а также с учреждениями профессионального и дополнительного образования, с общественными организациями, с учреждениями культуры, спорта, здравоохранения.

Программы и проекты совместной деятельности ДДЮТ с учреждениями высшего и среднего профессионального образования расширяют возможности педагога для построения индивидуального маршрута учащегося, и прежде всего, за счет совместного использования организационных, материально-технических, воспитательных и образовательных ресурсов и профориентационного потенциала вуза или колледжа. Взаимодействие ДДЮТ с ФГАОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения направлено на расширение возможностей проектирования профессионального будущего детей, осваивающих дополнительные образовательные про-

граммы технической направленности. На базе ДДЮТ Фрунзенского района происходит обучение детей по программе «Основы программирования». Учащиеся познают основы такой сложной и интересной профессии, как программист. Уже много выпускников вышли из стен нашего учреждения. Среди выпускников есть те, кто успешно закончил вуз, аспирантуру, и на сегодняшний день они активно развивают российскую науку в этом направлении. Некоторые выпускники вузов работают на таких предприятиях, как ЦНИИ им Крылова, ЦКТ им Ползунова. Взаимодействие ДДЮТ Фрунзенского района и ФГАОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения осуществляется на основе договора о сетевом взаимодействии и сотрудничестве, который также предусматривает целевой прием выпускников направления «Основы программирования» в вуз. Учащийся осваивает программу «Основы программирования» в течение трех лет в ДДЮТ. Успешно освоив программу в ДДЮТ, по окончании общеобразовательной школы, если учащийся хочет продолжить свое образование в этом направлении, выпускник имеет возможность выбрать обучение в ГУАП. Согласно договору в вуз подается заявка с характеристикой обучаемого, в которой перечисляются все его достижения (участие в различных олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях по информационным технологиям).

Взаимодействие предусматривает работу и с более младшими школьниками. Учащиеся ДДЮТ выезжают в ГУАП на дни открытых дверей, на профориентационные занятия, принимают активное участие в олимпиадах и научно-практических конференциях по ИКТ, также с выездом в ГУАП. Благодаря участию в конференциях, воспитанники ДДЮТ приобретают опыт исследовательской деятельности, учатся оформлять и защищать свои работы. На занятиях по профориентации ребята встречаются со студентами, аспирантами, преподавателями вуза. Им рассказывают о различных направлениях обучения. И к 11 классу у детей формируется представление о будущей специальности. Выбор профессии происходит осознанно, а не случайно. Благодаря взаимодействию вуз также имеет возможность познакомиться с учащимися ДДЮТ, заинтересовать своими программами, а в результате – получить мотивированного, способного и успешного студента.

Показатель эффективности такого взаимодействия – положительная динамика в ежегодном поступлении учащихся ДДЮТ, освоивших программу «Основы программирования» в ГУАП.

Литература

1. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)
2. *Лукомская, М.А.* Уровни сетевого взаимодействия в сфере образования: анализ и перспективы // Философия образования №3 (32).-2010.-С.-11-15
3. *Суртаева, Н.Н., Суртаева, О.Н.* Распределённые модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование №1, 2016 С.95-99

Никитина Н. А.
заведующий отделом, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга,
Тихонова Е. И.
методист, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций для обеспечения эффективного использования образовательных ресурсов в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ декоративно-прикладного творчества.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дополнительное образование, интеграция, новые социальные отношения участников образовательного процесса, декоративно-прикладное творчество.

Nikitina N. A., Tikhonova E. I.

NETWORK INTERACTION: EFFECTIVE USE OF EDUCATIONAL RESOURCES IN THE FIELD OF DECORATIVE-APPLIED CREATIVITY

The article examines the possibilities of network interaction between educational organizations to ensure the effective use of educational resources in the framework of the implementation of additional general development programs of arts and crafts.

Key words: network interaction, additional education, integration, new social relations of participants in the educational process, decorative and applied creativity.

Взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования возникло и укреплялось на разных этапах становления и развития образования в России. По мнению О.Е. Лебедева, такое взаимодействие изначально было направлено на: расширение возможностей общего образования; оптимальное использование кадрового, научно-методического, материально-технического потенциала, решение общих задач воспитания детей и подростков. Оно способствовало оказанию помощи растущему человеку в жизненном, профессиональном самоопределении; стимулировало творческую активность; включало подростков и старшеклассников в научно-исследовательскую деятельность и др.

Развиваясь и приобретая целостный и системный характер, взаимодействие стало перерастать в интеграцию. Интеграцию напрямую связывают с понятием «система», отмечая, прежде всего её целостность. Различают интеграцию внутреннюю и внешнюю. Внутренняя интеграция – это интеграция между людьми или отдельными структурами внутри одного учреждения; внешняя – связи между субъектами (людьми, учреждениями или их структурами), выходящие за пределы учреждения.

Согласно идеям интеграции образовательные учреждения могут создавать в социуме пространство взаимодействия, которое обладает большей насыщенностью, чем каждое из них. Главным инструментом, обеспечивающим успешность и эффективность проектируемых изменений, становится практика фор-

мирования новых социальных отношений участников образовательного процесса. С социально-правовой точки зрения, эта практика будет успешна только в рамках общественного договора о целях, задачах, содержании и условиях реализации образовательного процесса, участниками которого должны стать все государственные и гражданские институты, напрямую и опосредованно имеющие отношение к образованию.

Одним из проектов, реализуемых в рамках Программы взаимодействия ДДЮТ с образовательными организациями и социальными партнерами, является сетевой образовательный проект взаимодействия отдела декоративно-прикладного творчества ДДЮТ с Российским колледжем традиционной культуры «От увлечения к мастерству».

В чем актуальность нашего проекта? С одной стороны, современное дополнительное образование рассматривают не просто как элемент существующей системы общего образования, а как самостоятельный источник образования, способствующий достижению ключевых компетентностей в различных сферах жизненного и профессионального самоопределения ребенка, достижению как предметных, так и личностных и метапредметных результатов образования. В условиях перехода нашего государства к политике непрерывного образования, дополнительное образование детей может стать площадкой, ресурсным центром, «стягивающим» такие составляющие системы образования, как формальное, неформальное и информальное образование, обеспечивая непрерывность образования. С другой стороны, для решения проблем достижения нового качества реализации дополнительных общеразвивающих программ, проблем выявления, поддержки и развития одаренных детей, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, проблем профессиональной ориентации учащихся и их самоопределения учреждения дополнительного образования испытывают потребность в объединении ресурсов и усилий. Сетевое взаимодействие позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению, оно генерирует новые формы работы и форматы взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста).

Сетевой образовательный проект «От увлечения к мастерству» дает новые возможности расширения образовательного пространства, совместного эффективного использования образовательных ресурсов в области декоративно-прикладного творчества, совместного использования управленческих, информационных, организационных, кадровых, материально-технических ресурсов для достижения нового качества образования и обеспечения его преемственности и непрерывности.

Определены следующие направления деятельности в рамках реализации Проекта:

– Организация и проведение совместных образовательных мероприятий для учащихся ДДЮТ и Российского колледжа традиционной культуры, направ-

ленных на создание условий для самореализации и самоопределения ребенка, для обеспечения возможностей проявления его творческих способностей.

– Организация обмена педагогическим и инновационным опытом, организация совместной творческой деятельности педагогов, направленных на создание условий для профессионального развития и самосовершенствования, расширение возможностей для профессионального диалога педагогов, реализующих программы дополнительного образования детей.

– Организация научно-методического сопровождения мероприятий Проекта, направленная на разработку нормативных документов, планов мероприятий по направлениям деятельности, проведение обучающих семинаров, мастер-классов, разработку и распространение методических рекомендаций опыта работы по проблемам и результатам сетевого взаимодействия в рамках Проекта.

– Обеспечение организационных условий, направленное на создание информационно-образовательной среды, взаимодействие со СМИ, информационную поддержку сети интернет, создание координирующего центра, обеспечивающего совместное планирование и согласованность действий, коммуникационную доступность сетевых участников и их деятельность в нормативно-правовом поле;

– Организация творческого взаимодействия с родителями обучающихся и социальными партнерами.

Литература

1. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

2. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)

3. *Суртаева, Н.Н.* Сетевое взаимодействие при организации неформального образования педагогических работников дополнительного профессионального образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы 17 международной научно-практической конференции СПб: Экспресс, 2016.-417с

4. *Шилова, О.Н.* Вызовы сетевому взаимодействию учреждений педагогического образования. С.7-15// Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования СПб.: ИПООВ РАО .-2014 .-155с./ отв. ред. С.В.Кривых

Колоскова О. А.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга
Лободанова М. Б.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга
Моисеева И. М.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга
Рачинская Н. Г.
педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ
Фрунзенского района Санкт-Петербурга
Шац М. Л.
методист, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия и социального партнерства в реализации дополнительных общеразвивающих программ художественной направленности, раскрываются механизмы взаимодействия в рамках сетевого образовательного проекта.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, социальное партнерство, проектирование пространства вариативного образования, модель сетевого взаимодействия.

*Koloskova O. A., Lobodanova M. B.,
Moiseeva I. M., Rachinskaya N. G.,
Shats M. L.*

OPPORTUNITIES OF NETWORK INTERACTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL GENERALIZING PROGRAMS OF THE ARTISTIC DIRECTION

The article considers the possibilities of network interaction and social partnership in the implementation of additional general development programs of artistic orientation, the mechanisms of interaction within the framework of the network educational project are revealed.

Key words: network interaction, social partnership, projecting the space of variational education, model of network interaction.

Сетевое взаимодействие, которое принято рассматривать как способ совместной деятельности, возникшей на основе определенной проблемы, позволяет образовательным учреждениям сегодня решать новые задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению.

В последнее время тематика социального партнёрства и сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования отмечается во многих ключевых нормативных документах, как один из продуктивных способов реализации доступности художественного воспитания детей, их самореализации, творческого самосовершенствования. Однако, всё ли мы делаем для того, чтобы помочь каждому ребёнку реализоваться, полноценно раскрыться и выразить себя. Художественные коллективы ДДЮТ Фрунзенского района в течение многих

лет формировали многоуровневые социальные и творческие связи с учреждениями образования и культуры, государственными и общественными организациями, благотворительными фондами и духовными центрами. Такие творческие виды взаимодействия явились основой сетевого образовательного проекта «Открывая мир творчества».

В последнее время в обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, многообразие возможностей сетевых форм взаимодействий помогает обществу выявить ценности самовыражения и личностного роста. Применительно к данному проекту «Открывая мир творчества» – это означает переход от задачи обеспечения доступности «массового» образования, к задаче проектирования пространства вариативного образования для самореализации личности. Благодаря данному сетевому взаимодействию образовательная деятельность для детей становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации процесса развития индивидуализации человека – поиска и обретения человеком «самого себя».

Сетевая форма взаимодействия организаций позволяет активно вовлекать детей в социально культурную, социально значимую, проектную деятельность; укрепляет имидж и расширяет контакты образовательных учреждений; объединяет кадровые, воспитательные и материально-технические ресурсы, обеспечивая успешность и эффективность новых социальных отношений всех участников образовательного процесса. Современный подход к развитию системы художественного, эстетического и творческого воспитания детей мы видим в совершенствовании практики сетевого взаимодействия через реализацию совместных проектов и программ, обмена образовательными результатами, создание условий для личностного и профессионального роста каждого участника проекта.

Развивая и апробируя возможности моделей сетевого взаимодействия, художественные коллективы Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского района с 2013 года формировали многоуровневые социальные и творческие связи с учреждениями образования и культуры, государственными и общественными организациями, благотворительными фондами и духовными центрами. Со временем взаимодействия приобрели системный характер и выявили необходимость создания устойчивых многопрофильных взаимоотношений с использованием ресурсной базы всех участников проекта, для качественного творческого развития ребёнка, мотивации к познанию, содействия личностному и профессиональному самоопределению, готовности к самореализации. Использование ресурсного фонда партнёров позволило всем участникам проекта стать частью системного интегрированного открытого вариативного образовательного пространства, которое с каждым годом привлекает всё большее количество участников.

Структура сетевого взаимодействия предполагает мероприятия:

- Культурно-просветительской направленности (концертная деятельность, конкурсное и фестивальное движение)
- Социально-педагогической направленности (традиционные и тематические мероприятия коллективов, народные массовые праздники)

- Благотворительные мероприятия (праздничные акции и программы для жителей района и города)
- Мероприятия инновационных практик (где проходит апробация новых форм сетевого взаимодействия, диагностика)

Каждое направление включает пошаговую, поэтапную рефлекссию, ежегодно формируя базу промежуточных результатов, которая пополняет фонд оценочных средств.

Ценностными установками проекта являются доступность, вариативность и многопрофильность совместных мероприятий, ориентированных на музыкальное просвещение, эстетическое развитие, духовно-нравственное воспитание детей и подростков, создание условий для активизации детского творчества, организацию содержательного творческого досуга.

Общими задачами проекта являются:

- развитие популяризации творческих направлений, которая позволяет развиваться ребенку в разных творческих областях;
- привлечение сетевых партнёров для организации широкой практики за пределами учреждения (на базе учреждений культуры, образования, предприятий, бизнес-сообществ и др.), позволяющей осваивать и совершенствовать мастерство в выбранном виде деятельности;
- вовлечение детей в организацию социально-профессиональных проб за счет использования возможностей различных организаций, участия в проекте по индивидуальной образовательной траектории обучающихся, что является актуальным для детей с ОВЗ;
- обеспечение деятельности по психолого-педагогическому сопровождению детей, на основе выявления индивидуальных особенностей, склонностей, способностей, интересов;
- расширение спектра взаимодействия, направленного на успешную социализацию обучающихся;
- создание сквозного характера проекта, включающего в себя комплекс различных направленностей (вокально-хоровой, народной, цирковой, театральной) и включенность обучающихся в подготовку и проведение игровой, досуговой деятельности в совместных досуговых мероприятиях с другими организациями;
- обеспечение взаимообмена опытом педагогами школ, специалистами УДОД и других учреждений.

Сфера партнёрских отношений и творческих связей помогла создать особые возможности для развития и образования детей с различными способностями, в том числе для опережающего обновления содержания деятельности в соответствии с задачами перспективного развития учреждения. Фактически данный проект является инновационной площадкой для отработки образовательных программ, моделей и технологий будущего.

При этом эффективное использование потенциала дополнительного образования и учреждений – партнёров предполагает качественное и продуктивное выстраивание сферы художественных творческих отношений, с использованием совре-

менных решений, как в области профессиональной направленности, содержания обучения, технологий, так и в части управленческих и экономических моделей.

Использование лучших традиций учреждений и качественная система взаимодействий помогает решать вопросы художественного воспитания подрастающего поколения в целом, развивая и сохраняя многообразие культурных традиции России.

Литература

1. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

2. Иванова, С.В., Жданов, А.В. Анализ развития интерпретации понятия «сетевое взаимодействие» в профессиональной педагогической культуре. // Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования СПб.: ИПООВ РАО, 2014. -С.15-30

3. Суртаева, Н.Н. Сетевое взаимодействие при организации неформального образования педагогических работников дополнительного профессионального образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы 17 международной научно-практической конференции СПб: Экспресс, 2016.-417с

Флёрова В. Н.

педагог гимназии № 587. Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СФЕРЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: социализация, электронное обучение, сетевое взаимодействие

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос влияния сетевого взаимодействия на процессы социализации, в образовательном процессе

Flerov V. N.

SOCIALIZATION IS THE SCOPE OF NETWORKING IN TERMS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

This article discusses the impact of network interaction on the processes of socialisation in the educational process

Key words: socialization, e-learning, network interaction

На современном этапе в научных исследованиях социологии, философии, педагогики, информатики проведено множество исследований различных аспектов сетевого взаимодействия. Рассматривались вопросы общения, отношений, образовательный аспект и меньше затрагивался вопрос о влиянии сетевого взаимодействия на процессы социализации детей и взрослых, в том числе и в процессе обучения учебных предметов, включая иностранные языки. Сетевое взаимодействие зависит от оборудования. Информационно-коммуникативных технологий.

В начале XXI века в сфере информационных технологий произошел переход от культуры наблюдения и обсуждения результатов и продуктов деятельности людей, к культуре непосредственного участия в создании и изменении объектов, в том числе и в аспекте социализации. Развитие технологий все больше начинает сдвигаться в сторону социализации формирования сети соучастниками. Создается система, в которой читатели и становятся редакторами, критиками, осуществляют рефлекссию, сопоставление, сравнение, сказываясь на вопросах социализации. На страницах «Всемирной Паутины» возникают кнопки с

указанием «Редактировать» и другие приглашения «принять участие», на английском языке, одно это уже призвано способствовать повышению качества изучения иностранного языка. Участники сетевого взаимодействия сами могут добавлять к сетевому содержанию дневники, статьи, фотографии, аудио– и видеозаписи, оставлять свои комментарии, формировать дизайн своих страниц это все инструменты, влияющие на процессы социализации. Из ранее существовавшей среды, в которой люди получали информацию, «Всемирная Паутина» становится платформой, на базе которой происходит совместная деятельность, взаимообмен мнениями, общение – главные социализирующие факторы. В отличие от первого поколения сервисов, в которых между авторами и читателями существовала четкая граница, современная сетевая среда позволяет пользователям действовать совместно, обмениваться информацией, хранить ссылки и мультимедийные документы, совместно создавать и редактировать публикации, что еще в большей степени увеличивает социализирующее значение.

Обучающиеся встречаются с возможностью внести свой вклад в улучшение организации совместной деятельности – на уровне изучения учебных дисциплин, в том числе иностранного языка. Учащиеся в сетевом взаимодействии приобретают опыт коллективного решения сложных проблем, возникающих как в учебном процессе, так и в отношениях сверстников внутри образовательной организации и вне. Педагоги с образованием, знаниями, умениями и свободным временем выстраивать более правильные сценарии деятельности образовательной организации самого разного уровня. Профессиональная принадлежность педагога движет потребностью влиять на ситуацию в окружающем мире; потребность овладеть новыми знаниями и умениями, потребность чувствовать себя компетентным; потребность устанавливать связи со своими учениками, коллегами, родителями, влияя на процессы социализации положительно. Развитие социальных сервисов приводит к возникновению новых феноменов, называют по-разному: «мудрость толпы», «краудсорсинг», «викиномика», «общественная поддержка», «паутина соучастия» и др, которые в той или иной мере постепенно осваивают обучающиеся и педагоги, расширяя воздействующие средства социализации. В основании этих феноменов лежит возможность привлечения многих учащихся к непосредственному участию в коллективном творчестве и принятии решений, а умение принятия решения – это аспект социализации.. Спектр возможных направлений такого творчества может охватывать как простые действия (например, сбор и повторное использование существующих знаний и контент-объектов (коллекций медийных материалов, ссылок и т.п.), так и более сложные задачи по созданию новых коллективных документов, книг, стандартов, это уже прерогатива педагога.

В сфере информационных технологий субъекты образовательных организаций привлекаются не только к использованию программного обеспечения, но и к тестированию выпускаемых программных продуктов, к участию в разработке программных систем и собственных приложений. С развитием рынка мобильных приложений практика создания собственных программ, становится

распространенной, и в ней принимают участие не только профессионалы, но и студенты и школьники.

В сфере накопления и организации знаний сотрудники и обучающиеся образовательных организаций привлекаются не только к использованию, но и к формированию цифровых коллекций. Современные музеи и библиотеки находят пути для объединения с общественными хранилищами текстов, фотографий и видеоматериалов подобных Википедия, Flickr, YouTube и открывают возможность использования своих материалов не только чтения и наблюдения, но и взаимодействия с посетителями, повторного многократного использования. В сфере сбора и распространения новостей участники образовательных организаций все чаще выступают не только в роли читателей и зрителей, а в роли активных создателей новостного контента. В сфере науки граждане благодаря открытости информационных ресурсов граждане получают доступ к огромным массивам научной информации, первичным данным, которые они могут самостоятельно изучать, анализировать и использовать в своей деятельности, вступая в сообщество обмена научными данными, общение при этом организуется совершенно по иному и по иглмк происходит влияние на процессы социализации.

В работе Сад-Салонен [Saad-Sulonen, 2010] рассматривается вся система электронного участия граждан в жизни государства как цифровая экосистема. Этот подход позволяет обратить внимание на разнообразие различных точек зрения участников, на разнообразие используемых средств, в процессе изучения различных учебных дисциплин, в том числе иностранного языка, учитывая не только социализирующий, но и познавательный аспекты.

Ци Юе

*Китай, аспирант кафедры истории и теории педагогики,
института педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И.Герцена»*

ВИДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, эффективное взаимодействие, образовательная среда, образовательный процесс

Аннотация в данной статье рассматриваются вопросы эффективного взаимодействия, обращается внимание на виды взаимодействия и различных системах в образовательном процессе.

Qi Yue

TYPES OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

This article discusses the effective interaction, draws attention to the interactions and different systems in the educational process.

Key words: pedagogical interaction, effective interaction, educational environment, educational process

В образовательном процессе для повышения эффективного взаимодействия всех участников важное значение имеют виды и факторы педагогического взаимодействия, способствующие активной совместной деятельности.

Педагогическое взаимодействие является универсальной категорией, в основе которой заложен широкий спектр взаимодействий: «ученик – ученик», «ученик – коллектив», «ученик – учитель», «учитель – учитель», «руководитель

– учитель». Ведущим взаимоотношением во всех видах взаимодействий служит «педагогическая деятельность – деятельность обучающихся», конечным результатом – «школьники – объект усвоения информации (знаний)».

В зависимости от отношений и стиля общения исследователи предлагают самые разнообразные классификации взаимодействия. Каждая классификация многогранна, однако все виды взаимодействия имеют одну общую идею: педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответная реакция (как педагогов, так и воспитанников).

В основе классификаций видов взаимодействия заложены ведущие признаки:

1) субъект – объект-субъект: в этой группы две подгруппы, которые, в свою очередь, подразделяются ещё на подгруппы:

– «личность – личность»: дошкольник – дошкольник, ученик – ученик, педагог – ученик, педагог – педагог (учитель – учитель), педагог – родитель, родитель – ребенок;

– «коллектив – коллектив»: коллектив младших – коллектив старших классов, коллектив школьников – коллектив педагогов или детский коллектив – педагогический коллектив, группа – группа;

2) направленность взаимодействия: прямое и косвенное;

3) по виду или содержанию деятельности: взаимодействие в трудовой, обучающейся, воспитательной, досуговой, спортивной, кружковой деятельности;

4) по наличию или отсутствию цели: целенаправленное, стихийное взаимодействие;

5) по уровню управляемости: управляемое, полуправляемое, неуправляемое.

6) по характеру взаимодействия: диалоговое взаимодействие, игровое, сотрудничество, опека, подавление.

Все типы взаимодействия взаимосвязаны: в образовательном процессе при изменении условий обучения они видоизменяются, модернизируются, переходя друг в друга. Вначале рассмотрим межсубъектное взаимодействие. В современное время схема учебного взаимодействия трактуется как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие: $S_1 \leftrightarrow S_2$ где S_1 – учитель, S_2 – ученик образуют общий совокупный субъект S_{Σ} , который характеризуется общей целью педагогического взаимодействия. Каждый ученик класса взаимодействует не только с учителем, но с другими детьми, поэтому ведущей задачей в этом направлении служит формирование класса как субъекта учебной деятельности. Сущность межсубъектного взаимодействия глубоко раскрыта в концепциях представителей гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма. В его основе находится развитие личности школьника – его позитивной или адекватной Я-концепции, направленной на удовлетворение потребностей человека. Одной из таких потребностей является установление связей в окружающем мире: такая связь возможна при осуществлении такого взаимодействия, которое отражает заботу о ком-либо, поддержку при сохранении сво-

ей индивидуальности. На протяжении школьной жизни Я-концепция постоянно меняется под влиянием педагогов, одноклассников и других людей [1. С.519].

Психолого-педагогическое взаимодействие рассматривается в тесном единстве, хотя большинство исследователей стремятся разделить на две группы: педагогическое и психологическое взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие представляет собой личностный контакт педагога с учениками и их родителями: этот вид контакта направлен на взаимные изменения в их поведении, учебной и воспитательной деятельности, на развитие и корректировку межличностных отношений и социальных установок. Ведущими характерными чертами педагогического взаимодействия служат взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Т.Н. Токарева глубоко исследует результативное взаимодействие. Данный вид педагогического взаимодействия автор рассматривает как реализацию творческой деятельности педагогов и учащихся старших классов и студентов вузов. Активизация деятельности обучающихся возможна лишь в том случае, если поощрять и создавать условия для самостоятельной работы, поэтапного и ступенчатого освоения навыков результативного взаимодействия. Особую значимость этого направления автор уделяет при изучении иностранного языка, где образцом для подражания служит опыт и знания самого педагога. Результативное взаимодействие педагога и школьников происходит «в диалоговых ситуациях и в использовании парентезы, грамотно введенной в речь или текст» [2. С.60].

А.И. Блинова, А.А. Иванова выделяют особенности социально-педагогического взаимодействия. Исследователи уверены в том, что качество образования определяется степенью взаимодействия школы с социумом – с другими государственными и общественными учреждениями и структурами.

Для характеристики этой группы взаимодействия важно понятие «качество образования», которое в современном образовательном пространстве носит динамический характер: оно изменчиво во времени, различно по уровням образования, типам и видам образовательных учреждений, неоднозначно и многогранно воспринимается всеми участниками образовательного процесса, включая потребителей и заказчиков. Говоря о социально-психолого-педагогическом взаимодействии всех участников образовательного процесса, необходимо отметить, что в Концепции развития образования в Российской Федерации до 2020 года обеспечение качества жизни, позитивной адаптации в обществе каждого школьника неотделимо от качества его образования. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет образование как важнейшую жизненную ценность, главный фактор развития обучающихся в процессе всего образовательного процесса. Главной стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, что соответствует современным потребностям общества, семьи и каждого ребенка. При реализации этой цели решаются приоритетные задачи, одной из ведущих служит задача развития успешного и результативного педагогического взаимодействия [3. С. 208].

Д.А. Новиков определяет сетевое взаимодействие как взаимодействие активных агентов, в ходе которого каждый из них, в зависимости от ситуации и задачи, выступает в роли управляемого субъекта и в роли управляющего центра, иногда в роли метacentра, который осуществляет руководство несколькими центрами. Сущность сетевого взаимодействия составляют следующие факторы: единая среда взаимодействия, большое количество связей разного типа и характера, включая междисциплинарный, нелинейный характер, свободная форма информационного обмена с внешней средой. Автор исследования характеризует сетевое взаимодействие как систему горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающих доступность реализации инновационных подходов к образованию граждан и к управлению системой образования; как способ совместной деятельности в использовании общих ресурсов. [4. С.102]. Подробно эффективное взаимодействие описано в работе Н.Н.Суртаевой, О.Н.Ивановой [с.79], где отмечается «Эффективное взаимодействие – это высокая результативность и максимальная удовлетворенность в совместном труде при минимальных психологических и энерго-временных затратах. Повысить эффективность возможно путем снижения психологических и энерго-временных затрат, а также с помощью правильного стиля поведения»

Таким образом, мы в своем исследовании видов взаимодействия выделяем главную идею: в образовательном пространстве сформировано и быстро развивается новое направление – педагогика взаимодействия, которая существенно отличается от других аналогичных направлений. На наш взгляд, в основе различных видов педагогического взаимодействия находятся принципы и методы взаимовлияния участников образовательного процесса друг на друга. Кроме этого, участники этого процесса переступают грань межличностных контактов и вступают в общий процесс мировой образовательной системы.

Библиографический список

1. *Лисовский В.Т.* Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие / В.Т. Лисовский. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 519с.
2. *Токарева Т.Н.* Результативное взаимодействие / Т.Н. Токарева. – Воронеж: ФГКВОУ ВПО ВУНЦ, 2016. – 60с.
3. Выравнивание шансов детей на качественное образование: Сборник материалов / Комиссия Общественной палаты РФ по развитию образования. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2015. – 208с.
4. *Новиков Д.А.* Сетевые структуры и организационные системы / Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2013. – 102с.
5. *Иванова О.А., Суртаева Н.Н.* Конфликтология в социальной работе. М.: Юрайт, 2016.-285с.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательные сети, образовательный процесс по иностранному языку.

Аннотация: в данной статье говорится о возможностях сетевого взаимодействия в процессе организации образовательной деятельности при изучении иностранного языка.

Chernov S. A.

NETWORK COMMUNICATION IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN A FOREIGN LANGUAGE

This article refers to *vozmojnostyah* network interaction in the process of organization of educational activity when learning a foreign language.

Keywords: networking, educational networks, educational process in a foreign language.

На современном этапе все большее место начинает занимать электронное обучение. Которое включает, дистанционное обучение, сетевое взаимодействие, различные социальные сети, которые могут нести как положительный воспитательный аспект, так и отрицательный, необходимы дополнительные дидактические исследования возможностей электронного обучения, в том числе и сетевого взаимодействия. Сегодня отказаться от использования информационно-коммуникативных технологий невозможно, как и от сетевого взаимодействия. Не одно учреждение, образовательная организация не может рассчитывать на инновационный характер, инновационное признание без использования дидактических и воспитательных возможностей ИКТ. По этому поводу, справедливо отмечают С.С.Неустроев[1.– С.9] и А.В.Симонов[1.– С.9], что «электронное обучение (e-learning) выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы... При этом замечено, что электронное обучение, являясь по своей сути инструментом дистанционных форм организации учебного процесса, во все большей мере вовлекает в него весь спектр современных сетевых информационно-технологических решений, которые насытили мировой Интернет различными социальными сервисами коммуникации, информационного онлайн обмена и взаимодействия, формирования и поддержки сетевых профессиональных сообществ».

Формирование образовательных сетей образовательных организаций, цель которых – создание условий для повышения доступности и качества образования, в том числе и повышение качества иноязычного образования является одной из актуальнейших проблем развития образования

Сетевое взаимодействие в организации рассматривают как форму, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способное неограниченно расширяться путем включения новых звеньев и это придает данной форме гибкость и динамичность. Узлом сети могут быть дети, обучающиеся, педагоги и они могут иметь собственное авторское содержание относи-

тельно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы для осуществления своего содержания, в том числе, содержание программного материала по изучаемому иностранному языку, понимать, это содержание самостоятельно или за счет (при помощи) других узлов сети (обучающихся, педагогов) приобретать дополнительные ресурсы. Деятельность сетевого взаимодействия в процессе изучения иностранного языка, может осуществляться за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых и других ресурсов из других организаций, могут принимать участие разные учителя иностранного языка одной и той же школы. Сетевое взаимодействие может быть рассмотрена как установка на преодоление автономности и закрытости индивидуального познавательного пространства ученика. В процессе изучения языка может быть за счет сетевого взаимодействия, осуществляемого на принципах социального партнерства; выстраивания эффективных вертикальных и горизонтальных связей между учреждениями и субъектами, наполняющими его это учреждение, а также другими учреждениями. В процессе сетевого взаимодействия могут образовываться команды, изучающие один и тот же иностранный язык, где субъекты взаимодействия по отношению друг к другу могут выступать «наставниками», «тьюторами», «собеседниками», «помощниками». «равноправными партнерами», имеющими одинаковые целевые установки – более качественное усвоение иностранного языка. Сетевое взаимодействие в образовании хорошо, тем, что порядок задается не установочными и обязательными для выполнения заданиями, а процедурами, а общими действиями, их логикой, потребностями участников образовательной сети. Сетевое взаимодействие как система связей, позволяет разрабатывать, апробировать и предлагать участникам сети, его сообществу свой характер взаимодействия, опирающийся на информационно-потребностный подход, которые определяет содержание образования самих участников сети, представляя собой способ деятельности по совместному использованию ресурсов. В процессе сетевого взаимодействия *могут возникать как* горизонтальные взаимодействия (ученики – ученики), при этом число связей может быть от минимального до максимального число, возникает многоначалие, включение любого числа субъектов. Возможны и вертикальные взаимодействия (ученики – учитель, учитель – находящие на разных уровнях социальных страт и на разных уровнях владения иностранного языка). Набирает значение и матричная структура взаимодействия в сети, что предполагает одновременное выполнение участниками сетевого взаимодействия несколько видов заданий и потому включает одновременно несколько руководителей – организаторов, даже в случае наличия руководителя постоянного субъекта сетевой организации. Все группы взаимодействия действуют в рамках общей среды и единого информационного поля и объединяются образовательными потребностями, в нашем случае – изучение иностранного языка. В результате происходит «наложение» создаваемых временных целевых групп на постоянные образовательные виды деятельности при изучении иностранного языка, что способствует качеству иноязычного обучения.

Все большее распространение начинает получать распределенная модель сетевого взаимодействия различных типов, в том числе, распределенная модель сетевого взаимодействия кластерного типа. Такая модель получает распространение в системе дополнительного профессионального обучения, в построении образовательного процесса в высшей школе

Согласимся с утверждением Суртаевой Н.Н. [2.– С.99] и Суртаевой О. Н. [2.– С.99] рассуждающих по вопросу обеспечения согласованного непрерывного образования в профессиональной среде, о том, что – «На современном этапе идет попытка включения различных образовательных систем в образовательные организации как в России, так и за рубежом, что определяет вариативность организации педагогического процесса в них» позитивно влияющих на результаты образовательного процесса. В условиях гимназии № 587. Фрунзенского района, г. Санкт-Петербурга активно используются сетевые технологии для организации учебного процесса, реализован проект «Интернет в каждый класс», реализован проект «Единое информационное пространство гимназии», с 2009 года все классы и сотрудники гимназии успешно работают в сети Дневник.РУ. Используются возможности сети Дневник.РУ для организации дистанционного обучения, для взаимодействия с родителями, для создания электронных изданий, для создания портфолио классов, в том числе и как методического инструмента при изучении учебных дисциплин, включая иностранные языки, с 2011 года в гимназии используется платформа GOOGLE APPS для организации управления образовательным процессом, совместной работы с документами. Активно используются на базе Google APPS: корпоративная почта, календари, сайты, каналы YouTube, Picasa, все это способствует повышению медиаграмотности, медиа-культуры всех субъектов образования и как следствие позитивно влияет на успешность обучения гимназистов.

Используемая литература

1. *Неустроев С.С., Симонов А.В.* Инновационные направления развития электронного обучения // Человек образование, №3, 2015.– С.– 9-15
2. *Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н.* Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Человек и образование, №1, 2016.– С.– 99-104

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в повышении качества реализации дополнительных общеразвивающих программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, определены способы такого взаимодействия и его особенности.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дополнительное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, занятия с использованием животных

Churkina M. A.

NETWORK INTERACTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PROGRAMS FOR CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

The article considers the possibilities of network interaction of educational organizations in improving the quality of the implementation of additional general development programs for children with disabilities, the ways of such interaction and its features are defined.

Key words: network interaction, additional education, children with disabilities, employment with animals

Сетевое взаимодействие, которое принято рассматривать как способ совместной деятельности, возникшей на основе определенной проблемы, позволяет образовательным учреждениям сегодня решать новые задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению.

Как показывает опыт нашего учреждения, сетевое взаимодействие – реализация сетевых образовательных проектов и сетевых образовательных программ – действительно дает возможности совместного эффективного использования различных объединяемых ресурсов организаций для достижения общих целей. Дворец детского (юношеского) творчества Фрунзенского района, одно из старейших учреждений дополнительного образования детей Санкт-Петербурга, развивает сетевое взаимодействия в разных направлениях деятельности, в том числе и для создания условий дополнительного образования детей с ОВЗ. Сетевое взаимодействие отдела естествознания нашего Дворца с Центром социальной реабилитации инвалидов Фрунзенского района, который осуществляет комплексную реабилитацию инвалидов, началось в 2004 году, когда сотрудники отдела естествознания и Центра решили создать и апробировать цикл занятий с использованием животных, так как отдел естествознания – Клуб юных натуралистов – один из старейших клубов эколого-биологической направленности в городе, обладает уникальным ресурсом – большой коллекцией некрупных, в большинстве своем прирученных, самых разнообразных видов животных (более 100 видов животных).

Работа с детьми развивалась постепенно, планомерно. На занятиях всегда присутствовали сотрудники центра – медики, психологи, педагоги. Взаимодействие со специалистами центра помогало нам правильно выстроить занятие,

подобрать творческие задания и целесообразные игры, подходящие тренинги. Вследствие чего занятия встроились в систему мероприятий Центра реабилитации. Когда закончился этап апробации, результатом нашей общей работы стало создание образовательной программы «Радость общения с животными – детям с ограниченными возможностями», основная особенность которой заключается в наличии методики – подробных планов каждого занятия с описанием игр, упражнений, творческих заданий. На основании договора о сетевом взаимодействии и сотрудничестве мы начали целенаправленное и системное взаимодействие с Центром реабилитации.

Одним из основных моментов этой программы является организация непосредственного общения детей с животными. Мы подбираем контактных животных, различных по видовому составу, животные могут быть и разными по своей структуре, окрасу. Все это очень важно. Используя животных, мы помогаем детям преодолеть страх и неуверенность в себе, развивать творческие способности. Конечно, всегда приветствуется присутствие родителей на занятии. Родители – это помощники специалистов центра и нас, педагогов. Они помогают полностью «погрузить» детей в атмосферу занятий. Ну а специалисты центра могут увидеть динамику поведенческих сдвигов, изменения в сенсорной, речевой функции.

Специалисты центра оценили положительный эффект программы и стали использовать ее элементы в своей деятельности, интегрируя содержание занятий и методики – и это тоже стало одним из важных этапов во взаимодействии между педагогами отдела естествознания и специалистами Центра. Такое тесное взаимодействие между двумя учреждениями способствует социальной адаптации «особых» детей. Практика занятий показала нам, что занятия с животными благотворно влияют на детей. И мы считаем, что основным критерием оценки результативности занятий является улучшение эмоционально-психологического состояния детей, улучшение их контактности, способности формулировать и выразить свои мысли.

Литература

1. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
2. *Лекомцева Е. Н., Золотарева А. В.* Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)

Раздел V

Методология оценки социальных и социально-педагогических программ

*Расчетина С.А.
профессор РГПУ им. А.И. Герцена*

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ МЕТОДОЛОГИИ ОЦЕНКИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ*

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта №15-06-10014 (рег.31/15 РГНФ)*

В статье раскрыты основные направления научного поиска, ориентированного на разработку, реализацию и оценку современных социально-педагогических программ, нацеленных на поддержку и сопровождение ребенка, находящегося в ситуации риска.

Ключевые слова. Проект, проектирование, программа, поддержка, сопровождение, системный, антропологический, дискурсивный подход к разработке, реализации, оценке проекта и программы.

Raschetina S. A. **INTRODUCTION TO THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF THE ASSESSMENT OF MODERN SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS**

In article the main directions of the scientific search focused on development, realization and an assessment of the modern social and pedagogical programs aimed at support and escort of the child who is in a risk situation are opened.

Keywords. Project, design, program, support, maintenance, system, anthropological, diskursivny approach to development, realization, assessment of the project and program

Проект направлен на решение междисциплинарной гуманитарной проблемы, связанной с методологией оценивания современных социально-педагогических программ, выступающих важным инструментом реализации процессов поддержки и сопровождения детей в условиях изменчивого, многополярного социума, характеризующегося постоянно возобновляемыми ситуациями риска. Задача состоит в поиске путей разрешения противоречий, формирующихся на этапе разработки ценностно-целевых оснований программы между системным и антропологическим видением проблемы, между экономической и собственно педагогической оценкой прогнозируемых результатов, в качестве которых выступают личностные характеристики человека (ребенка), практически не поддающиеся экономической оценке.

В современных условиях в решении проблем детства, формирующихся «на стыках» педагогической ситуации с рыночными, информационными, культурными, миграционными, конфессиональными и др. тенденциями общественного развития, определяющими становятся программно-целевые методы управления. И, соответственно, программное обеспечение педагогических процессов должно быть нацелено на «увязку» педагогической теории и практики на макроуровне – с общественными тенденциями, влияющими на ситуацию взаимодействия

ребенка и социума, на микроуровне – со спецификой индивидуального социального развития ребенка.

Подвижность, современной социальной ситуации, неясность жизненного контекста, постоянное возобновление рисков как отличительная характеристика социума предъявляют особые требования к разработке, реализации и оценке социально-педагогических проектов и программ поддержки и сопровождения ребенка, требуют обновления ее методологических, теоретических и инструментальных основ, разработки процедур оценивания в логике подходов, представленных в классической, неклассической, постнеклассической методологии.

Конкретная задача проекта состоит в обосновании методологии оценки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка, ориентированной, с одной стороны, на системные изменения социума, с другой стороны, на экзистенциальные потребности ребенка в безопасности, заботе и защите. Проблемные вопросы состоят в том, чтобы понять:

– какие методологические подходы обеспечивают в большей мере соответствие социально-педагогических процессов задачам актуализации человеческой природы и процессам восхождения к ценностям детской жизни на разных этапах онтогенеза; раскрывают горизонты позитивных возможностей и вариантов поведения, содействуют смыслообразованию и выходу ребенка и воспитателя за пределы наличной ситуации;

– как разрешаются противоречия между системным и антропологическим видением социально-педагогической ситуации; между экономическими и экзистенциальными оценками социально-педагогической ситуации; между алгоритмом и творчеством социального педагога, реализующего процессы поддержки и сопровождения ребенка в условиях системных трансформаций, «нагруженности» ситуации развития рыночными, культурными, информационными, миграционными и др. рисками.

Решение этих вопросов, непосредственно связанных с методологическим осмыслением проблемы оценки социально-педагогических программ, предполагает междисциплинарное исследование и научное описание:

– во-первых, социальной ситуации развития ребенка, формирующего себя в условиях неоднозначного взаимодействия модернистских и постмодернистских ценностей, современных взглядов на проблемы этики, морали, духовности, снижения уровня толерантности как необходимой базы согласования ценностных позиций и ориентаций;

– во-вторых, современных теорий поддержки и сопровождения ребенка как самостоятельных педагогических процессов, обеспечивающих экзистенциальные потребности в доверии, безопасности, заботе, защите, реализуемых в логике непостоянных, изменчивых форм взаимодействия взрослого и ребенка;

– в третьих, содержания современных социальных и социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска, несущей в себе идею нелинейности, ориентирующей на осмысление «настоящего» с позиции «будущего», которое может быть представлено множеством путей, фиксируемых в виде альтернативных проектов, связанных с экспериментальным поиском наиболее приемлемого варианта;

Выделенные направления анализа реальной социальной ситуации развития ребенка и содержания программ, нацеленных на предупреждение и минимизацию рисков социального развития, дали материал для обоснования методологии оценки социально-педагогических программ и формирования модели оценки социально-педагогической программы как подвижного, вариативного инструмента поддержки и сопровождения ребенка в нестабильных условиях социума.

Сегодня научным социально-педагогическим сообществом востребованы теории, составляющие основу общественных наук, методология которых, основанная, главным образом, на идеях системного подхода, не состыкуется с гуманитарным смыслом педагогических процессов. Эта тенденция особенно остро заявляет о себе при попытках решения педагогических проблем, формирующихся на гранях с рыночными отношениями. Рынок, опираясь на собственную модель «экономического человека», продвигает в педагогику идеи человеческого капитала, стоимостных критериев, технологии, услуги. Возникает опасение по поводу того, что чрезмерное включение рыночных механизмов в процессы воспитания и образования «размывает» гуманистическое ядро педагогических процессов. В качестве такого ядра, как известно, выступает нематериальный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, предполагающий согласование ценностных позиций и ориентаций, духовное общение, восхождение к ценностям детской жизни, социальную и нравственную поддержку потребности ребенка стать личностью и индивидуальностью.

Проект ориентирован на осмысление и приемлемое разрешение противоречия между экономическим обоснованием социально-педагогической программы и собственно гуманитарными результатами ее реализации, неподдающимися экономической оценке.

Методологические основания проекта. Основанием для исследований в области оценки социальных программ поддержки и сопровождения ребенка может служить характерное для современной науки утверждение возможности методологического сосуществования классических, неклассических и постнеклассических направлений в осмыслении современной социальной реальности, положения ребенка в ней и программных методов реализации социально-педагогических задач. Ориентация на комплекс методологий позволяет выстраивать разные стратегии теоретических и эмпирических исследований, связанных с оценкой социально-педагогических программ, анализировать и оценивать их на основе применения комплекса методов, принадлежащих, с одной стороны, конкретной методологии, с другой стороны, разным методологиям.

Теоретические основания проекта. Наличие совокупности теорий, укореняющихся в классической, неклассической, постнеклассической методологии, дает возможность осуществления дисциплинарного подхода к решению задач исследования: системный, структурный, функциональный анализ в рамках классической методологии, экзистенциальный, феноменологический анализ в рамках неклассической методологии; дискурсивный анализ в рамках постнеклассической методологии. Соответственно, социально-педагогическая ситуация

и способ ее преобразования как основное звено программы поддержки и сопровождения ребенка, может быть насыщено системным, антропологическим, дискурсивным содержанием. И соответственно ребенок – субъект социально-педагогической ситуации – выступает как существо мыслящее (классический подход), переживающее, находящееся в поиске ценностных смысложизненных ориентиров (неклассический подход), говорящее, находящийся в процессе говорения, растворяющийся в процессуальности собственных дискурсивных практик (постнеклассический подход).

Здесь обнаруживаются методологические истоки показателей, критериев и индикаторов оценки социально-педагогических программ, обеспечивающих возможность разработки «матрицы оценочных суждений» по поводу содержания социальных программ поддержки и сопровождения ребенка и самой процедуры оценивания программы с позиции разных методологий и принадлежащих им теорий.

Методическое обоснование проекта. Выстраивается на основе использования исследовательских методов: количественных (анкетирование для анализа социальной ситуации и педагогических процессов ее преобразования), контент – анализ (для анализа содержания социальных программ, видов оценивания, наличных критериев и показателей оценки); качественных, представленных в теориях экзистенциализма и феноменологии; берущих начало в процессах «самоповествования» (дискурсивный анализ, биографический метод и др.).

Источники, относящиеся непосредственно к оценочной деятельности.

Первая группа источников методологического и общетеоретического плана охватывает область проектирования, которое исследуется как отличительная черта современного мира. Социальное проектирование рассматривается как условие развития общества, открытого своему будущему, нацеленному на позитивные изменения. Проект выступает как гуманитарный продукт, концентрирующий в себе ценностные ориентации конкретного человеческого сообщества (И.А.Зимняя, В.С. Степин, Г.П. Щедровицкий и др.). В рамках этой области проблема оценки социальных программ и проектов высвечивается как общетеоретическая, «вписанная» в контекст более широкой области проектирования.

Вторая группа источников характеризует оценку программ и проектов как самостоятельную, междисциплинарную область знаний. В рамках этой группы источников получили известность теоретико-методологические труды, составившие научный фундамент оценочной деятельности (К. Вейс, М. Скривен, М. Пэттон, А.А. Кузьмин и др.).

Третья группа источников характеризует оценку программ и проектов как необходимое звено разных видов профессиональной деятельности, в частности, деятельности управленческой, осуществляемой на федеральном, региональном, муниципальном уровнях через разработку и реализацию программ разного профиля (А.Л.Александрова, А.И. Жуковский, С.В. Васильев и др.). В рамках этого направления представлены руководящие документы, отражающие стандартные подходы к оценке разных сторон жизнедеятельности общества в целом, конкретного человека в частности; теоретические труды и практические

рекомендации, касающиеся вопросов разработки, реализации и оценки проектов и программ как инструментов управления процессами жизнедеятельности, в частности, – процессами социальными (Ю.Р.Бондаренко, Г.Ю. Ветров, Д.В.Визгалов, Н.И. Шевырова и др.).

Четвертая группа источников содержит обширный материал, отражающий современные представления о механизмах оценочной деятельности в экономической, политической, социальной, педагогической сферах, о значимости процессов разработки и использования стандартов и принципов проведения оценки с учетом культурных, национальных, конфессиональных особенностей.

В целом анализ литературы показывает, что область научного знания, охватывающего оценочную деятельность, характеризуется рядом тенденций, фиксируемых на научном и практическом уровне, и связанных с активным процессом создания профессиональных национальных и региональных объединений оценщиков, формированием международных сетей и широким развитием международного сотрудничества в этой сфере.

Эта тенденция, рождаемая практикой, содействует, во-первых, процессам широкой дифференциации оценочного процесса. В каждой конкретной профессиональной сфере деятельности оценщики вырабатывают собственные методологические, теоретические и технологические подходы к оценке программ и проектов. С другой стороны, проблемный характер современной гуманитарной науки требует междисциплинарного подхода к оценке, побуждает к актуализации интеграционных процессов в области оценочной деятельности, к разработке общеметодологических и теоретических подходов и формированию общего терминологического поля.

Источники, относящиеся к методологии современного гуманитарного знания и значимые для разработки проекта.

Первая группа источников, характеризует системные трансформации общественного развития, сопровождаемые формированием пограничных ситуаций, в которой разворачивается процесс социального становления человека (ребенка) и разрабатываются социально ориентированные проекты и программы (А.С. Ахнезер, У. Бек. Д. Белл, В.Л. Иноземцев, Н. Луман, и др.).

Вторая группа источников характеризует современную научную ситуацию, в которой широко представлены идеи системного, культурологического, антропологического и др. подходов (Х. Абельс, А.А. Гордиенко, В.В. Краевский, В.А. Лекторский, В.В. Шаронов и др.), характерные для постмодернистской идеи методологического плюрализма, вседозволенности, хаоса (Фейерабенд).

Третья группа источников, выделяемая в связи со спецификой проекта, касается оценки программ, реализуемых в рамках социальной педагогики. Значимыми для разработки проекта выступают общеметодологические труды (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, В.И. Загвязинский, Л.А. Мардахаев, Т.А. Ромм и др.), а также значительный круг источников, характеризующих социальную ситуацию развития ребенка в нестабильных условиях социума и труды, посвященные анализу процессов поддержки и сопровождения детей в ситуации риска (Л.Я. Олиференко, П.Д. Павленок, Г.Р. Замалдинова и др.).

Результаты анализа источников и обращения к реальной практике разработки, реализации и оценки социально-педагогических программ представлены в списке статей, (помещенных после введения), написанных в разное время участниками проекта.

В этом разделе сборника помещены еще ряд статей, отражающих разные взгляды на данную проблему.

УДК 371

*Жданова М.А., Абашина А.Д.
к.пед.н., доценты кафедры воспитания и социализации
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург.*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ РИСКА*

**Статья опубликована в рамках выполнения гранта РГНФ № 15-06-10014*

В статье представлены подходы к оцениванию социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска регионально, муниципального, локального уровня

Ключевые слова: социализация ребенка, социально-педагогическая программа, оценивание, оценка, виды оценивания

Zhdanova M.A., Abashina A.D.

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS OF SUPPORT AND SUPPORT OF THE CHILD IN THE SITUATION OF RISK

The article presents the conceptual foundations of the social and pedagogical support and support of the child in a risk situation, defines the technological aspects of the development of social and pedagogical programs appropriate to this direction, ensuring the certainty, complexity and consistency of the solution of actual problems arising in the process of socialization.

Keywords: social and pedagogical support and support of the child in a risk situation, social and pedagogical program, technological aspects of the development of social and pedagogical programs.

В статье представлены концептуальные основания социально-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска, определены технологические аспекты разработки соответствующих данному направлению социально-педагогических программ, обеспечивающих определенность, комплексность и последовательность решения актуальных проблем, возникающих в процессе социализации.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка и сопровождение ребенка в ситуации риска, социально-педагогическая программа, технологические аспекты разработки социально-педагогических программ.

В настоящее время в стремительно меняющемся социуме все более возрастает количество и интенсивность социальных рисков, особенно применительно к категории детства. Причины риска для ребенка кроются, прежде всего, в ситуациях неопределенности, которые выступает следствием совокупности его ограниченного социального опыта и случайных факторов. Ситуации риска препятствуют удовлетворению базовых социальных потребностей ребенка в за-

щищенности, принадлежности, самоуважении. Для минимизации и преодоления виктимогенного влияния социальных рисков в процессе социализации ребенка, прежде всего в процессе воспитания как целенаправленной части социализации, ему нужна поддержка различных специалистов – психологов, социальных педагогов – которые становятся участниками проблемных ситуаций, повышая профессиональный уровень поддержки ребенка и обеспечивая комплексность этой поддержки.

В основу моделей социально-педагогической поддержки и сопровождения положены базовые педагогические идеи, способствующие максимальному участию ребенка в организации своей жизнедеятельности. Такими идеями выступают: идея субъектности ребенка, предполагающая его активную позицию в жизнедеятельности; идея гуманизации социальной среды через создание условий, максимально приближенных к индивидуальным особенностям ребенка и способствующих раскрытию его личностного потенциала; идея непрерывности индивидуальной поддержки, реализующаяся в преемственности и последовательности всех педагогических решений и действий; идея об опережающем характере поддержки, предполагающая приоритет профилактического направления в работе с ребенком группы риска.

По определению О.С. Газмана, педагогическая поддержка предусматривает совместную работу педагога и воспитанника по определению интересов последнего и путей преодоления возникающих у ребенка затруднений. Основным звеном в этих действиях является забота о ребенке, решение его жизненных проблем [4]. Для конкретного ребенка, попавшего в ситуацию социального риска, социально-педагогическая поддержка и сопровождение выступают не только средством улучшения его личностного самочувствия. Помогающая, поддерживающая, сопровождающая деятельность социального педагога ориентирована на обучение ребенка конструктивным социальным действиям в разрешении конфликтов, возникающих в системе межличностных отношений, умениям противостоять негативным влияниям социальной среды, способствует его личностному самоопределению и движению по лестнице индивидуальных достижений. Таким образом, социально-педагогическая поддержка и сопровождение обуславливают становление каждого ребенка субъектом своей жизнедеятельности, то есть обеспечивают личностный аспект его развития.

В связи с этим не вызывает сомнения актуальность разработки и реализации социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска на региональном, муниципальном, локальном уровне.

Эффективная организация социально-педагогической деятельности предполагает тщательную технологизацию профессиональных действий, выверенных в своей последовательности. Технологические аспекты разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска обеспечивают определенность и поэтапность решения актуальной социальной проблемы.

Социально-педагогическая программа может быть определена как особая форма организации социально-педагогической деятельности. Ее особенность

заключается в том, что она ориентирована на достижение конкретного, запланированного результата, реализуется определенным способом организации, с использованием определенного арсенала методов и средств социально-педагогической помощи, поддержки и сопровождения и ограниченного количества ресурсов, в заранее намеченные сроки.

Социально-педагогическая программа относится к группе практически – ориентированных социальных программ, то есть ориентированных, прежде всего, на изменение условий протекания социальных процессов, эти проблемы порождающих. Социально-педагогические программы по своей направленности могут быть учебными, воспитательными, развивающими и учебно-развивающими.

Учебные социально-педагогические программы традиционно предназначены на передачу информации и формирование знаний, воспитательные – на развитие ценностных ориентаций и морально-нравственных норм социальной жизни. При этом развивающие программы нацелены на формирование и развитие социальных навыков и умений (коммуникативных, правовых, организаторских, культурных и др.), а также навыков и умений практического самообслуживания и самореализации личности. Как правило, такие программы сочетают в себе и практическую ориентацию, и учебно-информационные включения.

Разработка социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска базируется на технологии социально-педагогического проектирования на основе инициативно-проблемного подхода и включает в себя следующие организационные этапы.

Определение проблемного поля программы на основе сбора и анализа информации, социальной диагностики ситуации риска. Формулировка проблемы. Анализ и обобщение опыта реализации аналогичных социально-педагогических программ и проектов, выявление наиболее известных специалистов (экспертов) в этой области. Определение содержания мероприятий программы. Конструирование программы и поэтапного плана действий, представляющих собой логически завершенный перечень мероприятий, необходимых для достижения стратегических целей проектной деятельности.

Определение кадрового обеспечения программы, предполагаемых партнеров (государственные и/или общественные организации), участие которых в ходе реализации программы могло бы способствовать достижению наибольшей эффективности, ответственных за реализацию конкретных мероприятий программы. Профессиональное самоопределение специалистов в рамках программы: принятие профессиональных обязанностей и определение собственных задач и средств деятельности (автор проекта, руководитель проекта, специалист по сбору средств — фандрайзингу, технический директор и т. д.). Разработка ресурсного обеспечения программы. Понятие «ресурсное обеспечение» включает в себя не только бюджетное финансирование, но и кадровые, образовательные, коммунальные, информационные средства для реализации намеченных мероприятий. Ресурсное обеспечение — это средства для эффективной реализации программы.

Таким образом, технологии разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска на основе инициативно-проблемного подхода представляют собой стратегическое планирование, которое включает определение целей и задач, форм и содержания мероприятий, участников программы, сроки ее реализации и формы контроля за выполнением. Технологические аспекты разработки социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска отражают необходимые условия эффективного использования ресурсов, вложенных в программу, которые являются основанием ее успешной реализации.

Технологическая разработка социально-педагогических программ данной направленности представляет собой сложную организационно-исследовательскую задачу. Методологией ее решения выступает современное системное социально-педагогическое знание, позволяющее определить критерии выбора технологий, форм, средств и методов, определяющих содержание программы, обозначить предполагаемые социально-значимые результаты ее реализации.

Анализ практического опыта показывает, что обычно программа социально-педагогической поддержки и сопровождения как система представляет собой совокупность нескольких взаимосвязанных элементов:

- целевого, определяющего стратегию и планируемый результат;
- диагностического, устанавливающего причинно-следственные связи между условиями жизнедеятельности ребенка группы риска и результатами его социализации;
- содержательного, включающего виды деятельности, в которых раскрывается индивидуальная сущность ребенка, происходит преобразование социальной ситуации его развития;
- рефлексивного, предполагающего постоянное соотношение действий и результатов, анализ успешности взаимодействия социального педагога и ребенка по преодолению затруднений.

Концепция программы определяется главной идеей (ради чего она разработана) и уровнем реализации (региональный, муниципальный, локальный), определяющим масштаб решения проблемы. Таким образом, концепция задает общий контекст социально-педагогической программы, определяет ее направленность и технологическое содержание.

Современная государственная политика в области образования дает определенные четкие ориентиры для разработки программ воспитания подрастающего поколения, включая программы социально-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска. Образовательная инициатива «Наша новая школа» важным направлением полагает внедрение новых образовательных стандартов обучения и воспитания. Методологической основой федерального образовательного стандарта в области воспитания выступает «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России», представляющая собой ценностно-нормативную основу социального взаимодействия всех субъектов позитивной социализации ребенка – школы, семьи, учреждений

дополнительного образования, культуры, спорта, общественных организаций и т.д. Целью этого взаимодействия является обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания ребенка. Как показывает практический опыт, использование технологии социально-педагогического проектирования при разработке социально-педагогических программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска позволяет не только добиться позитивных изменений конкретной проблемной ситуации на локальном уровне, но и способствуют значительному повышению эффективности всех звеньев процесса поддержки и сопровождения ребенка на разных уровнях (муниципальном, региональном и т.д.), завершенность которого определяется достигнутым результатом.

Литература

1. Бражник Е.И., Абашина А.Д., Сундукова Э.И., Маслова Н.Ф. Проектирование образовательных программ как способ оптимизации научно-исследовательского творчества студентов // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. -2015.- № 4.- С. 23-52.

2. Жданова М.А., Абашина А.Д. Социально-педагогическая программа как объект оценки / Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Материалы V Международной научно-практической конференции. –СПб.: Экспресс, 2015.-С. 197-201.

Марголина Ж.Б.

к.п.н. директор музея «Впечатлений», г. Санкт-Петербург

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ИЗ ПРОБЛЕМНЫХ СЕМЕЙ

Ключевые слова: проблемные семьи, социальный педагог, родители, стили поведения

Аннотация: в данной статье говорится о содержании деятельности социального педагога по воспитанию детей из проблемных семей в сложностях в связи с различными стилями поведения родителей с детьми.

Margolina, J. B.

ACTIVITY OF THE SOCIAL TEACHER FOR THE EDUCATION OF CHILDREN FROM TROUBLED FAMILIES

This article refers to the content of the activity of the social teacher for the education of children from troubled families with different styles of parents' behavior with children

Keywords: problem family, social worker, parents, styles of behavior

На современном этапе происходят значительные изменения в социальном взаимодействии, о чем отмечают в своей работе Н.Н. Суртаева [1], Е.И.Бражник [1], Ж.Б. Суртаева [1], это приводит к трансформации в мире социума, мире профессий. Что не может не затрагивать и профессию социального педагога.

Деятельность социального педагога по воспитанию проблемных детей тесным образом связана с его деятельностью с семьями. Как правило, проблемные семьи имеют и проблемных детей. Семейное воспитание рассматривается как управляемая система взаимоотношений родителей с детьми, где ведущая роль принадлежит родителям, часто в неблагополучных семьях вопросами воспитания приходится заниматься и социальному педагогу, сопровождать, поддерживать. Социальный педагог может взять на себя роль, согласно, которой он может познакомить родителей с тем, какие формы взаимоотношений с собственными детьми способ-

ствуют гармоничному развитию детской психики и личностных качеств, какие, препятствуют формированию у них нормального поведения и в большинстве своем ведут к трудновоспитуемости и деформации личности, асоциальному поведению. Часто социальному педагогу приходится выстраивать индивидуальные маршруты сопровождения самих родителей, чтобы помочь им решить их собственные проблемы, которые мешают качественно выполнять родительские функции. Социальный педагог в ходе наблюдения за семьями, может подсказать какой выбор форм, методов и средств педагогического воздействия родителями неправильный, так как использование таких методов ведет к возникновению у детей нездоровых представлений, привычек и потребностей, которые ставят их в асоциальные отношения с обществом, приводит к дивииции. Находясь в семье дети непроизвольно подражают своим родителям, копируют как положительные, так и отрицательные поведенческие характеристики, научаются правилам взаимоотношений. Стиль воспитания ребенка зависит не только от социокультурных норм и правил, представленных в виде семейных традиций в воспитании, а также от педагогической позиции родителя относительно того, как должны строиться детско-родительские отношения в семье.

Деятельность социального педагога по воспитанию детей в связи с родителями имеет определенные особенности, учитывающие традиции семейного воспитания. Трудности, которые испытывает социальный педагог касаются стиля семейного воспитания, выбор которого определяется личными взглядами родителей на проблемы развития и воспитания ребенка.

Особую трудность в деятельности социального педагога вызывают дети из асоциальных семей. В таких семьях, как правило, обнаруживается множество психологических и социальных проблем у детей. Это затрудняет процесс их социализации, воспитания и развития. В результате отсутствия важного и необходимого семейного воспитания и дефицита необходимых условий развития ребенка формируется деформированная личность, возникает ситуация девиантности, личность компенсирует свою социальную и психологическую "ущербность" в различных формах девиантного поведения и виктимности. По причине своей социальной некомпетентности, обусловленной нарушением семейных отношений, ребенок становится жертвой отклоняющегося поведения. Приведем в качестве примера проблемные семьи и как проблемы родителей сказываются на воспитание ребенка. О.И. Политика пишет о семьях с дефицитом внимания к детям В таких семьях, отмечает автор, происходит у детей нарушение внимания, проявляются признаки импульсивности и гиперактивности, симптомы статиколомоторной недостаточности, социальной дезадаптации, наблюдается несоответствие между реальным уровнем развития ребенка и той успеваемостью, которую можно ожидать. Т.В/ Лодкина [2], Овчарова Р.В.[2] пишут о педагогически запущенных семьях, авторы отмечают, что в таких семьях для детей характерна неразвитость, необразованность, невоспитанность, отставание в развитии от собственных возможностей., требований возраста, непослушание.

Я.Г Николаева.[3] характеризует неполные семьи, в которых дети подвержены психическому травматизму личности, функциональной пустоте, так жи-

вет в ситуации, при которой одна из ролей, необходимых для успешного функционирования семьи не выполняется, различные формы психоневрозов, депрессия и другие формы расстройств родителей приводит к тому же и у детей, стрессовость, более высокий уровень заболеваемости.

М.В. Шакурова [4] характеризует семьи безработных граждан, в таких семьях отмечает автор, как правило, наличествует плохая психологическая атмосфера, агрессия, конфликтность, дисгармония во взаимоотношениях членов семьи, рост числа индивидуальных проблем, психического, соматического, нравственного характера. Олиференко Л.Я [5], Т.И Шульга [5], И.Ф. Деметьева [5] приводят результаты наблюдений за кризисными семьями. В которых обычно возникает у детей нарушение ценностных ориентаций, патологическое поведение, происходит непринятие в данной культуре типа поведения, вызывающего страдание, боль, горе у других, снижение эмпатии, эмоциональная «глухота», интеллектуальное развитие детей характеризуется резко выраженной неравномерностью, и несбалансированностью видов мышления дисгармоничностью. Мы привели лишь некоторый перечень последствий влияния проблемных семей на воспитание и развитие ребенка может подчеркнуть, что влияние на воспитание детей оказывает не только проблемная семья, но и большое значение имеют варианты родительского поведения. Сложность в деятельности социального педагога по воспитанию детей доставляют и те обстоятельства, что одному и тому же типу проблемной семьи могут быть присущи разные стили и типы поведения родителей. Могут быть такие стили как: родитель тонко и чутко реагирует на изменения в состоянии ребенка, строгий – родитель, зависимый – родитель, объяснительный – родитель, автономный – родитель, компромиссный – родитель, сочувствующий – родитель, ситуативный – родитель, родитель-психолог» и др. С каждым из этих стилей поведения родителей приходится взаимодействовать подбирая разные методы, технологии, по – разному выстраивая маршруты сопровождения детей в этих семьях.

Социальный педагог, сталкиваясь с неблагополучными семьями на практике должен изначально понимать, что ему предстоит работа сначала убирать устранение «плохого», а затем заниматься восстановлением, того, что уже упущено, искажено и находить пути движения ребенка в социальный мир с позитивным настроением.

Наряду с различными стилями семейного воспитания и педагогическими позициями родителей в воспитании детей имеет характер, тех стилей воспитания, которые относят к проблемным семьям. Дети из таких семей чаще всего оказываются в «группах риска».

Например, дети из семей, для которых характерен попустительско-снисходительный стиль находятся в среде для которой характерны – благодушное, самоуспокоенное настроение, они всерьез не реагируют на проблемные моменты в поведении ребенка, не придают серьезного значения поступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что «все дети такие», либо рассуждают так: «В их возрасте мы сами такими же были». Позиция которую могут занимать родители, в своих отношениях с окружающими по принципу «наш ребенок всегда прав», они,

как правило, весьма агрессивно настроены по отношению ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления нередко не отрезвляет, они продолжают искать виновных на стороне. Обычно дети из таких семей страдают особенно тяжелыми дефектами морального сознания, отличаются лживостью и жестокостью и весьма трудно поддаются перевоспитанию. Деятельность социального педагога по воспитанию детей в проблемных семьях является затруднительной.

Используемая литература

1. Суртаева Н.Н., Бражник Е.И., Суртаева Ж.Б. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования// Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-1. С. 71-74
2. Лодкина Т.В., Овчарова Р.В Социальная педагогика. Защита семьи и детства. М.: Академия, 2003.-192с
3. Николаева Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье. М.: Владос, 2006.-159с.
4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога.– М.: Академия,2006.-272с.
5. Олиференко, Л.Я., Шульга, Т.И., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска.– М.: Академия,2002.-256с.

Олефир Л. Н.

аспирант кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО.

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К РАССМОТРЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ»

Ключевые слова: взаимодействие; педагогическая поддержка; педагогическое сопровождение; тьюторское сопровождение.

Термин «сопровождение» в системе образования известен и активно используется, но не имеет однозначного определения в научно-педагогической литературе. Рассматривая определения «сопровождения» в словарях, можно отметить, что в нем заложены идеи взаимодействия попутчиков, общего движения в пространстве и времени, цели совместных действий участников.

Слово «сопровождать» в словаре русского языка С. И. Ожегова трактуется так: «следовать рядом вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» электронный ресурс.

<http://www.ozhegov.org/words/33754.shtml>

В словаре В. Даля сопровождение означает «провождать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать».

<http://slovardalja.net/word.php?wordid=38555>

Словарь Д.Н.Ушакова также указывает на «действие по глаголу сопроводить и сопровождать» и на «то, что сопровождает какое-нибудь явление, какой-нибудь процесс». <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=72597>

Из результатов словообразовательного анализа мы видим, что важное дополнительное к основному значению глагола «сопровождать», которое отмечено в словарях, дает приставка со– – одна из древнейших славянских приставок, обозначающих совместное действие или действие, поделенное наполовину

между двумя людьми или многими людьми. Эта приставка имеет и добавочное философское значение в словах: со-переживание, со-гласие, со-стояние, совершить, со-страдание.

Для нашего анализа представляет интерес и значение приставки про– в слове «сопровождение».

Словообразование русского языка говорит о многозначности этой приставки: про– происходит от древнерусского «про-», = "ради"; с этой приставкой образуются глаголы со значением направления сквозь, через что-то; а также, при добавлении к основе, приставка про– образует существительные со значением движения по восходящей, вперёд: прогресс.

Таким образом, семантика приставки про– в слове «сопровождение» указывает на движение вперед, сквозь (через) что-то «ради»= цели.

«Словарная» работа позволяет рассматривать общее значение термина «сопровождение» как совместные действия людей по отношению друг к другу при достижении цели.

В современной педагогической парадигме термин «сопровождение» сочетается с различными прилагательными: психологическое, социальное, научное, методическое, тьюторское и другое. Словосочетание «педагогическое сопровождение» этимологически содержит тавтологию, объяснимую с точки зрения исторического формирования профессии, учитывая происхождение самого слова «педагог».

В системе профессиональной педагогической деятельности под педагогическим сопровождением в самом общем виде понимается особый вид взаимодействия, с целью создания благоприятных условий развития субъектов этого взаимодействия.

В конкретных педагогических теориях есть общее понимание, что педагогическое сопровождение может применяться только к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, а не к самим людям, но существуют различные подходы к трактовке этого понятия.

Рассмотрим некоторые из них. Понятие «педагогическое сопровождение» часто связывают с понятиями «педагогическое взаимодействие» и «педагогическая поддержка», которые многими исследователями рассматриваются как основы индивидуализации образования в XXI веке.

Рассмотрим соотношение педагогических понятий: «взаимодействие» – «сопровождение» – «поддержка» в научно-педагогической литературе.

Сущность понятия «взаимодействие» раскрывается по-разному, но все авторы связывают это понятие с отношениями субъектов в общей деятельности. Различными авторами выделяются разнообразные виды взаимодействия: содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество. Считается, что в совокупности они отражают психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П в основе сопровождения в педагогике видят взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [9]. Е.П. Казакова и А.П. Тряпицына определяют педагогическое сопровождение как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом оптимальных решений в раз-

личных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника [5, 9]. Их позиции сходятся в том, что педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора. Далее авторы приходят к выводу, что создание условий и определение форм и методов деятельности составляют ядро педагогического сопровождения.

Существует еще один подход определения сопровождения как «механизма длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия» (М.В. Шакурова) [12].

Педагогическая поддержка, как одна из современных педагогических парадигм, изложена О.С. Газманом в его работе «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе» и определяется как деятельность преподавателя, направленная на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении. Следует отметить, что О.С. Газман не выделяет сопровождение из процесса педагогической поддержки. Ученый связывает педагогическую поддержку детей непосредственно с процессами индивидуализации их обучения и самоопределения. При этом, под педагогической поддержкой понимается «деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением» [4].

Некоторые исследователи (Лагушева Н.Н) не только связывают эти понятия, но и в педагогическом сопровождении видят «продолгованную педагогическую поддержку» [7, с. 61].

Чистякова С.Н. и ее последователи педагогическое сопровождение рассматривают как одну из форм педагогической поддержки, применимую к старшим школьникам в связи с профессиональным самоопределением школьников [11].

Педагогическое сопровождение рассматривается как умение педагога быть рядом, следовать за учеником, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории (Е.А. Александрова). Автор отмечает, что «важно быть рядом, не навязывая свое присутствие, и при этом быть востребованным обучающим... Ведь в некоторых случаях педагогическое сопровождение может быть востребовано учеником даже не с позиции «идти рядом», а с позиции «идти за» – за учеником как равным нам субъектом образовательного пространства» [1, с. 153].

Педагогическую поддержку считают непременным условием «целенаправленного развития личности сопровождаемого человека, осуществляемого посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения,

воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении» (Липский И. А) [8].

В учебном пособии, под редакцией В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой, «Педагогическая поддержка ребенка в образовании», авторы пишут: «Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение — это разные формы педагогической деятельности, объединяет их то, что они ориентированы на развитие индивидуальности.

Педагогическая поддержка — процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора в случае, если ребенок не справляется сам.

Педагогическое сопровождение — процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [10].

Н. М. Борытко разделяет понятия «педагогическое руководство», «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». По его мнению, если педагогическое руководство предполагает такую помощь, при которой инициатива и ответственность при определении целей, отбора средств и коррекции деятельности принадлежит педагогу, а педагогическая поддержка предусматривает определение интересов воспитанника, выявление способов преодоления затруднений в совместной деятельности педагога и воспитанника, то педагогическое сопровождение предполагает инициативу воспитанника в выборе оптимальных решений по выходу из проблемной ситуации. Задача педагога в последнем случае — создать и развить разносторонние условия для возможности принятия воспитанником лучшего разрешения возникшего затруднения [3, с. 44].

Исходя из такого определения педагогического сопровождения, субъекту развития предоставляется большая самостоятельность в плане принятия решения о необходимости оказания ему помощи. Кроме того, «создание условий» говорит о свободе выбора субъектом развития того или иного пути решения проблемы.

Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия, которую он несет сам.

В системе подготовки педагогов педагогическое сопровождение понимают как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (В.И. Богословский).

Сопровождение рассматривают как систему, представляющую собой целостное взаимодействие следующих компонентов:

- научно-методического сопровождения;
- информационного сопровождения;
- организационно-управленческого сопровождения.

Педагогическое сопровождение является комплексным методом, представляющим собой последовательную реализацию следующих шагов: диагностики сути проблемы; информационного поиска путей ее решения; выбора оптималь-

ного варианта решения; первичной помощи на этапе реализации плана решения. То есть научно-педагогическим сопровождением называют организацию системы мероприятий по поддержке будущих педагогов в процессе развития их общенаучных и специальных компетенций [2].

Атрибутивные аспекты социализации и воспитания, как результат педагогического сопровождения, подчеркиваются Н.О. Яковлевой: «под **педагогическим сопровождением** будем понимать педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [13]. В своей работе «Сопровождение как педагогическая деятельность» Яковлева Н.О. утверждает:

«Сопровождение является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь, и поддержку» [13].

Проведенный нами анализ позиций современных исследователей относительно атрибутивных свойств педагогических понятий: «взаимодействие» – «сопровождение» – «поддержка», – позволил нам выделить их основные характеристики в соотношении:

В современных условиях педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение школьников все чаще осуществляют тьюторы-педагоги со специфическим набором функций. В нормативных документах системы образования, научно-методической литературе все чаще говорят о технологии сопровождения, комплексе профессиональных деятельности субъектов образовательной системы ОУ, направленных на выявление индивидуальных образовательных возможностей и потребностей учащихся.

Соотношение понятий:	Определение содержания понятия «сопровождение» через соотношение с понятиями «поддержка» и «взаимодействие».	Авторы:
-	Отсутствие дефиниции «сопровождение» в парадигме поддержки	О.С. Газман
Поддержка > Сопровождения	Педагогическое сопровождение входит в систему поддержки.	И.А. Липский Л.М. Сухарева А.Н. Сафронова
	Педагогическое сопровождение является этапом поддержки.	П.А. Эльканова. Н.Н. Лагусева
	Педагогическое сопровождение – форма, умение в системе поддержки.	С.Н. Чистякова, Е.А. Александрова
=	Поддержка, сопровождение, помощь – самостоятельные, автономные процессы.	В.А. Слостенин, И.А. Колесникова Н.М. Борытко
Поддержка < Сопровождения	Педагогическое сопровождение является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь и поддержку.	Н.О. Яковлева

Взаимодействие	Взаимодействие в основе педагогического сопровождения.	Е.И. Казакова А.П. Тряпицына Н.Ф. Радионова
	Педагогическое сопровождение – один из механизмов педагогического взаимодействия.	М.В. Шакурова
	сопровождение – система, представляющая собой целостное взаимодействие компонентов.	В.И. Богословский
Тьюторское сопровождение	особый тип педагогического сопровождения – тьюторское сопровождение.	Т.М. Ковалева П.Г. Щедровицкий

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Психолого-педагогические основаниями для формирования теоретических основ сопровождения личности можно считать личностно-ориентированный подход (Г. М. Анохина, Е. В. Бондаревская, В. И. Слободчиков, Е. Г. Силяева, И. С. Якиманская и др.), в логике которого становление и развитие субъектности происходит через сопровождаемый выбор.

По определению специалистов педагогического сопровождения, его целью является обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепление целостности человека. «Сопровождаемое развитие» выступает определенной альтернативой методу «направленного развития», основным положением метода педагогического сопровождения развития является вера во внутренние силы субъекта, опора на его потребность самореализации (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына и др.) [5, 9].

«Тьюторское сопровождение ИОМ – общее руководство самостоятельной учебной деятельностью учащихся по индивидуальному образовательному маршруту; особый тип педагогического сопровождения, при котором ученик выполняет действия по самостоятельно разработанным нормам, обсуждаемым с тьютором». В технологии сопровождения должен учитываться приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Очевидно, что «декларация этого права в системе образования еще не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления, необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Для решения этой задачи необходимо предоставить обучающимся, в процессе получения образования, возможность выбора. Но для этого рядом с ним должен быть педагог, наставник, способный оказать необходимую помощь и поддержку. В условиях современной школы, эту задачу способен решить тьютор. Реформируемая образовательная среда нуждается в новом специалисте, который не будет как учитель, передавать знания, а поможет обучаемому выстраивать свою индивидуальную образовательную программу (ИОП). Сопровождение

ние тьютора предполагает выявление и «продвижение» интереса тьюторанта (сопровождаемого), раскрывающего дополнительные ресурсы для реализации образовательной программы конкретного учащегося», – таковы установки педагогов, создавших Межрегиональную тьюторскую ассоциацию, и директора института тьюторства МПГУ, Т. М. Ковалевой [6].

Приказами Минздравсоцразвития РФ № 216н и № 217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно) утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в числе которых закреплена и должность «тьютор». Постановление правительства Российской Федерации №678 от 08.08.2013г. в очередной раз подтвердило необходимость тьютора как специалиста по педагогическому сопровождению. И, наконец, приказ Министерства труда №10н от 10.01.2017г. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»» закрепляет основную трудовую функцию тьютора: «Педагогическое сопровождение реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, проектов».

Таким образом, нормативные документы утверждают педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен.

Анализ имеющихся подходов к теоретическому пониманию и принципам реализации педагогического сопровождения в практике, позволяет сделать некоторые выводы.

Педагогическое сопровождение:

- имеет деятельностные характеристики, является процессом;
- направлено на удовлетворение индивидуальных запросов субъектов сопровождения;
- появляется в условиях необходимости совершения личностного выбора;
- формируется в специально созданной среде, с оптимальными условиями;
- имеет признаки технологии, т.е. непрерывно и поэтапно в реализации, имеет начало и завершение;
- предполагает проектирование предпринимаемых действий и их корректировку субъектами сопровождения;
- требует непосредственного взаимодействия и рефлексивного контакта педагога с сопровождаемым.

Список литературы

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М., 2010.
2. *Богословский В.И.* Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете; Методологические характеристики: Монография. – СПб, 2000. – 376.
3. *Борытко Н. М.* Гуманитарно-целостная стратегия воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2008. – №1. – с. 40–44.
4. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. М., 1995. – с.58-64.
5. *Казакова Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно – ориентационный подход): автореферат. – СПб, 1995.
6. *Ковалева Т.М. и др.* Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012 – с.9.

7. Лагушева, Н.Н. / Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе / Н.Н. Лагушева. – автореферат – СПб, 2007.
8. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – с. 280-287.
9. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – Вып. VII. – с. 7.
10. Слостенин В.А, Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб.заведений / – М.: Академия, 2006. – с.189.
11. Чистякова Н.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников М..Академия, 2007.
12. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ...д-ра пед. наук / М.В. Шакурова. – М., 2007. –361 с.
13. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность. Вестник ЮУрГУ, № 4, 2012 – с.44.

УДК 378

Соловейчик М. В.

*к.пед.н., старший преподаватель кафедры организации работы полиции
СПб Университета МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: soloveychik77@list.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЛИЦИИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ В РОССИИ

В статье показана деятельность полиции в России по профилактике подростковой безнадзорности и правонарушений. Показаны основные направления деятельности и специфика работы с данной категорией несовершеннолетних.

Ключевые слова: полиция, центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей, профилактика правонарушений, безнадзорность, индивидуальная профилактическая работа.

Soloveychik M. V.

The police on the prevention of juvenile neglect and delinquency

The article shows the activities of the temporary detention center and police for juvenile offenders. Shows the specific activity.

Keywords: police, temporary detention center for juvenile offenders, prevention of crime, neglect, individual preventive work.

Одной из самых тревожных социальных проблем в России является постоянно растущее количество безнадзорных и беспризорных детей. Они живут на улицах, совершают противоправные деяния, сами становятся жертвами преступлений. Государством определены органы и учреждения, которые обязаны осуществлять профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В число субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в соответствии с Федеральным законом №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» входит полиция и её специализированные подразделения.

Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (далее – ЦВСНП) – это одно из специализированных подразделений полиции, основным направлением деятельности которого является профилактическая работа с несовершеннолетними, доставленными за безнадзорность и совершение правонарушений.

Центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей осуществляют следующие мероприятия:

- обеспечивают круглосуточный прием и временное содержание несовершеннолетних правонарушителей в целях защиты их жизни, здоровья и предупреждения повторных правонарушений;

- проводят индивидуальную профилактическую работу с доставленными несовершеннолетними, выявляют среди них лиц, причастных к совершению преступлений и общественно опасных деяний, а также устанавливают обстоятельства, причины и условия, способствующие их совершению, и информируют об этом соответствующие органы внутренних дел и другие заинтересованные органы и учреждения;

- доставляют несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, а также осуществляют другие меры по устройству несовершеннолетних, содержащихся в указанных учреждениях.[3]

В центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел могут быть помещены следующие категории несовершеннолетних: направляемые по приговору суда или по постановлению судьи в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа; временно ожидающие рассмотрения судом вопроса о помещении их в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа; самовольно ушедшие из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа; совершившие общественно опасное деяние до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность за это деяние, в случаях, если необходимо обеспечить защиту жизни или здоровья несовершеннолетних или предупредить совершение ими повторного общественно опасного деяния, а также в случаях, если их личность не установлена, либо если они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено общественно опасное деяние, либо если они проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено общественно опасное деяние, однако вследствие удаленности места их проживания не могут быть переданы родителям или иным законным представителям; совершившие правонарушение, влекущее административную ответственность, до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность, в случаях, если личности несовершеннолетних не установлены, либо если они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение, либо если они проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение, однако вслед-

ствие удаленности места их проживания не могут быть переданы родителям или иным законным представителям;

– совершившие правонарушение, влекущее административную ответственность в случаях, если их личность не установлена, либо если они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение, либо если они проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение, однако вследствие удаленности места их проживания не могут быть переданы родителям или иным законным представителям.[1]

Несовершеннолетние могут находиться в ЦВСНП в течение времени, минимально необходимого для их устройства, но не более 30 суток.[1]

В целях выявления и изъятия предметов, запрещенных к хранению в ЦВСНП, сотрудники ЦВСНП имеют право проводить личный осмотр несовершеннолетних и их вещей перед помещением последних в ЦВСНП, а также осуществлять ежедневные осмотры территорий ЦВСНП, спальных, бытовых, других помещений и находящегося в них имущества.

В случае доставления в ЦВСНП несовершеннолетних, личность которых не установлена, должностные лица ЦВСНП принимают меры к установлению личностей доставленных несовершеннолетних. В этих целях ими осуществляется: выявление обстоятельств задержания несовершеннолетних доставленных, путь их следования, вид транспорта, места возможного проживания, источники и средства существования, а также иные обстоятельства, имеющие значение для установления их личности. Данная информация добывается путём проведения опроса или методом наведения справок с использованием информационных ресурсов МВД РФ.[3]

Для достижения целей идентификации личности составляется описание внешности по методу словесного портрета, организуется фотографирование несовершеннолетних (фас, оба профиля), а также составляется описание одежды и других имеющихся у них вещей.

По истечении суток после установления личности несовершеннолетнего должны быть проинформированы о месте его нахождения соответствующие заинтересованные органы и общественные организации, а также – родители или иные законные представители несовершеннолетнего. При отсутствии сведений о родителях или иных законных представителях в течение трех суток с момента помещения несовершеннолетних в ЦВСНП направляется уведомление в орган опеки и попечительства по последнему месту жительства несовершеннолетних.

Содержание несовершеннолетних в ЦВСНП осуществляется следующим образом. Несовершеннолетние в зависимости от пола, возраста и степени общественной опасности их поведения размещаются в отдельных спальных помещениях, которые оборудуются мебелью и инвентарем. Режим дня составляется с учетом круглосуточного пребывания несовершеннолетних в ЦВСНП. Образовательный процесс организуется по программе общеобразовательной школы. Несовершеннолетние находятся под круглосуточным наблюдением сотрудни-

ков ЦВСНП в условиях, исключающих возможность самовольного ухода и совершения правонарушения.

Пока осуществляется содержание несовершеннолетних в ЦВСНП для обеспечения профилактики их дальнейшего противоправного поведения, установления обстоятельств, причин и условий, способствующих его формированию, выясняются условия жизни и воспитания семье. Анализируются личные качества, интересы, причины самовольного прекращения работы, учебы, ухода из семьи, учебного заведения; недостатки в деятельности организаций и учебных заведений, способствующие совершению правонарушений каждым несовершеннолетним.[2]

В процессе получения информации о несовершеннолетних осуществляется взаимодействие с сотрудниками подразделений уголовного розыска. Устанавливаются факты вовлечения несовершеннолетних в преступную и иную антиобщественную деятельность, совершения в отношении несовершеннолетних преступлений и иных противоправных действий, выявляются лица их совершившие. Полученная информация сразу передаётся сотрудникам полиции по оперативной работе по месту проживания несовершеннолетнего или по месту совершения противоправного деяния.

Сотрудниками ЦВСНП осуществляется сопровождение несовершеннолетних для передачи родителям или иным законным представителям. С этой целью осуществляется перевозка несовершеннолетних.

Условия содержания несовершеннолетних в ЦВСНП обеспечивают следующие специализированные внутренние службы: режимная служба (обеспечение охраны здания ЦВСНП); воспитательная служба (организация процесса содержания несовершеннолетних); психолого-диагностическая служба (психологическое диагностирование проблем несовершеннолетнего)– служба приёма несовершеннолетних (круглосуточный приём несовершеннолетних).

В современных условиях возможности ЦВСНП, к сожалению, не используются в полной мере. Поместить в ЦВСНП могут только сотрудники полиции, что существенно снижает количество несовершеннолетних, которые могли бы быть доставлены и подвержены процедурам, способствующим их социальной реабилитации. Для того, чтобы изменить эту ситуацию необходимы изменения в законодательстве, увеличивающие количество категорий несовершеннолетних, направляемых в ЦВСНП и количество государственных организаций (социальные службы, образовательные учреждения, органы федеральной миграционной службы и др.), имеющих право туда направить.

Необходимо помнить, что полиция является государственным органом, реализующим властные полномочия, в том числе по принудительному доставлению и содержанию несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных в специальные учреждения различных организаций (здравоохранения, образования, юстиции и др.). Необходимо организовать профилактические мероприятия таким образом, чтобы реализация этих полномочий способствовала сокращению количества несовершеннолетних правонарушителей на улицах России.

Литература

1. Федеральный закон от 24.06. 1999 года №120 "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних".
2. Приказ МВД РФ от 26.10.2013г. №845 «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел».
3. Приказ МВД РФ от 01.09.2012. №839 «О совершенствовании деятельности центров временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей».
4. Федеральный закон от 07.02. 2011 года №3 "О полиции".

Стаховский Т.В.

директор ГБОУ СОШ №235 им. Д. Шостаковича, г. Санкт – Петербург

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье автором предпринята попытка рассмотреть понятие «референтная группа» применительно к новым условиям. Развитие информационного общества, влияние социальных изменений десоциализируют детей и подростков, что ставит перед педагогической наукой и практикой новые задачи. В современных условиях социализирующая функция ре-ферентной группы растет, при том, что многие референтные групп носят виртуальный ха-рактир и вызывают сложность в изучении.

Ключевые слова: референтная группа, педагогика, образование, социализация, социальные изменения.

Stakhovsky T. V.

Reference Group as a factor of socialization of children in the new social conditions

In this article the author attempts to consider the notion of «reference group» in relation to the new conditions. The development of the information society, the impact of social changes desocializiruyut children and adolescents that poses pedagogical science and practice new tasks. In modern conditions the socializing function of the reference group is growing, despite the fact that many reference groups are virtual in nature and cause difficulty in learning.

Keywords: reference group, pedagogy, education, socialization, social change.

Вопросы социализации и воспитания подрастающего поколения всегда были и остаются важными и актуальными. Современная ситуация социализации детей и подростков представляется весьма сложной педагогической задачей и связана с интенсивным развитием информационных технологий. Современный подросток по разным данным проводит от 8 до 16 часов во взаимодействии с разнообразными гаджетами. Любую информацию от ученой, до популярной он предпочитает получить в социальных сетях и в Интернете. Под влиянием интенсивных изменений современной реальности, изменился и сам современный подросток. В таких условиях педагоги, родители уже не отвечают критериям референтности для детей и подростков, не всегда имеют готовый «рецепт» воспитания или помощи. Как отмечает в своей работе А.В. Кандаурова, изменение субъектов образовательных отношений в современном образовательном пространстве педагоги ставят на первое место в числе профессиональных проблемных полей [1]. Следовательно, в образовательном пространстве проблема референтной группы как важнейшего фактора социализации встает с новой актуальностью. На фоне роста десоциализирующего влияния многих со-

циальных факторов, роста агрессивности среди современных детей, детей охватывает чувства одиночества и тоски [2].

Как отмечает Е.В. Митягина, конец XX и начало XXI века происходящими переменами затронули не только глобальную политику или глобальную экономику, но и малые группы населения, каждого отдельного человека [3]. При этом самими незащищенными социально-демографическими группами под влиянием перемен являются дети и молодежь. Изменение взглядов, норм поведения, ценностей для данной категории оказалось весьма болезненными процессами в силу несформированных личных позиций и ценностных установок. В педагогических исследованиях рассматривались вопросы новых молодежных субкультур, влияние СМИ и Интернета на становление личности, факторы и причины делинквентного и агрессивного поведения под влиянием социальных изменений и др.

Полагаем, что изучение референтности как социально-педагогического фактора социализации подрастающего поколения является важной и актуальной задачей современной педагогики.

В основе теории референтной группы лежат работы Дж. Мида об «обобщённом» другом; с 40-х гг. XX века теория референтных групп приобрела широкую популярность, в связи с работами Г. Келли, Р. Мертона, Т. Ньюкома, Г. Хаймана, М. Шерифа и стала активно исследоваться в социологии и социальной психологии. Среди отечественных ученых данной проблемой занимались Г.М. Андреева, О.В. Соловьёва, А.А. Чечулин, Е.Д. Щедрина и другие. Некоторые вопросы референтности в молодежной среде освещают А.С. Запесоцкий, Ю.А. Зубок, С.Н. Иконникова, А.А. Козлов, И.С. Кон, В.Т. Лисовской, Е.Л. Омельченко, В.В. Павловский, И.Б. Роднянская, М.Н. Руткевич, Т.Б. Щепанская и др.

В самом общем представлении, референтная группа – это группа, чье мнение важно для индивида, чьи ценности и нормы оказывают влияние на поведение индивида. Референтные группы существуют прямого (первичные – семья, соседи; вторичные – класс, друзья) и косвенного влияния (желательные и нежелательные). Иными словами, референтная группа выступает коллективным носителем ценностей, норм, правил и принципов, определяющих социальное поведение принадлежащего к ней индивида. В современных условиях ослабления воспитательной и социализирующей функций образовательных организаций вопрос изучения референтных групп детей, представляется особо значимым.

Как показывает предварительный анализ научно-теоретических материалов, в социально-психологической литературе теории референтных групп представлены достаточно широко, что позволяет уточнить определение референтной группы как значимой для личности группы, избираемой для определения своих ценностных ориентаций, выступающей источником правил, норм, регулирующих поведение личности, являющейся эталоном в оценке себя и окружающих и побуждающей индивида соотносить или не соотносить себя с этой группой. Также анализ литературы показал, что особенности, проблемы и специфика социализации современных детей, подростков, молодежи достаточно

освещены. Между тем, исследований, посвященных роли референтных групп в процессе социализации современных детей с учетом социальных изменений, нами не обнаружено. Также актуальными вопросами остаются вопросы эмпирического изучения как самих референтных групп, так и степени их влияния, полного отсутствия валидных диагностик для исследования в виртуальном пространстве.

Таким образом, задачами педагогического исследования должны стать вопросы выявления и оценки степени влияния на социализацию современных детей референтных групп нового формата (социальные сети, виртуальные группы, группы В Контакте) и другие новые формы социального взаимодействия детей и подростков. Необходимо учитывать, что функционал референтной группы не исчерпывается принадлежностью к ней. Напротив, принадлежность к той или иной референтной группе дает современному подростку чувства престижности (значимости) для личности, эталонности группы в оценке себя и окружающих; высокую степень защиты и влияния в ответ на отсутствие или поиск личных смыслов, на индивида; ответы и помощь в реализации жизненных проблем.

Список литературы

1. Кандаурова А.В. Затруднения педагогов в организации социального взаимодействия в педагогической деятельности // Человек и образование. 2014. – № 4 (41). С. 58-62.
2. Милованова Н.Г., Суртаева Н.Н. Школьная дезадаптация: Учебное пособие. – Тюмень: Издательство «ВекторБук». – 2001.-99 с.
3. Митягина Е.В. Референтные группы современной молодежи: дисс. ...канд. социол. наук. – 2007. – 183 с.

Тихонова Ю.Е.

*магистрант II курса, направление обучения
«Психолого-педагогическое образование»,
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА*

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда в рамках научного проекта №15-06-10014*

Ключевые слова: подростки группы риска, индивидуально-ориентированное сопровождение

Автором представлен проект индивидуально-ориентированного сопровождения подростка группы риска, склонного к противоправному поведению.

Tikhonova Y.E.

INDIVIDUAL-ORIENTED SUPPORT PROJECT OF ADOLESCENTS AT RISK

The author talk about the individually oriented support project of adolescents risk groups with delinquent behavior.

Key words: adolescents at risk, individual-oriented support

Современное общество называют «обществом риска», так как оно несет в себе как положительные, так и отрицательные предпосылки для развития и социализации личности.

Слово «риск» испано-португальского происхождения и означает «подводная скала», или иными словами «опасность». Понятие «риск» часто употребляется в следующем значении: возможность, большая вероятность чего-либо, как правило, негативного и нежелательного, что может произойти либо не произойти. Российский социолог М.В. Мозговой объясняет «риск» как «потенциальную возможность угрозы будущих материальных, физических, психологических, социальных и духовных потерь, обусловленных субъективным решением» [3, с. 35].

Трактовки данного термина обладают характерными чертами, предполагающими:

- неопределенность результатов;
- возможность возникновения негативных последствий.

Категории населения, наиболее уязвимые к действующим на них факторам риска, относят к группе риска. Под факторами риска понимают какие-либо условия, обстоятельства или конкретные причины, влекущие за собой возникновение и развитие ситуации риска, а также увеличение возможности ее неблагоприятного исхода.

В начале XX в. американский психолог Г.С. Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте – «возрасте штурма и натиска», как кризисном этапе становления личности.

«Подросток» в переводе от латинского слова «adolescere» означает «созревать, превращаться во взрослого». У подростков происходят качественные перестройки, затрагивающие различные стороны их развития: «изменения происходят в морально-нравственной сфере, в плане полового созревания, в плане развития высших психических функций, эмоциональной сфере», в ситуации социального развития [4, с. 88].

Подростки группы риска – это несовершеннолетние подросткового возраста, которые по медико-биологическим, психологическим, социальным, социально-экономическим и (или) педагогическим причинам имеют повышенный риск развития дезадаптивных форм нарушения поведения, отклоняющегося поведения.

Классификация подростков группы риска затруднена разнородностью данной категории несовершеннолетних, которая обусловлена особенностью их жизненных ситуаций и содержанием влияющих на них факторов риска.

Социальная работа с подростками группы риска включает в себя: социальную профилактику, социальную диагностику, социальную реабилитацию, психосоциальную коррекцию, социально-психологическую поддержку, социально-педагогическую помощь, а также социально-педагогическое сопровождение.

Согласно Толковому словарю живого великорусского языка Даля В.И. «сопровождать» – значит «сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать». В основе социально-педагогического сопровождения лежит повышение роли самого человека в самореализации в трудной для него жизненной ситуации.

Социально-педагогическое сопровождение, по мнению М.А. Журавель, осуществляется по следующим направлениям: исследовательское (изучение личности подростка и выявление проблем), социально-правовое (осознание ребенком своих прав), коррекционно-развивающее (принятие подростком определенных правил поведения), личностно-развивающее (развитие творческого и познавательного потенциала подростка), учебно-производственное (помощь в освоении профессиональной деятельности) и учебно-воспитательное (развитие профессионального и личностного самосознания подростка) [2, с. 164].

С целью решения проблемы конкретного подростка группы риска целесообразно организовывать его индивидуально-ориентированное сопровождение, чтобы учитывать особенности самого несовершеннолетнего и специфику ситуации в которой он оказался. В Российской Федерации действуют различные учреждения, в которых особое внимание уделяется индивидуально-ориентированному сопровождению подростков группы риска. Среди таких учреждений – Благотворительный фонд «Центр социальной адаптации святителя Василия Великого». Благотворительный фонд «Центр социальной адаптации святителя Василия Великого» – учреждение открытого типа, работающее с подростками, находящимся в конфликте с законом. С одной стороны, данная категория несовершеннолетних рассматривается специалистами учреждения с точки зрения риска, которому подростки подвергаются сами. С другой стороны – создаваемого данными подростками риска для общества в целом. Важно отметить, что данное учреждение является единственным в Санкт-Петербурге, на базе которого условно осужденные несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет, не имеющие психических отклонений и устойчивой зависимости от психотропных веществ, проходят реабилитационный курс в условиях стационара. Составление программы индивидуально-ориентированного сопровождения подростка осуществляется поэтапно в рамках реабилитационной программы, продолжительность которой – от 9 месяцев до 2-х лет. Но ее временные границы могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей и ситуации конкретного несовершеннолетнего.

Предварительный этап включает в себя изучение особенностей подростка, анализ ситуации, в которой он оказался.

В октябре 2015 года районный суд вынес приговор подростку V. по ст. 161 УК РФ («Грабеж») с испытательным сроком на два года и обязал несовершеннолетнего пройти курс реабилитации в Благотворительном Фонде «Центр социальной адаптации святителя Василия Великого». На тот момент ему было 15 лет.

Подросток V. числился в 8 классе среднеобразовательной школы, но в течение двух предшествующих лет не посещал занятия. В связи с этим его образовательный уровень не соответствовал возрасту.

До зачисления на реабилитационный курс подросток V. проживал с матерью в комнате в коммунальной квартире. Детско-родительские отношения ха-

рактизовались как хорошие и доброжелательные, но мать перестала справляться с воспитанием мальчика.

В поведении подросток V. не сдержан, импульсивен, не умеет решать спорные ситуации конструктивно. В своем стремлении доминировать над другими он использует прямые угрозы физической расправы. Помимо этого, у него есть продолжительный опыт употребления психо-активных веществ.

В данном учреждении подросток находится по настоящее время.

Следующий этап составления программы подразумевает формулирование проблем подростка, которые необходимо разрешить: склонность к противоправному поведению; школьная дезадаптация.

Целью индивидуально-ориентированной программы является: профилактика правонарушений и профилактика употребления психо-активных веществ; повышение образовательного уровня и мотивации к обучению.

Задачи по первой проблеме: формирование системы знаний о правах и обязанностях человека; развитие навыков социальной компетенции, правового поведения, морально-нравственных ориентиров; формирование критического отношения к психо-активным веществам; создание ситуации выбора социально-приемлемого увлечения (творческие мастерские, спорт, выездные мероприятия, работа в конюшне и др.).

Задачи по второй проблеме: организации занятий с репетиторами по школьным предметам; расширение кругозора (посещение музеев, выставок, чтение книг и т.п.). Ресурсы: законодательный, методико-теоретический, кадровый, материальный, родительский и ресурсы самого подростка.

Система программных мероприятий составляется специалистом по социальной работе и согласуется по срокам и исполнителям каждую неделю. Сюда входят как индивидуальные, так и групповые занятия, мероприятия.

Оценка эффективности осуществляется по качественным и количественным критериям. Качественные показатели: образовательный уровень соответствует возрасту подростка; повышен уровень мотивации к учению; сформированы система знаний в области прав и обязанностей, развиты навыки социальной компетенции, правового поведения, морально-нравственные ориентиры, устойчивые интересы, социально-одобряемые увлечения и негативное отношение к наркотическим веществам.

Количественные показатели: увеличение количества посещаемых занятий подростком и снижение количества его пропусков занятий без уважительной причины; увеличение количества положительных оценок по учебным предметам; увеличение числа мероприятий, в которые вовлекается данный подросток; снижение или отсутствие количества правонарушений, нарушений устава учреждения, совершаемых подростком.

Проанализировав, выше сказанное, можно сделать вывод, что индивидуальное сопровождение является неотъемлемой частью социально-педагогиче-

ческой, психологической и иной работы с подростками группы риска, в частности с теми, кто склонен к противоправному поведению.

Библиографический список

1. Григорова З.Н., Никитина Ю.В. Социальная реабилитация подростков, находящихся в конфликте с законом. Часть I. (на примере БФ «Центр социальной адаптации свт. Василия Великого»). Методическое пособие. СПб: БФ «ЦСА», 2014.
2. Журавель М.А. Социально-педагогическое сопровождение подростков в процессе профессионального обучения // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11(126). – С. 163-165.
3. Лоскутова И. М. Образовательное пространство в обществе риска (на примере средней школы современной России): монография. – М.: Издательство «Прометей», 2011.
4. Барановский Н.А. Антидевиантная политика: теория и социальная практика: монография / Н.А. Барановский. – Минск: Белорусская наука, 2011.

УДК 37

Федорова Г.Г.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и социализации
института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: gala.fedorova@yandex.ru*

Баличева Н.В.

мама-воспитательница детской деревни SOS г. Пушкин

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ДЕРЕВНИ SOS

Аннотация: в статье рассматриваются особенности социализации детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детской деревни SOS г. Пушкин.

Ключевые слова: социализация, дети, оставшиеся без попечения родителей, мама-воспитательница.

Fiodorova G. G., Balic'eva H. V.

FEATURES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN TERMS OF THE CHILDREN VILLAGE SOS.

Abstract: in article discusses the features of socialization of children-orphans and children left without parental care in terms of the children village.

Keywords: socialization; children, left without parental care; mother-teacher

Проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время стоит очень остро. Как показывает практика, эти дети испытывают большие трудности при вхождении в общество и только небольшая часть адаптируется в современных условиях.

В исследованиях, посвященных изучению проблемам социализации детей социальных сирот, отмечается, что дети после детского дома значительно уступают детям, воспитывающимся в семьях, по всем основным параметрам социальной адаптации:

- по способности к установлению контактов; развитию социальных навыков;
- по способности к приобретению профессии и трудоустройству;
- по способности избегать кризисных и криминальных ситуаций в жизни;

– по способности образовать собственную семью и успешно выполнять родительские воспитательные функции и др. (Буянов М.И., Лихачев Б.Т., Олифиренко Л.Я., Прихожан А.М., Шульга Т.И., Шипицына Л.М. и др.).

Воздействие неблагоприятных условий жизни, в которых находились дети, вызывало негативные психические, физические и другие изменения в организме ребенка. Попадая в детский дом, у ребенка снимаются материальные проблемы, но социальные и психологические остаются. Дети копируют в будущем ту модель своей жизни, которую они наблюдают ежедневно: это контакты, основанные на подчинении, доминирование авторитарной системы, отсутствие собственной активности и самостоятельности.

Детская деревня SOS – это семейная форма долгосрочного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это негосударственное образовательное учреждение, в котором условия проживания и воспитания приближены к семейным.

Идея создания детской деревни для детей-сирот принадлежит австрийскому педагогу Герману Гмайнеру. Первая детская деревня открылась в 1949 году. Сегодня международная организация SOS children village international работает в 132 странах мира. В России 4 деревни. В г. Пушкине детская деревня была открыта в 2000 году и в настоящее время имеется большой положительный опыт воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Детская деревня в г. Пушкине – это небольшой поселок состоящий из 12 двухэтажных благоустроенных коттеджей, в каждом из которых проживает семья (мама и дети) по 5-6 человек. Всего в деревне 72 ребенка от 3-х до 16 лет. Дети в Детскую деревню поступают в основном из приютов – места временного проживания детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Приближенность к обычным условиям жизни – один из главных принципов, на которых строится жизнь Детской деревни. Дети живут как в обычной семье: посещают школу, детский сад, медицинские учреждения, учреждения дополнительного образования, занимаются в кружках, музыкальной школе, студиях, общаются со сверстниками вне деревни; помогают маме вести хозяйство (делают покупки в магазинах, готовят еду, делают уборку в помещении и т.п.) У каждой семьи – своя жизнь: свои традиции, свои заботы, проблемы, праздники. И, хотя в деревне есть директор, педагог, психолог, социальный педагог, помощницы мамы, главное лицо в деревне – это Мама. Формально это женщина, у которой нет своей семьи или есть взрослые дети, которые живут самостоятельно. Мама работает в соответствии с ТК РФ, имеет выходные, отпуск. Но это только одна сторона позиции мамы, главное – как стать такой мамой, чтобы дети тебя любили, чтобы в семье была забота друг о друге, чтобы старшие помогали младшим, и после школы ребенку хотелось бы идти домой. Детская деревня успешно справляется со многими проблемами. Обратимся к опыту мамы-воспитательницы детской деревни Нины Викторовны, которая успешно работает в детской деревне уже 16 лет. Дети, при достижении 16-летнего возраста, переходят в Дом молодежи.

В доме молодежи воспитанники находятся на полунезависимом проживании до 18-19 лет. Они продолжают обучение в профессиональных учебных за-

ведениях и самостоятельно распоряжаются деньгами, выделяемыми на их содержание. Дети не теряют связь с детской деревней, с мамой, всегда могут позвонить, приехать и обратиться за помощью. Как мы уже отметили, дети поступают в детскую деревню главным образом из приютов, а ранее проживали в крайне неблагоприятных условиях (неблагополучные семьи, пьющие родители, насилие в семье, плохое питание, отсутствие надзора и т.д.).

В семье в детской деревне коренным образом меняются условия проживания: чистые, красивые домики, уютные комнаты, телевизор, холодильник, электроплита, место для игр, одним словом все как в хорошем доме, настоящей семье. Подобные условия могут быть и в детском доме, но, главное отличие состоит в том, что это их Дом. Дети приобретают важные социальные навыки естественным путем как в обычной семье. Их общение значительно разнообразнее и полноценнее, чем в детском доме. С мамой дети часто бывают в театре, на выставках, в гости могут приходиться друзья, одноклассники и т.п. Мамам не запрещается принимать у себя в семье своих родственников и друзей и это помогает прививать детям общепринятые понятия приема гостей и этикета.

В семье дети также учатся общаться друг с другом. Мама относится к ним с любовью и строгостью. Она говорит, « для меня главное научить детей понимать и помогать друг другу, сплотить детей в единую семью. У всех у них разные характеры, были разные судьбы. Теперь важно создать чувство безопасности, подарить им радость совместного общения. Приобщение к порядку, режиму также важно и я предъявляю к ним единые требования. Вместе с тем, думаю, что, как и в обычной семье, необходимо создать атмосферу теплоты, радости, желания идти домой после школы или после пребывания в детском саду». Общаясь с детьми из детской деревни, мы спросили у одного из детей « куда ты пойдешь после школы?» и получили уверенный ответ: « Домой». И ребенок знает, что дома его ждет мама и у него есть свои обязанности: помочь приготовить обед, убрать свою комнату, поиграть с младшим братиком, пока мама занята другими делами. Как и в каждой семье между детьми могут быть конфликты, ссоры, нежелание делать уроки и т.п. Но это преодолевается так, как в хорошей семье. Ребенку разъясняются его ошибки, неправильные убеждения, его учат решать конфликты и т.д. Ребенок получает жизненный опыт, который поможет ему в дальнейшей жизни.

Дети живут в одной семье длительное время, они привыкают друг к другу, познают друг друга. В каждой семье создается особая атмосфера, которая зависит, прежде всего, от особенностей самой мамы-воспитательницы. « Я не требую, чтобы дети меня называли мамой. Они помнят своих родителей. И поэтому, выбор за ними. Но получается так, что маленькие детки сразу же зовут мамой, постарше – «мама-Нина», по имени и отчеству не называет никто».

В воспитании таких сложных детей возникают и некоторые трудности. Мама рассказывает об этом так: «Основная проблема в том, что дети уже имеют отрицательный опыт прошлого. У них много отрицательных привычек, нет усидчивости, самостоятельности, некоторые агрессивны. Дети, более младшего возраста быстрее привыкают к новой семье. А те, которые постарше, в начале ведут

себя настороженно, но теплое отношение к ним снимает этот барьер. Постепенно накапливается новый опыт отношений». У детей за время проживания в семье в детской деревне существенно меняется самооценка. В большинстве случаев, дети, которые поступают в детскую деревню, имеют низкую самооценку. В детской деревне создаются условия, при которых раскрываются их возможности, таланты, формируются новые положительные увлечения. Одобрение со стороны мамы, похвала, даже просто улыбка согревают сердце ребенка, и он чувствует себя увереннее, спокойнее и постепенно меняется его отношение к себе. Мама следит за тем, чтобы все дети чем-то занимались, рисовали, пели, танцевали. Но в то же время нет никакого нажима. Ребенок сам выбирает себе занятие по душе. Дома, в семье ребенок может и просто расслабиться, спокойно посидеть, почитать, поговорить с мамой. Общение с мамой – это самое ценное, что есть в детской деревне. Вся организация жизни детей способствует формированию социальных навыков, которые необходимы им в будущей жизни (навыки самообслуживания, ведение домашнего хозяйства, умение организовать свое свободное время, умение общаться с должностными лицами, умения поддерживать дружеские отношения со знакомыми, друзьями и т.п.). Одновременно идет формирование характера ребенка, развитие его положительных качеств (ответственности, трудолюбия, уважительного отношения к старшим, внимания и заботы к малышам и др.) А поскольку жизнь ребенка теперь насыщена положительными примерами, образцами и любовью мамы у него складывается положительная картина мира и формируются положительные нравственные ценности.

Как показывает опыт социализация детей, проживающих в детской деревне, проходит гораздо успешнее, они лучше адаптируются во взрослой жизни, сохраняют теплые отношения со своей семьей, мамой и это остается им поддержкой в будущем.

Филатова О.В.

аспирантка РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

МОТИВАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ РАБОТЕ С «ТРУДНЫМИ» ДЕТЬМИ НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Ключевые слова: мотивация, социальная адаптация, «трудные» дети, социальный педагог.

Статья освещает основные вопросы мотивационной сферы участников педагогического процесса в центре социальной адаптации.

Filatova O. V.

MOTIVATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER WHEN WORKING WITH "DIFFICULT" CHILDREN BY THE EXAMPLE OF THE CENTRE OF SOCIAL ADAPTATION

The article covers the main issues of the motivational sphere of educational process participants at the centre of social adaptation.

Key words: motivation, social adaptation, "difficult" children, social worker

В педагогической деятельности, мотивация является одним из основных критериев ее продуктивного осуществления. Выбирая профессию педагога, че-

ловека, зачастую, не до конца осознает с какими трудностями ему придется столкнуться, в процессе работы. Если говорить о стандартных образовательных учреждениях, в которых процесс обучения систематизирован и подчинен строго-регламентированным правилам, то проблем возникающих при взаимодействии его субъектов, наблюдается гораздо меньше, чем в центрах, профилирующихся на работе с «трудными» детьми.

Для начала, разберем само понятие мотивации. Мотивация (*motivatio*) – система стимулов, побуждающих человека к выполнению действий. Является динамическим процессом физиологической природы, управляемым психикой личности и проявляемым на эмоциональном и поведенческом уровнях. Впервые понятие «мотивация» было употреблено в труде А. Шопенгауэра. Также, в других научных источниках, мотивация рассматривается, как способность человека удовлетворять свои потребности, посредством какой-либо деятельности. Перенося эти определения на профессиональные мотивационные ориентации, можно сделать вывод, что практикующий педагог должен быть наделен рядом способностей, знаний и умений для удовлетворения потребностей и не только своих, а также для реализации себя как профессионала. Очевидно, что такие качества как отзывчивость, гуманность, терпение, выдержка, самообладание, душевная чуткость – неотъемлемые свойства учителя, характеризующие его с положительной стороны [3]. Дети, которые, по какой-либо причине, оказались в трудной жизненной ситуации и не способные самостоятельно справиться со своими проблемами, нуждаются в постоянном психолого-педагогическом сопровождении и контроле. Такие функции выполняют специализированные заведения. Одним из таких учреждений, которое профилируется на помощи «трудным» детям, является «Центр социальной адаптации Святителя Василия Великого», находящийся в городе Санкт-Петербург и занимающийся вопросами сопровождения подростков, которые имеют проблемы с законом. Основное отличие от остальных социальных центров, заключается в том, что подростки направляются туда по решению суда и постоянно там проживают, на протяжении всего периода, своей реабилитации.

Данный центр не является государственным учреждением и существует за счет пожертвований спонсоров и людей, которым небезразлична судьба его воспитанников. За 12 лет работы было выпущено порядка 300 человек, из которых по статистическим данным дирекции центра, около 20% – совершили повторные правонарушения и оказались в местах лишения свободы, 60% – стали полноправными членами общества, без проблем с законом, а судьба остальных, к сожалению, осталась неизвестна. Очевидно, что прослеживается положительная динамика в нормализации поведенческих характеристик и устранению личностных аддикций реабилитируемых, несмотря на то, что результат социальной адаптации не 100%.

Хочется уделить особое внимание педагогическому составу данного центра. Все проживающие воспитанники обучаются в государственных образовательных учреждениях, которые находятся за пределами центра. В самом адаптационном учреждении работают педагоги дополнительного образования, вос-

питатели (работающие посуточно), координаторы проекта, психологи и социальные педагоги. Рассматривая мотивационную составляющую работников, можно сделать вывод, что все вышеперечисленные качества участников педагогического процесса им присуще. Основная проблема состоит в специфике их работы, т.к. в процессе взаимодействия с детьми, зачастую находящимися в состоянии измененного сознания, ряд мер, которые применимы в остальных случаях взаимодействия субъектов образовательной деятельности, им недоступны. У их воспитанников нет тех морально-нравственных норм, которыми наделены дети, обучающиеся в обычных школах, их нельзя замотивировать на положительный результат в оценке их учебной деятельности, т.к. на момент попадания в центр, у подростков уже разрушены почти все ценностные ориентиры. Соответственно, педагоги данного центра не могут в полной мере осуществлять педагогическую деятельность. Но главное содержание педагогической деятельности – общение с учащимися, им доступно. В учебно-воспитательном процессе учитель является не только источником информации, организатором познавательной, художественно-творческой и других видов деятельности, но инициатором и руководителем общения. В новой парадигме субъект-субъектных педагогических отношений предметное содержательное общение осуществляется не только на фоне, но в процессе межличностного общения, что является основной формой деятельности педагога и ученика в центре социальной адаптации. Однако система межличностных взаимоотношений в учебном процессе до недавнего времени не считалась педагогически значимой [2]. А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях: эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»); бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей); конфликтная (центрация на интересах коллег); авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся); познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания); альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся); гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей учащихся) [1]. Из семи описанных центраций, в рамках специализированного учреждения могут быть реализованы только три из них, т.к. эгоистическая, бюрократическая, конфликтная и авторитарные, не являются подходящими в контексте данного учреждения. При попытке применения эгоистической или авторитарной направленности действий, сотрудники, работающие с трудными детьми, могут столкнуться с рядом непонимания выражающегося в агрессивной реакции воспитанников на действия педагога. Бюрократическая и конфликтная явно не могут быть реализованы в рамках данного центра, т.к. никакого материального интереса и карьерного роста в центре адаптации осуществить невозможно.

Таким образом, проанализировав личностные качества работников «Центра социальной адаптации Святителя Василия Великого», можно сделать выводы, что все они обладают индивидуальными мотивационными маршрутами, не

вписывающимися в существующие нормы, в рамках которых взаимодействуют субъекты стандартного педагогического процесса. Стоит обратить внимание на такие учреждения и расширить границы их изученности, по причине того, что на данном этапе нет четких алгоритмов работы сотрудников различных центров реабилитации, которые могли бы увеличить продуктивность деятельности аналогичных специальных учреждений.

Библиографический список

1. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., изд. центр ВЛАДОС, 1995.
2. Рассказова А. Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности// Вестник экономической интеграции; под ред. Л. Ф. Колесникова — М.2014. № 2. — С.153–156.
3. Суртаева, Н.Н., Кузина, Н.Н., Морозов, Е.А. Колычева, З.И., Кандаурова, А.В., Ермакова, Е.А., Веткина, О.Н. Социальная педагогика М.: Регион -Просвещение, 2007.-254с./под ред. Н.Н.Суртаевой

Юнусова Н.М.

*д.п.н. профессор кафедры педагогики
Таджикского национального университета, г. Душанбе*

Влияние образования на психическое здоровье (самоубийства) молодежи в гендерном аспекте

Ключевые слова: образование, психическое здоровье, гендерные различия, суицид.

В данной статье говорится о факторах риска суицидов среди молодежи, в частности исследовании влияния образования на психическое здоровье девушек и их профилактике в Таджикистане

Yunusova N. M.

Impact of education on mental health (suicides) of the youth in gender aspect

The article reads about suicide risk factors among the youth, in particular about studying the impact of education on mental health of girls and their prevention in Tajikistan.

Key words: education, mental health, gender differences, suicide.

По заявлению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), депрессивные расстройства (теснейшим образом связанные с самоубийствами), вносят значительный вклад в глобальное бремя болезней. Согласно данным странового отчета по Таджикистану, составленного в рамках Глобального медицинского обследования школьников (ГМОШ), 20,0% детей и подростков страдают психическими заболеваниями, приводящими к потере дееспособности, включая тревожные неврозы, депрессии и другие аффективные, поведенческие и когнитивные расстройства [1]. Данные этого отчета свидетельствуют о том, что в течение года, предшествовавшего обследованию, 12,6% школьников всерьез задумывались о попытке самоубийства, а 12,0% даже составили план того, как они это сделают.

Согласно совокупным данным, полученным ЮНИСЕФ от органов власти Согдийской области Таджикистана, в период с января 2009 по сентябрь 2010г. 167 молодых людей в возрасте от 12 до 24 лет совершили самоубийство, либо

предприняли попытку самоубийства в Согдийской области Таджикистана. Из этого числа случаев 42 человека, пытавшихся совершить самоубийство выжили, а 125 – умерли (138 случаев самоубийства за полные годы 2009-2010 гг.)[3]. Ввиду повышения уровня самоубийств среди молодежи, особенно девочек по Согдийской области Таджикистана, Таджикским национальным университетом совместно с Группой психиатрической эпидемиологии детского возраста (ГПЭДВ) Колумбийского университета США и Ходжентским университетом Таджикистана, при поддержке офиса ЮНИСЕФ в Таджикистане, проведено исследование по выявлению распространенности и динамики самоубийств среди детей и молодежи по Согдийской области Таджикистана.

Предполагалось, что представленные результаты исследования будут учтены в политике, относящейся к социально-психологическим условиям и психическому здоровью, защите детей, равенству полов и делам молодежи в Согдийской области, при разработке эффективных программ по предотвращению самоубийств. [2] **Общая цель** настоящего исследования заключалась в получении достоверных научных данных для разработки эффективных стратегий предотвращения самоубийств и сокращения их количества, в частности: 1) выявить факторы, вызывающие самоубийства среди молодежи в Согдийской области; 2) представить основанные на фактах рекомендации по выявлению и направлению к специалистам молодежи, подвергающейся повышенному риску; 3) разработать практические рекомендации для подготовки возможных программ по сведению к минимуму уровня самоубийств среди молодежи в Согдийской области; и 4) получить новую информацию, которая поможет в проведении целенаправленной работы по профилактике самоубийств. Для достижения этих целей был использован комплексный подход. Таким образом, методология проведения Исследования отражает представление о том, что самоубийство является сложным явлением, неразрывно связанным с социальным и семейным укладом. В данной статье отражена лишь часть общего исследования, цель которой – выявить влияние образования на психическое здоровье девушек.

Методы проведения исследования. Для того, чтобы лучше понять феномен самоубийств среди молодежи в Согдийской области, включая основные факторы, способствующие его возникновению, при сборе информации использовалось несколько подходов. Применялось четыре основных метода исследования: 1) Индивидуальные интервью. 2) Анализ географической ситуации. 3) Обзор официальных данных. 4) Интервью с ключевыми информантами.

Выборка случаев завершенных самоубийств включает членов семьи и/или близких, знакомых Молодого человека (или девушки) в возрасте от 12 до 24 лет, совершившего завершённое самоубийство. **Выборка попыток самоубийства:** Включает Молодых людей (и девушек) в возрасте от 12 до 24 лет, которые предпринимали попытку, но не завершили самоубийство, а также членов их семей и/или близких знакомых. **Контрольная группа:** Включает Молодых людей (и девушек), подобранных в соответствии с возрастом, полом, этнической принадлежностью и географическим местоположением Молодых людей

(и девушек) из выборки случаев завершенных самоубийств и попыток самоубийства, а также членов их семей и/или близких знакомых.

Индексные информанты: Молодые люди (и девушки), представляющие интерес из выборки попыток самоубийства и случаев завершенных самоубийств. **Первичные информанты:** Близкие родственники, включая без ограничения родителей, братьев или сестер соответствующего возраста, а также близкие знакомых Молодого человека (или девушки). **Вторичные информанты:** Другие лица (включая без ограничения братьев или сестер, соседей и учителей), с которыми Молодой человек (или девушка) мог поддерживать близкие отношения. **Ключевые информанты:** директора/ поставщики услуг, имевшие контакты с большим количеством Молодых людей (или девушек), особенно из районов с высоким уровнем завершенных самоубийств. **Возрастные группы лиц, предпринимавших попытки суицида/совершивших суицид.** Распределение по возрасту молодых людей (девушек), предпринимавших попытки самоубийства и совершивших самоубийства, основная часть приходится на группу в возрасте от 18 до 24 лет. В целом, настоящим исследованием было установлено, что лица, совершавшие попытки самоубийства, моложе лиц, совершивших завершённые самоубийства, что также подтверждается Ключевыми Информантами и согласуется с данными по другим странам.

Осведомленность о психическом здоровье: была проведена оценка осведомленности всех информантов (Молодых людей (и девушек), Первичных и Вторичных информантов) о психическом здоровье. Сначала информантов просили высказать свое мнение по нескольким вопросам, касающихся психического здоровья детей. По крайней мере, 90% всех информантов считает, что ребенку, имеющему эмоциональные и поведенческие проблемы, можно помочь, и, по крайней мере, 80% всех типов информантов уверены, что ребенок, имеющий эмоциональные и поведенческие проблемы, рано или поздно с ними справится. По крайней мере 80% заявили, что ребенок, постоянно чувствующий грусть и обеспокоенность, почувствует себя лучше, если он/она поговорит с кем-нибудь, и по крайней мере 70% заявили, что состояние постоянной грусти или беспокойства или постоянное пребывание в плохом настроении поддается лечению. Приблизительно 40% всех информантов заявили, что ребенок, имеющий эмоциональные или поведенческие проблемы, избавиться от них не сможет никогда. Хотя, по крайней мере, 80% всех информантов признают, что люди, имеющие эмоциональные или поведенческие проблемы, страдают и нуждаются в помощи; лишь от 42% до 58% информантов считают, что наличие эмоциональных или поведенческих проблем является заболеванием. От 25% до 70% процентов всех информантов считают, что люди с эмоциональными или поведенческими проблемами на самом деле просто ленивы, слабы или неспособны нормально мыслить.

Перспективы, проблемы и социальные нормы: молодым людям (и девушкам) и членам контрольной группы задавались вопросы, рассчитанные на то, чтобы оценить их видение своего будущего Их ответы свидетельствуют о ряде гендерных отличий. Притом, что 68% мужчин, пытавшихся совершить са-

моубийства, и 80% членов контрольной группы указали, что они будут работать не дома, лишь 39% и 60% женщин из тех же групп дали аналогичный ответ. Точно также, значительно больше мужчин, чем женщин (пытавшихся совершить самоубийства и из контрольной группы) сказали, что они планируют получить высшее образование до достижения 25 лет.

Уровень посещения молодыми людьми школы/университета. Больше юношей чем девушек посещали школу/университет в любое время в течение 12 месяцев, предшествовавших суициду. Среди девушек, совершивших попытки самоубийства или завершённые самоубийства, количество посещавших школу/университет было меньшим чем среди соответствующих членов контрольной группы (31% суицидентов против 44% членов контрольной группы и 32% предпринимавших попытки самоубийства по сравнению с 38% членов контрольной группы). Всего 13% суицидентов-женщин учились в университете по сравнению с 29% членов контрольной группы по завершённым самоубийствам.

Уровень посещения молодыми людьми школы/университета. Больше юношей чем девушек посещали школу/университет в любое время в течение 12 месяцев, предшествовавших суициду. Среди девушек, совершивших попытки самоубийства или завершённые самоубийства, количество посещавших школу/университет было меньшим чем среди соответствующих членов контрольной группы (31% суицидентов против 44% членов контрольной группы и 32% предпринимавших попытки самоубийства по сравнению с 38% членов контрольной группы). Всего 13% суицидентов-женщин учились в университете по сравнению с 29% членов контрольной группы по завершённым самоубийствам.

Образование родителей, особенно матерей, является критически важным показателем благополучия ребенка. Гораздо большее количество биологических родителей девушек, совершивших самоубийства или попытки самоубийства, по сравнению с родителями из контрольной группы прервали свое образование после 11-го класса и не оканчивали ни колледжей, ни ВУЗ-ов. Эти данные показывают, что уровень образования девочек, предпринимавших попытки самоубийства или совершивших самоубийство, ниже уровня образования девочек из Контрольных групп. Данные также свидетельствуют о том, что браки по принуждению нередко являются причиной самоубийств среди девушек. Мы считаем эту практику важным фактором увеличения риска самоубийств, особенно среди девушек. Эти данные также позволили выявить другие специфические факторы риска суицидального поведения среди женского населения. **Брак по принуждению и учеба:** Более 80% Ключевых информантов сообщили, что в их районе девушек чаще принуждают вступать в брак, чем юношей. В отношении и девушек и юношей около 71% Ключевых информантов заявили, что Молодым людям (и девушкам) разрешают окончить школу/ВУЗ; однако около 22% также сказали, что только юношам разрешают оканчивать школу/ВУЗ после брака по принуждению.

Выводы: существует много вариантов улучшения качества жизни молодежи, а следовательно и сокращения некоторых ключевых факторов риска самоубийства. Знания учащихся о способах снижения стресса, ведения здорового

образа жизни и эффективного преодоления личных и семейных психосоциальных проблем вряд ли повысятся, если они не будут получать надлежащей информации по этим вопросам. Учителя имеют возможность предоставлять такого рода обучение на основе известных фактов. Повышение чуткости учителей к наиболее существенным психосоциальным потребностям молодежи также может повысить мотивацию учащихся продолжить обучение и снизит желание бросить школу. С целью **предотвращения самоубийств**: школы должны воспитывать любовь к знаниям в одинаковой мере у всех учащихся – как у мальчиков, так и у девочек, чтобы количество юношей и девушек, заканчивающих среднюю школу было примерно одинаковым, необходимо добиться сотрудничества между государственными, социальными, медицинскими службами, службами по оказанию помощи семьям и т.д., важно убедить молодежь, что она должна проявлять действительную заинтересованность в будущем своей страны, разрабатывать новые и интересные услуги и программы, чтобы помочь улучшить качество жизни молодежи, колледжи и университеты должны работать более эффективно, чтобы помогать молодежи – и юношам и девушкам, в достижении наивысшего уровня образования, необходимо создание специальной рабочей группы по делам молодежи, состоящей, помимо лидеров гражданского общества и государственных руководителей, в основном из молодых людей, которые бы единодушно стремились к тому, чтобы понять и улучшить психосоциальные перспективы для молодежи. Специальная рабочая группа по делам молодежи, решающая задачи, в которых молодежь кровно заинтересована, является одним из способов предоставления дополнительных возможностей молодежи и, возможно, одновременного решения проблем, связанных с суицидальным поведением.

Литература

1. База данных Trans MonEE (2012), региональный офис ЮНИСЕФ по странам Центральной и Восточной Европы и СНГ.
2. Отчет ЮНИСЕФ: «Исследование распространенности и динамики самоубийств среди детей и молодых людей (в возрасте от 12 до 24 лет) в Согдийской области Таджикистана.» Детский Фонд ООН, июль 2013
3. ЮНИСЕФ (2007). Глобальное медицинское обследование школьников: Таджикистан.

Раздел VI

Студенческие этюды

УДК 376.42

Жданова М.А.

*к.п.н, доцент кафедры воспитания и социализации
Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена*

Бажанова Е.А.

*магистрантка кафедры воспитания и социализации
Института педагогики ФГБОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена;
г. Санкт-Петербург, E-mail: lena9522247479@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Аннотация: статья обращена к проблемам социальной интеграции молодых людей с ментальными нарушениями, проживающих в условиях психоневрологического интерната: представлены результаты анализа опыта социальной реабилитации в конкретном учреждении (Волховский психоневрологический интернат), раскрыто значение социально-педагогических аспектов реабилитации, выявлены сложности и определены перспективы социально-педагогической деятельности по интеграции в общество молодых инвалидов с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальная интеграция, социальная реабилитация, молодые люди с ментальными нарушениями, психоневрологический интернат.

Jdanova M.A., Bajanova E.A.

SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF REHABILITATION OF YOUNG PEOPLE WITH MENTAL DISTURBANCES, LIVING IN THE CONDITIONS OF THE PSYCHOSEURVILLE BOARDING SCHOOL

The article is devoted to the problems of social integration of young people with mental disorders living in a psycho-neurological orphanage: the results of the analysis of the experience of social rehabilitation in a particular institution (Volkhov Psychoneurological Boarding school) are presented, the importance of socio-pedagogical aspects of rehabilitation is revealed, On the integration of young disabled people with mental disabilities into society.

Keywords: social and pedagogical activity, social integration, social rehabilitation, young people with mental disorders, psycho-neurological boarding.

Проблема интеграции в общество молодых людей, находящихся в пределах возрастной категории 24-28 лет и имеющих нарушения в ментальной сфере, представляет собой важную задачу психоневрологических интернатов. Для ее решения, в силу сложности нарушений психофизического развития данной категории клиентов, необходим комплекс реабилитационных мероприятий медико-социального, психологического, профориентационного, физкультурно-адаптивного, социокультурного и интегративного характера. Организация ком-

плексной социальной реабилитации молодых людей с ментальными нарушениями, проживающими в условиях психоневрологического интерната, представляет собой главное содержание социально-педагогической деятельности, которая должна реализовываться специалистом, имеющим соответствующую профессиональную подготовку, и ориентированным на выполнении координирующих функций по взаимодействию других специалистов-реабилитологов.

Социальная реабилитация молодых людей с ментальными нарушениями конечной целью имеет формирование у них социальных компетенций для включение по возможности в активную жизнедеятельность и способность к самостоятельному проживанию вне психоневрологического интерната. Такой подход является альтернативным общепринятому восприятию данной категории клиентов как нуждающихся в постоянном врачебном контроле и не способных к социальной адаптации и независимой жизни. Современные исследования (М. В. Филиппова, П. С. Федорова, М. В. Пчелкина, Л. В. Виноградова, С. Ю. Громова и др.) подтверждают, что в сфере социальной работы существует положительный опыт интеграции молодых инвалидов с ментальными нарушениями, проживающими в условиях психоневрологических интернатов, в общество. Однако этот опыт требует особого анализа и осмысления для определения и внедрения в деятельность реабилитационных учреждений позитивных практик.

Наше исследование, выполняемое в рамках магистерской диссертации, посвящено проблеме социально-педагогической деятельности с молодыми людьми, проживающих в условиях психоневрологического интерната, по их интеграции в общество. Исследование выполняется на базе Ленинградского областного государственного казенного учреждения «Волховский психоневрологический интернат». В исследовании принимают участие 45 молодых инвалидов – получателей социальных услуг – в возрасте 24-28 лет 1-2 группы инвалидности, нуждающиеся в уходе, надзоре, бытовом и медико-социальном обслуживании, реабилитационных услугах. Молодые люди имеют множественные нарушения психофизического развития: умственная отсталость, общее недоразвитие речи, моторной сферы, эмоционально-волевые расстройства и др. У проживающих наблюдаются вредные привычки, отклонения в поведении.

По данным бесед со специалистами интерната и наших наблюдений мы выделили ряд особенностей социализации, которые наблюдаются у проживающих. У молодых людей с ментальными нарушениями наблюдается социальный инфантилизм, недостаточная самостоятельность, низкий уровень развития коммуникативных навыков, недоразвитый уровень саморегуляции поведенческих и эмоциональных реакций на те или иные ситуации или события, стихийная подчиняемость различным, в том числе и дурным влияниям. Большой проблемой является то, что они считают, что социально-бытовые, трудовые, социально-культурные навыки, которые им стараются привить в условиях психоневрологического интерната, им не нужны. Еще одна проблема связана с тем, что у многих молодых инвалидов обследуемой группы почти отсутствует желание трудиться, их очень трудно привлечь к участию в трудовой общественно-полезной деятельности (работа на приусадебном участке, колка дров, уборка здания и др.). Не менее важная проблема, которая у некоторых клиентов выступает по значимости на первый план – это

наличие иждивенческих установок, отсутствие навыков личной гигиены, стремления создать уют, сделать собственный «домашний» уголок, неуважительное и потребительское отношение к окружающим.

Мы полагаем, что эти проблемы обусловлены не только психофизическими нарушениями и предыдущим негативным опытом жизни молодых людей до определения их в интернат, но и недостатками в режимной организации жизнедеятельности клиентов психоневрологического интерната, регламентированностью и однообразием распорядка дня, отсутствием «свободных зон личностного развития» пациента, скудностью форм и содержания межличностного общения.

Для преодоления указанных недостатков необходима система социально-педагогической деятельности как индивидуализированной, помогающей, ориентированной на развитие у клиентов социальных компетенций, отвечающих современным требованиям. То, насколько качественно будут сформированы в период нахождения пациента в психоневрологическом интернате навыки социальной адаптации, и будет определять его возможности к самостоятельной жизни в будущем. Если рассматривать психоневрологический интернат в качестве государственного института комплексной реабилитации инвалидов, то логично отметить, что он обладает социализирующим потенциалом, который необходимо использовать для развития, прежде всего у молодых инвалидов, способностей, необходимых для социальной адаптации к самостоятельной жизни. Для решения столь сложной и многомерной задачи представляется крайне необходимым введение в штат интерната должность социального педагога (в ряде интернатов эта должность уже есть). В соответствии с задачами нашего исследования мы проанализировали содержание социально-педагогических аспектов реабилитации в Волховском психоневрологическом интернате.

Реабилитационная работа осуществляется в виде индивидуальных или групповых занятий, а также индивидуального психологического консультирования и индивидуальных личностно-ориентированных бесед. Такие формы работы позволяют развить навыки общения, снять психоэмоциональную напряженность в малых социальных группах, улучшить микроклимат в коллективе.

Особенностью содержания реабилитации в данном учреждении является активное использование технологий игровой терапии (экологические игры на тему «Звуки живой природы»: «Ручей», «Волшебство леса», «Некошенный луг») и иппотерапии, представляющей собой метод реабилитации, включающий лечебно-реабилитационную верховую езду на лошади, сочетающую аспекты социально-психологического и физического лечебного воздействия, что особенно эффективно для людей с нервно-психическими расстройствами.

Особую роль в социальной реабилитации имеет работа с церковными приходами (нравственное и духовное развитие личности через изучение основ русского православия) по программе «Возрождение». Задачи программы: знакомство молодых инвалидов с основами культурологических знаний, необходимых для формирования у них целостной картины мира на основе традиционных для России православных культурных ценностей; формирование нравственности, внутренней доброты; передача знаний в области православной культурной традиции как средства духовно-нравственного и эстетического развития личности инвалида.

Важным направлением социальной реабилитации молодых людей с ментальными нарушениями является профориентационная работа. В интернате реализуется программа «Я и моя профессия». Цель программы: актуализация процесса профессионального самоопределения дееспособных граждан интерната, благодаря получению знаний о себе и о мире профессии; помощь в социальной и профессиональной адаптации. В рамках программы решаются задачи трудового воспитания: устранение иждивенческих установок, выработка трудовых умений и навыков, максимально возможная подготовка воспитанников к самостоятельной жизни. Молодые люди привлекаются к выполнению части работ по хозяйственной деятельности интерната, овладевают конкретными специальными трудовыми умениями и навыками на базе кружков, мастерских, подсобного хозяйства. Сотрудники интерната организуют для инвалидов ознакомительные экскурсии на производственные предприятия, фермерские хозяйства и т.д. с перспективой возможного дальнейшего трудоустройства, проводят занятия, консультации, встречи с представителями различных профессий в рамках профессионального ознакомления, взаимодействуют по проблемам трудоустройства молодых инвалидов с районной и городской администрациями, биржей труда.

Таким образом, анализ содержания социальной реабилитации показал, что в Волховском психоневрологическом интернате накоплен значительный опыт реализации реабилитационных мероприятий по разным направлениям. Однако учитывая проблемы, с которыми сталкиваются сотрудники учреждения и их собственные пожелания, которые были высказаны ими в ходе проведения исследования, считаем необходимым: усовершенствовать систему повышения квалификации специалистов, включив в нее социально-педагогический аспект подготовки социальных педагогов, социальных работников, медиков и социальных психологов; регулярно проводить консилиумы специалистов по социально-педагогическим, медико-социальным и психологическим проблемам экспертизы и реабилитации; развивать информационное, методическое и техническое обеспечение деятельности специалистов, в том числе и на основе сетевого взаимодействия с другими специалистами, учреждениями и организациями по проблемам социальной реабилитации и интеграции.

Важным моментом в деятельности социального педагога, работающего с молодыми инвалидами с ментальными нарушениями, является мониторинг индивидуальных достижений комплексной реабилитации клиента. Для наших получателей социальных услуг с силу своеобразия их нарушений неприемлема оценка с помощью стандартизированных тестов (количественные показатели): она не может отражать в полной мере реальный уровень достижений реабилитантов. Для оценки достижений молодого инвалида внутри достаточно замкнутой системы стационарного учреждения необходима разработка качественных индикаторов, отражающих качественные изменения социальных компетенций в различных сферах жизнедеятельности. На решение данной задачи и ориентирован следующий этап нашего исследования.

Литература

1. Филиппова М. В., Федорова П. С., Пчелкина М. В., Виноградова Л. В., Громова С. Ю. Социальные технологии в реабилитационной деятельности Краснопереконского психоневрологического интерната: учебно-методическое пособие. – Ярославль, 2014. – 42 с.
2. Жданова М.А. Проблемы теории и практики социально-педагогической реабилитации: Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности посвящается 215-летию Герценовского университета: материалы II международной Научно-практической конференции, Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики. 2012. С. 64-69
3. Жданова М.А., Филатова М.В. Социально-культурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности как Элемент социальной реабилитации: Социальное взаимодействие в различных Сферах жизнедеятельности материалы VI международной Научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», институт педагогики и психологии, кафедра Социальной педагогики и социальной работы. 2016. С. 320-323.

УДК 364

Безлюдько М. Н.

*студент 2 курса РГПУ им. А. И. Герцена,
института педагогики, E-mail: mariebez@mail.ru*

ОПЫТ ЦЕНТРА ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА ПО ПОДГОТОВКЕ ГРАЖДАН, ЖЕЛАЮЩИХ ПРИНЯТЬ НА ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены основные направления социального сотрудничества органов опеки и попечительства с организациями, осуществляющими подготовку граждан, желающих принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей на примере СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям». Также описана деятельность Центра, представлены основные цели и задачи, решаемые данным учреждением.

Ключевые слова: социальное сотрудничество; социальное взаимодействие; социальная поддержка; усыновление; опека; подготовка родителей; ребенок, оставшийся без попечения родителей.

Bezrud'ko M. N.

EXPERIENCE OF THE St. Petersburg "Centre for families and children", that train people, who wish to adopt CHILDREN left without parental care

This article is a presentation of general vectors of social cooperation of the guardianship authorities with organizations that train people, who wish to adopt children left without parental care with the help of St. Petersburg "Centre for families and children." The Centre activity, its main objectives are also presented.

Keywords: social cooperation; social interaction; social support; adoption; custody; parent training; children left without parental care.

На данный момент в России большое внимание уделяется социальной поддержке детей, оставшихся без попечения родителей. Введено множество законопроектов, открыто достаточное количество государственных учреждений, основной задачей которых является благоустройство таких детей. Но также важнейшим аспектом является подготовка граждан, желающих принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Поскольку само усы-

новление/ взятие под опеку является многоступенчатой процедурой, возникает необходимость социального сотрудничества различных учреждений, деятельность которых направлена на устройство детей в семьи и проведение необходимых для этого правовых и психологических консультаций.

В Санкт-Петербурге данной подготовкой занимаются четыре организации: СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям», СПб Общественный благотворительный фонд «Родительский мост», СПб ГБУ социального обслуживания населения «Дом милосердия», Северо-Западный благотворительный фонд помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Дети ждут». СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям» имеет следующие направления деятельности: консультирование граждан (российских и иностранных) по вопросам устройства детей на воспитание в семью; подготовка семей, желающих усыновить ребенка, взять его под опеку (попечительство), в приемную семью; оказание помощи в оформлении пакета документов, необходимых для принятия ребенка на воспитание в семью; оказание правовой и психологической поддержки семьям, испытывающим затруднения в воспитании детей; психологическая коррекция взаимоотношений детей, принятых на воспитание в семью, усыновителей, опекунов, приемных родителей; оказание помощи в подготовке документов, необходимых для вынесения решения об усыновлении ребенка отчимом (мачехой), являющихся российскими и иностранными гражданами. [2]

Специалистами СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям» разработаны программа обучения приемных родителей, план психологического собеседования, подготовлены бланки для оформления документов. В процессе обучения кандидатам выдаются различные информационные и методические материалы в виде буклетов, памяток и методических рекомендаций. Распространение информационных и методических материалов имеет большое значение не только на этапе подготовки приемных семей, в качестве наглядных справочных материалов, но и для повышения уровня информированности населения по всем вопросам, связанным с устройством детей, оставшихся без попечения родителей, и для привлечения большего числа граждан, желающих взять ребенка на воспитание в семью.

Кандидатам, прошедшим курс и успешно сдавшим итоговую аттестацию (в виде собеседования с психологом), Центр выдает свидетельство о прохождении подготовки. Далее после окончания прохождения подготовки кандидатов в приемные родители Центр направляет в органы опеки и попечительства итоговое заключение о готовности и способности кандидата в приемные родители к приему детей на воспитание в семью.

Несмотря на прохождение подготовки, независимо от формы устройства ребенка и его родственных отношений с опекунами или усыновителями, в процессе воспитания проблемы возникают по очень многим вопросам: проблемы послушания, сложности в поведении и общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отставание в развитии и учебе и т.д. Особенно обостряются все эти проблемы, когда приемные дети вступают в пубертатный период, который является сам по себе сложным периодом развития ребенка. Самое большое количество детей из семей опекунов (попечителей) и усыновителей даже после длительных сроков воспитания в семье помещается в детские сиротские учрежде-

ния именно в возрасте 14-17 лет. В большинстве случаев этого можно было бы избежать, если бы семья и приемный ребенок вовремя получили бы поддержку и помощь специалистов, поэтому в Санкт-Петербурге активно развиваются службы сопровождения семей с приемными детьми. Именно поэтому взаимодействие органов опеки и попечительства с «Центром помощи семье и детям» продолжается и после того, как семья примет ребенка на воспитание, при необходимости органы опеки направляют граждан к специалистам центра как на индивидуальные консультации по правовым и психолого-педагогическим вопросам, так и на встречи «Родительского клуба».

Целью Проекта «Родительский клуб» является развитие одной из форм службы сопровождения, оказывающей социально-правовую и психолого-педагогическую помощь семьям с приемными детьми, и профилактики вторичных отказов от детей в принимающих семьях и повышение их качества жизни и воспитания. Исходя из описанных проблем, Проект выполняет следующие задачи: психолого-педагогическая помощь приемным родителям; психолого-педагогическая, коррекционная помощь приемным детям; социальная помощь семьям, имеющим неродных детей (организация совместных развлекательных и развивающих мероприятий, поддержка в организации обучения детей, юридическая поддержка и организация консультаций у специалистов по соответствующим вопросам); участие в формировании общественного мнения по вопросам воспитания в приемных семьях через СМИ; участие в занятиях по подготовке тех, кто планирует взять приемного ребенка, проводимых Центром помощи семье и детям;

Отличительной чертой предлагаемого проекта от существующих государственных / муниципальных служб является активное участие самих родителей в проведении всех мероприятий (за исключением профессионального консультирования). Воспитание в приемной семье дает ребенку не только правовые и социальные гарантии, но и помогает стимулировать его психологическое и эмоциональное развитие, приобрести положительный опыт семейных и социальных отношений, раскрыть и реализовать потенциальные возможности, успешней адаптироваться в жизни.

Правительством Санкт-Петербурга, Комитетом по социальной политике были приняты ряд мер для изменения сложившегося положения в городе. С 2005 года принята городская социальная программа «Ищу маму» с целью привлечения внимания общественности к проблемам детей, находящихся в детских сиротских учреждениях; повышения уровня информированности населения по вопросам, связанным с устройством детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи и увеличения количества российских семей, принявших детей на воспитание. В рамках этой программы осуществляется рекламно-информационная компания на улицах города и в средствах массовой информации; проводятся обучающие семинары, круглые столы с участием представителей органов власти, специалистов органов опеки попечительства муниципальных образований и приемных родителей; разрабатываются и внедряются методические материалы рекомендации по вопросам организации, контроля и сопровождения приемных семей. Одним из активных участников программы является СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям». Именно поэтому социальное сотрудничество органов опеки

и попечительства с организациями, осуществляющими подготовку граждан, желающих принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей, играет важнейшую роль в устройстве таких детей и поддержке семей, принявших их на воспитание. Также не менее значительным является создание различных программ и проектов, направленных на социальное взаимодействие подобных учреждений со СМИ и информационными службами, для повышения уровня информированности населения, касательно вопросов опеки и усыновления, а также профилактики сиротства в России.

Библиографический список

1. Органы опеки и попечительства Санкт-Петербурга: Государственный сайт Санкт-Петербурга госуслуги. [Электронный ресурс]. 2007-2016. Дата последнего обновления информации: 30. 07. 2014. URL: <https://gu.spb.ru/orgs/66587/> (дата обращения: 3.10.2016)

2. История «Центра помощи семье и детям», направления деятельности: Официальный сайт СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям». [Электронный ресурс]. 2015. Дата последнего обновления информации: 28.09.2016. URL: <http://www.sirota-spb.ru/center/tseli-istoriya-napravleniya-deyatelnosti/> (дата обращения: 3.10.2016)

Большакова Е.В.

*магистрантка РГПУ им. А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, e-mail: Lenoks-08@mail.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация: в статье представлено содержание программы организации социокультурного пространства для детей раннего возраста в центре социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов и направленность магистерского исследования на разработку и апробацию единой системы индикаторов (показателей), на основе которых можно проводить комплексную качественную оценку эффективности деятельности отделений ранней помощи.

Ключевые слова: дети-инвалиды раннего возраста, программа организации социокультурного пространства, отделение раннего вмешательства, центр социальной реабилитации, единая система индикаторов, комплексная качественная оценка эффективности.

Bolshakova E. V.

SOCIAL RESETTLEMENT OF DISABLED CHILDREN OF EARLY AGE AND PROBLEM OF ASSESSMENT OF ITS EFFICIENCY

The article presents the contents of the program of the organization of socio-cultural space for young children at the center of social rehabilitation of persons with disabilities and children with disabilities, and the direction of master's studies on development and approbation of uniform system of indicators (indicators) on the basis of which it is possible to carry out complex quality standard of efficiency of activity of offices of the early help.

Keywords: children with disabilities early age, socio-cultural organization of the program space, the separation of early intervention, social rehabilitation center, complex quality standard of efficiency.

Актуальность нашего исследования определяется возросшим числом детей-инвалидов раннего возраста, у которых нарушен процесс социализации, коммуникации, чем обуславливается необходимость их социальной реабилитации. Проблемам реабилитации детей раннего возраста посвящено много исследований. Вместе с тем, многие вопросы остаются недостаточно изученными. В

частности – мало исследован потенциал социальных учреждений в процессе социальной реабилитации детей раннего возраста.

В настоящее время для родителей и специалистов существует широкое поле услуг по социальной реабилитации детей-инвалидов раннего возраста, в которое вовлечены ряд учреждений: медицинские отделения абилитации, дошкольные образовательные организации, консультативные службы ранней помощи и др. В системе социальной работы институциональной основой реабилитации являются отделения раннего вмешательства для детей в возрасте от нуля до трёх лет, представляющие собой структурные подразделения территориальных комплексных центров социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов. Базой нашего исследования, проводимого в рамках магистерской диссертации, стало отделение раннего вмешательства Санкт-Петербургского бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Адмиралтейского района Санкт-Петербурга», которое предоставляет услуги социальной реабилитации детям раннего возраста, имеющим ограничения в состоянии здоровья, а также осуществляет комплексную социальную поддержку их семей.

В отделении реализуется комплексная программа семейно-ориентированной психолого-педагогической и медико-социальной помощи, которая составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утверждённого 17 октября 2013 года, и вступившего в силу с 1 января 2014 года.

Целью программы является обеспечение возможности формирования общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок игры и продуктивной деятельности, развитие навыков самообслуживания, сохранения и укрепления здоровья детей и оказание квалифицированной поддержки родителям.

Содержание программы представлено тремя блоками: I блок – диагностический; II блок – развивающий; III блок – просветительская работа с семьей ребенка. Диагностический блок включает в себя мероприятия по сбору и анализу документации о состоянии здоровья ребенка, социальных проблемах его семьи, изучение особенностей жизнедеятельности семьи и проблем развития и социализации ребенка. Развивающий блок представляет собой работу специалистов с ребенком раннего возраста, направленную на развитие и коррекцию его познавательной, физической, речевой, социально-коммуникативной и художественно-эстетической сферы, что соответствует требованиям государственного стандарта дошкольного образования. Работа строится исходя из психофизических и индивидуально-типологических особенностей ребёнка. Третий блок программы (просветительская работа с семьей ребенка) нацелен на активное включение родителей в процесс социальной реабилитации. Работа с родителями проводится в различных формах. Основными из них являются индивидуальные и групповые консультации, круглые столы, обучающие семинары и мастер-классы. На сайте центра размещается полезная для родителей информация о мероприятиях, реализуемых отделением раннего вмешательства.

Специалисты отделения отмечают, что опыт социальной реабилитации детей-инвалидов раннего возраста в настоящее время активно накапливается, включает в себя различные технологии, как традиционные, так и инновационные. Полагаем, что опыт деятельности данного отделения, его сопоставление с опытом деятельности других подобных отделений требует особого изучения для выявления позитивных практик и их последующего внедрения в процесс социальной реабилитации ребенка раннего возраста.

В русле проводимого нами исследования считаем необходимым разработку и апробацию единой системы индикаторов (показателей), на основе которых можно проводить комплексную качественную оценку эффективности деятельности отделений ранней помощи, поскольку в настоящее время в отечественной практике социальной работы в большей степени применяются количественные показатели: количество обслуживаемых семей, детей, количество оказанных услуг и т.д. Анализ международного опыта социальной работы (Швеция, Финляндия и др.) показывает, что специалисты при оценке эффективности мероприятий социальной реабилитации ребенка-инвалида ориентированы на международные стандарты, согласно которым совместно с количественными показателями учитываются и качественные показатели, характеризующие прогресс в развитии ребенка, повышение родительской компетентности, а также степень удовлетворенности получаемыми услугами семьями и детьми. В качестве основных критериев результативности ранней помощи, с нашей позиции, важно выделить следующие: позитивная динамика в развитии ребенка, которая определяется путем качественной оценки контрольных параметров (показателей) развития по сферам (познавательной, физической, речевой, социально-коммуникативной и художественно-эстетической) в соответствии с требованиями государственного стандарта дошкольного образования; позитивная динамика адаптации семьи к проблемам развития и социализации ребенка, которая определяется путем качественной оценки следующих контрольных параметров (показателей): инициирование процесса развития ребенка, мотивация на активное включение ребенка в процесс комплексной реабилитации; создание домашней развивающей среды, системность и последовательность воспитательных, развивающих и социализирующих воздействий на ребенка в семье; включенность родителей в реабилитационные мероприятия, выполнение рекомендаций специалистов; наличие навыков конструктивного взаимодействия в сфере семейных отношений и согласованность действий родителей; самостоятельное отслеживание и оценка родителями динамики развития ребенка.

В заключении следует отметить, что глубокие ограничения возможностей, естественно, сопровождаются значительным снижением качества жизни ребенка-инвалида. Нарушения его психофизического развития отражаются на общении со сверстниками и взрослыми, обучении, способности к формированию социально-бытовых навыков и самообслуживанию. Помимо специалистов, важнейшим фактором успешной социализации ребёнка может и должна стать его семья. Условием этого является активное включение ее в процесс социальной реабилитации. Всё вышеперечисленное определяет значимость мероприятий социальной реабилитации и оценки их эффективности.

Литература

1. Жданова М.А. Исследование современной семьи как фактора социализации ребенка. // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 130-133.
2. Жданова М.А., Лима Деаш М. Социально-культурная интеграция ребенка с ограниченными возможностями как проблема социальной реабилитации // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности Материалы Международной научно-практической конференции.-СПб., 2011. -С. 70-74.
3. Дети социального риска и их воспитание/Шипицына Л.М., Абрамова И.Г., Вершловский С.Г., Воронцова В.Г., Посохова С.Т., Жданова М.А., Башарина Л.А. Учебно-методическое пособие/Под научной редакцией Л. М. Шипицыной; Институт специальной педагогики и психологии. Санкт-Петербург, 2003.

Bunya S.A., Goloyhova G.N.

THE QUESTION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

The article raises the problem of motivational readiness of students for innovative activity. Given the criteria of readiness to implement the innovation teachers. Implemented methodology to identify the type of motivational behavior of teachers. The analysis of the obtained results on the motivational readiness of students for innovative activity

Key words: motivation, innovation, criteria of readiness for innovative activities, types of motivational behavior.

Буня С.А.

магистрант

Голоухова Г.Н.

к.б.н., доцент; ВШПиПО, г. Архангельск.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается проблема мотивационной готовности магистрантов к инновационной деятельности. Даются критерии готовности осуществлять инновационную деятельность педагогами. Реализована методика по выявлению типа мотивационного поведения педагогических работников. Проведен анализ полученных результатов по мотивационной готовности магистрантов к инновационной деятельности

Ключевые слова: мотивация, инновационная деятельность, критерии готовности к инновационной деятельности, типы мотивационного поведения.

В соответствии со стратегией современного образования деятельность педагога существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь педагогу в решении новых стоящих перед ним проблем. Кроме того, стандарт выдвигает требования к личностным качествам педагога, не отделимым от его профессиональных компетенций [2].

В Федеральном Государственном Стандарте Высшего образования в направлении подготовки «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования», предусмотрено, что специалист освоивший данную программу, должен быть готов подбирать и модифицировать методы диагностики и обучения. Процесс модификации методов в современных условиях дает бескрайние возможности для инновационной деятельности.

Так же одной из профессиональных компетенций является способность использовать инновационные технологии. Это связано с кардинально изменившейся нормативно-правовой деятельностью дошкольной образовательной организации. Так, параллельно с принятием Стандарта был принят порядок осуществления образовательной деятельности ДОО, который отменил понятие вида детского сада. В нем прописаны варианты направленности дошкольных групп. При этом появились группы общеразвивающей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Достаточно, чтобы там появился один ребенок с ОВЗ, как там организуются два образовательных процесса, а это уже поле возникновения инновации. На нормативном уровне это означает, что ООП должна внутри содержать вариант адаптированной программы для ребенка с ОВЗ, если их несколько с разными типами нарушений, то соответственно каждому. Сам уже процесс создания адаптированных программ и их реализация в современных условиях является абсолютным новшеством [3]. Так же мы имеем возможность реализовать принцип индивидуализации, который еще часто путают с индивидуальным подходом в традиционной педагогике. Индивидуализация – это предоставленная возможность разбивать содержание образования в соответствии с возможностями, способностями и интересами ребенка, а индивидуальный подход – это работа с отдельным ребенком. Индивидуализация дошкольного образования может предполагать индивидуальный подход. Например, это тьюторство. Тьюторство как механизм, технология осуществления индивидуализации в дошкольном образовании, в целом в наших условиях, является системным новообразованием [5].

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова в качестве критериев готовности педагога к инновационной деятельности выделяют следующие условия: осознание педагогом необходимости в инновационной деятельности; готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества; уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат; согласованность личных целей с инновационной деятельностью; готовность к преодолению творческих неудач; уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности; позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности; способность к профессиональной рефлексии [4]. Совокупность тех качеств педагога, которые обуславливают его устремленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также способность находить злободневные вопросы образования, находить результативные пути их решения и есть готовность к инновационной деятельности. Основной составляющей готовности педагога к инновационной деятельности является наличие мотивации присоединения к этой деятельности.

В связи с этим мы провели исследование, по методике В.И. Герчикова.

В ходе реализации методики выявляются 5 типов мотивационного поведения: инструментальный, профессиональный, патриотический, хозяйский, люмпенизированный [1].

Исследование состояло из двух этапов: 1) анкетирование и обработка результатов, 2) выявление преобладающих типов мотивационного профиля.

Анкета состоит из 13 вопросов, на каждый из них даны по 5 вариантов ответов. Каждый ответ соответствует определенному мотивационному типу поведения. На некоторые вопросы дана возможность выбрать 2 ответа. Эта методика позволяет определить не только преобладающий мотивационного профиля, но и для построения мотивационной структуры личности.

Исследование проводилось в Высшей школе психологии и педагогического образования г. Архангельска, исследовались магистранты обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». В анкетировании приняли участие 15 человек. Стаж испытуемых в педагогической деятельности 0-7 лет. В ходе реализации методики было выявлено, что наиболее распространенным типом мотивационного поведения среди магистрантов является «профессиональный». То есть для них свойственно самостоятельность и развитое профессиональное достоинство. Люди относящиеся к этому типу ценят содержание работы, а также возможности профессионального развития. Они не упустят возможности проявить себя и доказать другим, что смогут справиться со сложными заданиями, которые на каждом посильны. У некоторых магистрантов, выявлен «патриотический» тип. Работники с патриотическим типом мотивационного поведения работают на благо общего дела и готовы выполнять дополнительные обязанности. Они убеждены в своей необходимости организации.

Среди участников данного исследования не выявилось «люмпенизированного» типа мотивационного поведения. Таким образом, в группе магистрантов обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования» были выявлены те качества педагога, которые обуславливают его устремленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также способность находить актуальные вопросы образования, находить результативные пути их решения. Из это мы можем лишь предположить, что они готовы осуществлять инновационную деятельность, так как существует ряд факторов-мотиваторов, которые влияют на деятельность педагога, но эта тема уже другого исследования.

Библиографические ссылки

1. *Алипатова Д.Г., Голоухова Г.Н.* Инновационная наука// К вопросу стимулирования мотивационного поведения педагогических работников. – М.: Аэтерна. – 2017. – С. 156-159
2. *Винокур В.А., Зайцева Е.С., Маракушина И.Г.* Психология профессиональных деформаций в образовании. Учебное пособие. / В.А.Винокур, Е.С. Зайцева, И.Г. Маракушина. – Архангельск: САФУ имени М.В. Ломоносова, 2015. – 96 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] / Российская газета. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/> (Дата обращения: 13.03.2017)
4. Московский международный салон образования-2016. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. №5. С.16-25.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru/> (Дата обращения: 13.03.2017)

Витрюк-Млантау Р.И.
магистрантка 2 курса РГПУ им. А.И. Герцена
«Институт педагогики», Санкт-Петербург.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОЙ СЕМЬИ НА ЖИЗНЕННОМ СТАРТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ключевые слова: молодая семья на жизненном старте, молодежь, социальная поддержка, проблемы социализации.

Аннотация: в статье представлены результаты сравнительного анализа проблем социализации молодых семей, проживающих в Адмиралтейском и Центральном районах Санкт-Петербурга, обоснована необходимость социальной поддержки молодой семьи на жизненном старте.

Vitiuk-Mlantau R.I.

THE STUDY OF PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF THE YOUNG FAMILY AT THE START OF LIFE: A COMPARATIVE ANALYSIS

The article presents the results of comparative analysis of problems of socialization of young families living in the Admiralteisky and Central districts of Saint-Petersburg, the necessity of social support for young families at the start of life

Key words: young family at the start of life, youth, social support, problems of socialization.

Исследования показывают, что современная семья испытывает влияние ряда негативных обстоятельств, формирующих стрессовые ситуации, в связи с экономическими, социальными и другими изменениями. Факт кризиса семьи подтвержден многочисленными социологическими, демографическими, статистическими и др. исследованиями и в настоящее время признается на государственном уровне. Одним из основных направлений государственной семейной политики в настоящее время является улучшение демографической ситуации в современной России. Именно социальную поддержку молодой семьи на жизненном старте необходимо рассматривать как необходимую меру для решения данной задачи. Иными словами, социальная поддержка молодой семьи на жизненном старте – это поддержка будущего родительства, отцовства и материнства. В Постановлении ВС РФ от 03.06.1993 N 5090-1 «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации» выделяются следующие критерии молодой семьи: очередность брака – первый; продолжительность совместной жизни – до трех лет; границы возраста супругов – от 18 до 30 лет. Отсюда следует, что молодые семьи – это молодежь. К категории молодежи в РФ относятся граждане от 14 до 30 лет. В дополнениях к Федеральному закону "О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений" от 28.06.1995 N 98-ФЗ в части, где описывается помощь в получении и приобретении жилья, увеличена возрастная граница категории «молодежь» до 35 лет. Социальный конструкт молодая семья на жизненном старте имеет ряд специфических особенностей: молодой возраст супругов, непродолжительный период внутрисемейного взаимодействия, отсутствие детей. Эти особенности определяют специфику интересов и потребностей супругов, нестабильность семейных норм и статусов и т.п., и позволяют определить молодую семью как особый социальный феномен. Молодая семья на жизнен-

ном старте больше всего подвержена социальным рискам. Работа с молодыми семьями на жизненном старте ведется по двум основным направлениям: как с молодежью и как с семьей как таковой. В рамках первого направления в каждом районе города существуют отдел молодежной политики, молодежно-подростковые досуговые клубы. В рамках второго направления функционируют комплексный центр социального обслуживания населения, центр социальной помощи семье и детям, центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, социальная гостиница, социальный приют для детей и подростков.

Анализ услуг, предоставляемых в учреждениях социальной поддержки семьи и молодежи, показал, что, в основном, вектор услуг направлен на поддержку семей с детьми и семей группы риска. Но для укрепления института семьи, решения демографической проблемы в стране, крайне важно поддерживать молодую семью на жизненном старте, не допустить перехода молодой семьи из категории благополучной в категорию семей группы риска. Только действия в контексте социальной работы, направленные на формирование здорового социального сознания молодежи, могут помочь улучшить современную ситуацию в сфере семьи.

Для улучшения социальной поддержки молодой семьи на жизненном старте необходимо изучение реальных потребностей молодежи в социальных услугах. В практике социальной работы проблема выявления реальных проблем и потребностей молодых семей весьма актуальна. Ей посвящены исследования А. И. Антонова, С. И. Голода, В. Н. Дружинина, О. Э. Зуськовой, А. А. Карелина, А. П. Левковича, Л.Б. Шнейдера и др.

В рамках магистерского исследования, выполняемого на базе Адмиралтейского и Центрального районов г. Санкт-Петербурга, были выявлены проблемы социализации молодых семей на жизненном старте. Основным методом было анкетирование. В исследовании приняли участие 100 молодых семей без детей, из которых: 50 семей, проживают в Адмиралтейском районе (студенты психолого-педагогического факультета РГПУ им. Герцена – 27 чел., сотрудники судостроительного предприятия «Адмиралтейские Верфи» – 10 чел., военнослужащие Военно-морского флота РФ – 13 чел.) и 50 семей проживающих в Центральном районе (сотрудники Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга» – 15 чел., студенты института педагогики и психологии РГПУ им. Герцена – 22 чел., сотрудники судостроительного предприятия «Адмиралтейские Верфи» – 13 чел.).

Сравнительный анализ результатов анкетирования был проведен по следующим критериям: *Социально-экономический статус семьи* (жилищно-бытовые проблемы, проблемы занятости и финансовые проблемы молодых семей); *социально-психологический статус семьи*. (социально-психологические проблемы молодых семей); *отношение к супругам к будущему родителству*.

Можем заключить, что самой остро стоящей проблемой для молодых семей на жизненном старте Адмиралтейского района является отсутствие собственного жилья. Следующими по значимости являются проблемы низкого за-

работка, необходимость совмещения работы и учебы, проблемы во взаимоотношениях с родителями одного или обоих супругов. Примечательно, что при самостоятельном ранжировании респондентами проблем на втором месте оказалась проблема недостатка денежных средств, а проблема низкого заработка расположилась сразу после. Предположительно, это связано с большим процентом имеющих задолженности семей. Самой остро стоящей проблемой для молодых семей на жизненном старте в Центральном районе является низкий заработок. Следующими по значимости являются проблема совместного проживания с родителями, проблема необходимости работы не по специальности в силу невостребованности профессии, проблематика взаимоотношений с родителями одного или обоих супругов. Примечательно, что при самостоятельном ранжировании респондентами проблема совместного проживания с родителями стоит после проблемы отсутствия собственного жилья. Результаты анкетирования в Адмиралтейском районе показали, что 100% респондентов ориентированы на рождение ребенка, желают этого. Примечательно, что большинство молодых семей – 40 (80%) – хотят не менее двух детей, остальные же 10 семей (20%) хотят двух и более. Следовательно, можно заключить, что молодые семьи Адмиралтейского района ориентированы на рождение детей. Результаты анкетирования в Центральном районе показали, что 30 семей – 60% респондентов ориентированы на рождение ребенка, желают этого, 10 семей – 20% не хотят иметь детей, 10 семей – 20% воздержались от ответа. Примечательно, что 17 семей – 34% хотят иметь более одного ребенка.

В Адмиралтейском районе рождение ребенка откладывают – 30 семей (60%); 20 семей (40%) – ответили «в процессе», то есть хотят родить ребенка в ближайшем будущем. В Центральном районе рождение ребенка откладывают 18 семей – 36%.

Причины, по которым молодые супруги откладывают рождение ребенка, были названы следующие. В Адмиралтейском районе: отсутствие необходимых жилищных условий – 18 семей (36%); финансовые трудности (нехватка денег, низкая зарплата, задолженности) – 8 семей (16%); большая занятость на работе – 5 семей (10%); состояние здоровья – 5 семей (10%).

В Центральном районе: финансовые трудности – 9 семей (18 %); жилищные проблемы – 7 семей (14%); ответ: «еще рано» – 5 семей (10 %); проблемы во взаимоотношениях одного или обоих супругов – 2 семьи (4%).

Проанализировав результаты анкетирования в Адмиралтейском и Центральном районах, можем заключить, что проблемы у молодых семей на жизненном старте схожи: проблемы, отражающие социально-экономический статус семьи, первостепенны, далее – социально-психологические проблемы молодой семьи. Мы убеждены, что решение демографической проблемы – это не только повышение количественных показателей рождаемости, необходимо помнить о важности обеспечения социальной поддержки молодой семьи со стороны государства и общества для благополучия нового поколения, его жизни и полноценного развития с последующим активным и плодотворным участием в жизни общества. Институциональной основой социальной работы с молодыми семьями на жизненном старте выступают районные центры помощи

семье и детям, но предоставляемый ими спектр услуг не полностью удовлетворяет потребности данного типа семьи. Предлагаем создать кабинет по работе с молодыми семьями на жизненном старте как структурное подразделение районного центра помощи семье и детям. В соответствии с задачей магистерского исследования разрабатывается соответствующий социальный проект.

Библиографический список

1. Жданова М. А. Проблемы современной семьи в контексте психической депривации ребенка/ФГНУ Институт педагогического образования взрослых Российской академии образования.– 2013.-№2.-С.79-83.

2. Жданова М. А., Витрюк-Млантау Р.И. Социальная поддержка молодой семьи на жизненном старте как актуальная проблема социальной работы/ Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности//Материалы VI международной научно-практической конференции.Санкт-Петербург,18-19 ноября 2016 года. – СПб.: Изд. РГПУ им.А.И. Герцена, 2016. – С. 97-101.

3. Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года (общественный проект): в 3-х частях//Сост. Мизулина Е.Б. и др./ ЧАСТЬ 1.–М.– 2013.

УДК 37

Волченко А.С.

магистрант кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт– Петербург, e-mail: nastuha04.93@mail.ru

Федорова Г.Г.

к.п.н., доцент кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ВАНДАЛИЗМ КАК ФОРМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются особенности вандального поведения подростков и условия его профилактики.

Ключевые слова: девиантное поведение, вандальное поведение, профилактика.

Volchenko A.S., Fiodorova G.G.

VANDALISM AS A FORM OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

The article discusses the features fiercely behavior of adolescents and conditions of its prevention.

Keywords: deviant behavior, fiercely behavior, prevention.

Одной из форм девиантного поведения является вандализм. Вандализм – осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах [4]. Рассматривая вандализм с точки зрения психологической литературы, под вандализмом мы будем понимать асоциальное поведение, связанное с нарушением морально-этических норм, выражающееся в осквернении сооружений, порче имущества в общественных местах [1]. Проявления вандализма приносят громадный финансовый ущерб и приводят к негативным социальным последствиям. Помимо значительного материального ущерба, вандализм несет за собой и другие негативные потери обществу, причиняя психологические, физические травмы и невозполнимые разрушения памятников культуры и архитектуры. Взаимосвязь вандализма различными факторами рассматривается в работах следующих исследо-

вателей: социальным (Н.П. Дубинин; В.Н. Кудрявцев); экономическим (Г.Кайзер; Б. Холыст); психологическим (И.С.Кон, М.А. Алемаскин); педагогическим (Н.Н.Верцинская, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский); культурным (Э. Фромм, М. Мид); социально-психологическим (С.А. Беличева, Н.В.Морозова, Т.В.Сенько).

Подростковый пик вандализма приходится на 11-13 лет. При этом разрушения считаются для них развлекательным времяпровождением. Важной особенностью подросткового вандализма является присутствие сообщников, их обычно 3-4, как правило, это сверстники, или разница в возрасте у них не более двух лет. Факторами, играющими значительную роль в возникновении подросткового вандализма являются: эмоциональный, когнитивный и мотивационный. Опираясь на многочисленные исследования вандального поведения подростков и разрушительного поведения в школьной среде можно сказать, что различий в уровне интеллекта вандалов и их сверстников не выявлено. Низкая успеваемость и систематические пропуски занятий являются одними из важнейших факторов подросткового вандализма. Вероятность проявления вандализма у подростков снижается за счет борьбы с прогулами, ликвидации пробелов в знаниях, заинтересованность в кружковых занятиях, увлечение спортом.

В зависимости от мотива разрушительных действий, С. Коэн выделяет шесть типов вандализма [3]: 1. Вандализм как способ приобретения. Основной мотив разрушения составляет материальная выгода. 2. Тактический вандализм. Разрушение используется как средство для достижения других целей. 3. Идеологический вандализм. Разрушитель преследует социальные или политические цели. Объект разрушения имеет ярко выраженный символический смысл. 4. Вандализм как мщение. Разрушение в ответ на обиду или оскорбление. Разрушение имущества представляет собой отложенный ответ на действие противной стороны и совершается анонимно. Обида может быть воображаемой, а объект разрушения может быть лишь косвенно или символически связан с первичным источником враждебности. Такая форма мщения привлекательна тем, что эмоционально эффективна, но позволяет избежать личного столкновения. Кроме того, объект мести не всегда достижим.

5. Вандализм как игра. Это распространенная разновидность детского и подросткового вандализма. Разрушение рассматривается в виде возможности поднять статус в группе сверстников за счет проявления силы, ловкости, смелости. 6. Злобный вандализм. Злобный вандализм представляет собой акты, вызванные чувствами враждебности, зависти, неприязни к другим людям и удовольствия от причинения вреда.

Классификация, представленная Д. Кантером, включает в себя такие мотивы, как: гнев, скука, исследование, эстетическое переживание, экзистенциальное исследование.

Среди причин подросткового вандализма выделяются на личностном уровне такие, как невоспитанность, моральная незрелость, неуравновешенность, слабая саморегуляция, социальный инфантилизм; на средовом уровне: неблагополучие окружающей микросреды (семья, ученический коллектив,

вхождение в группировки с асоциальной направленностью), пропаганда насилия, вандализма СМИ, выраженная экономическая поляризация различных слоев населения, смена ценностей.

Многие виды ущерба окружающей среде и оборудованию наносятся не из-за осознанного желания разрушить, а вследствие пренебрежительного отношения к нормам поведения, отсутствия заботы к окружающей природе и аккуратности, соображений личного удобства, отсутствия культуры воспитания и неуважения к тому, что сделано руками человека, продуктам человеческой деятельности. К числу таких действий относится протаптывание газонов, замусоривание улиц, порча телефонов-автоматов и т.п. действия. Отличительной чертой этих действий является то, что вандалы не осознают последствий своего поведения и не испытывают никакого чувства ответственности. В нашем исследовании мы поставили цель изучить отношение современных подростков к актам вандализма и выявить меры, которые, по их мнению, способны пресечь данные акты. Для получения информации была использована анкета «Вандали ли я?» Черняевой В. И. включающая в себя следующие вопросы: 1. Честно признайся, не было ли в твоей жизни жестокого отношения к животным, птицам и растениям? 2. Писал ли ты на стенах и заборах, портил ли ты лифты, книги, парты, столы, стулья, кресла в транспорте с помощью ножичка, краски, фломастера? 3. Были ли у тебя случаи непристойного поведения по отношению к домам, улице, особо ценным (музейным, историческим) предметам (когда ты что-то портил, разбивал, разрисовывал рисунками и надписями, топтал газоны, рвал цветы с клумбы и т.п.)? 4. Были ли у тебя случаи, что после твоего пребывания на природе: в лесу, в парке, на пляже оставались валяться консервные банки, полиэтиленовые пакеты, пластиковые бутылки, пищевые отходы твоего обеда? 5. Были ли у тебя случаи, когда ты выбрасывал ненужные тебе предметы (транспортные билеты, бумагу, пластиковые бутылки и баночки от сока и др.) прямо на тротуар, а не в урну? 6. Почему у тебя возникало желание совершить варварский или вандалистский поступок? 7. Что нужно сделать, чтобы поступков вандализма стало меньше или чтобы их совсем не стало? Для полноценного получения информации по теме нашего исследования были добавлены вопросы: 8. Какие меры нужно принимать для наказания вандалов и нужно ли их принимать? 9. Как ты относишься к проявлению вандализма со стороны других лиц?

В исследовании приняли участие 20 человек (11 учеников 7 класса; 9 учеников 8 класса). При анализе полученных результатов было выявлено:

1. У 3 человек были случаи жестокого отношения к животным, птицам и растениям; 2. 2 человека признались, что писали на стенах и заборах, портили лифты, книги, парты, столы, стулья, кресла в транспорте с помощью ножичка, краски, фломастера; 3. У 2 испытуемых были случаи непристойного поведения по отношению к домам, улице, особо ценным предметам; 4. У 3 испытуемых были случаи, что после их пребывания на природе: в лесу, в парке, на пляже оставались валяться консервные банки, полиэтиленовые пакеты, пластиковые бутылки, пищевые отходы; 5. 11 испытуемых признались, что выбрасывали не-

нужные предметы прямо на тротуар, а не в урну; 6. 13 испытуемых сказали, что если у них и возникало желание совершить вандализм, то они не знали о его значении. У 6 испытуемых не было случаев проявления вандализма и не возникало желание совершать данный поступок. 1 испытуемым обозначил причиной желая совершить варварский или вандалистский поступок – лень; 7. В качестве мер по предотвращению вандализма подростки обозначили: 6 человек – штрафы; 3 человека – охрану важных объектов; 1 человек – выделение отдельных зон для покраски (зарисовок); 1 человек – разъяснительные беседы; 4 человека – обратить внимание на воспитание детей их родителями; 4 человека – не предпринимать никаких мер; 1 человек – запретить баллончики с краской; 8. В качестве мер для наказания вандалов подростки обозначили: 3 человека – штрафы; 3 человека – общественные работы; 3 человека – постановка на учет в полицию; 2 человека – разъяснительные беседы; 4 человека – не предпринимать никаких мер; 2 человека – наказывать родителей вандалов; 3 человека – привлекать к административной ответственности; 9. 16 испытуемых выразили свое плохое отношение к проявлению вандализма со стороны других лиц; 4 испытуемых выразили свое безразличие.

В качестве профилактики вандализма необходимо применить комплекс мер, таких как: проведение диагностики по выявлению подростков с предрасположенностью к проявлению ситуативного или устойчивого вандализма; воспитание нравственности, гражданской, социальной и правовой ответственности, эстетического восприятия окружающей действительности, бережного отношения к социально-культурным объектам и памятникам; формирование системы духовно-нравственных ценностей; правовой и социальной компетентности; адекватных способов преодоления гнева и проявлений агрессии; ценностного отношения к традициям, культурным и социальным нормам и правилам поведения в обществе; развитие способности анализировать свои поступки и нести за них ответственность, предвидеть последствия своих действий, принимать социально ответственные решения; навыков конструктивного, бесконфликтного взаимодействия с окружающими; организация целенаправленной педагогической деятельности по включению подростков, предрасположенных к вандализму, в социально значимую работу по охране памятников культуры, архитектуры, старины и поддержанию общественного порядка; по включению подростков в культурно-массовую, общественно-полезную, досуговую деятельность со сверстниками, педагогами и родителями.

Библиографический список

1. *Ватова Л.С.* Психологические причины и условия возникновения подросткового вандализма: Дис. канд. психол. наук. Калужский государственный педагогический университет. Калуга, 2000. С. 41.
2. *Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А.* Западная социология— СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003 — С. 532.
3. *Клейберг Ю. А.* Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с.

4. Уголовный кодекс Российской Федерации: текст с изменениями и дополнениями на 15 ноября 2015 г. – Москва: Эксмо, 2015 – 320 с.

Данилова-Павлова О.В.

студентка 2-го курса магистратуры

РПГУ им. А.И. Герцена, кафедра хореографического искусства.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Ключевые слова: система образования, детская хореография

Аннотация: в данной статье предлагаются варианты формирования программы обучения для детских танцевальных коллективов, исходя из современных реалий развития будущего эстрадного исполнителя.

Danilova-Pavlova O. V.

FORMATION OF THE PROGRAM OF TRAINING IN MODERN CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE

In this article options of formation of the program of training for children's dancing collectives, proceeding from modern realities of development of future variety performer are offered.

Keywords: education system, children's choreography

В последние годы произошёл огромный скачок в развитии танцевального творчества: хлынул мощный поток хореографической информации со всего мира; появилось множество вариантов развития детских и взрослых коллективов как частных, так и государственных, профессиональных и самодеятельных; появились различные варианты профессиональной реализации уже сформировавшегося артиста балета. Всё это даёт хороший повод разрастаться и набирать обороты танцевальной культуре нашей страны в целом, и в частности, начальному этапу её развития – детской хореографии.

Среди новых достижений в развитии детской хореографии можно отметить такие факторы: повышение уровня профессионального хореографического развития за счёт использования выразительных средств различных танцевальных стилей, акробатики, спортивных элементов, свободной пластики; появление детских школ при профессиональных коллективах, с широким спектром пластического и актёрского развития ребёнка, постоянным поиском новых хореографических форм; деятельность школ искусств и ансамблей танца с системным обучением, широко использующих многожанровый танцевальный материал для формирования репертуара; деятельность детских коллективов эстрадного и современного танца, синтезирующих в своей программе классические и современные направления танца, все модные течения, что представляет несомненный интерес для детей и подростков; наличие большого количества возможностей для детского коллектива реализоваться в концертных выступлениях: сегодня существует множество различных детских конкурсов, частных, а также муниципальных и городских мероприятий, куда приглашают детские коллективы.

На первый из этих факторов хотелось бы обратить внимание в данной статье. Современному исполнителю уже недостаточно владеть каким-то одним и даже двумя-тремя направлениями в хореографии. В современном хореографическом искусстве всё больше просматриваются тенденции поиска новых форм, появления новых стилей, возникает всё больше требований к физическим возможностям исполнителя, его умениям, навыкам, к его танцевальному кругозору. В силу специфики профессии артиста балета, танцовщика, хореографа, большинство из этих навыков и умений ему необходимо начать получать в детском возрасте, чтобы наработать необходимое мышечное развитие и подготовку, а также опыт восприятия и запоминания различного танцевального материала.

В связи с этим, на плечи художественного руководителя детского танцевального коллектива, школы, кружка, ложится нелёгкая задача нахождения оптимального варианта составления программы обучения детей. Ведь важно, как и дать ребёнку необходимые навыки, так и не перегрузить его, отфильтровать ненужную информацию и распределить нагрузки таким образом, чтобы не травмировать ребёнка и не потерять его интерес. Важно в погоне за многогранностью танцевального развития ребёнка не утратить качество преподавания отдельных дисциплин. Уделяя меньшее или большее значение тем или иным дисциплинам, руководитель может оставить невосполнимую брешь в хореографическом образовании ребёнка. Как пишет в своей статье хореограф высшей категории, Лауреат Гос. Премии Михаил Колтунов: «Педагог классического танца должен уметь распределить нагрузку как отдельного урока, так и уроков в целом по полугодиям. Боясь не успеть показать материал, некоторые начинают торопиться, часто в ущерб качеству, которое затем трудно восполнить. Мало того, они очень быстро «выдают» ученикам практически всё, над чем должны трудиться год. Педагог как бы показал, дети как бы выучили. Такой подход может стать началом педагогической драмы, потому что ученики при таком подходе педагога никогда не станут высокопрофессиональными артистами балета. Поэтому важно правильно выбрать необходимые дисциплины и распределить часы.

Например, составляя программу обучения для детского эстрадного танцевального коллектива, руководитель выбирает такие дисциплины: классический танец; джаз танец; модерн; хип-хоп; акробатика; актёрское мастерство.

Составляя расписание, он должен учитывать множество факторов: возраст учеников, танцевальная и физическая подготовка, необходимое количество часов в неделю для каждой дисциплины, направленность и репертуар коллектива, уровень коллектива (желаемый уровень коллектива)

Для маленьких детей в возрасте 3-4 года, конечно, не может идти речь о нескольких различных танцевальных и спортивных дисциплинах. На этапе начальной подготовки, как правило, дети занимаются общей подготовкой, включающей себя наработку музыкально-двигательной деятельности, запоми-

нение базовых простых танцевальных движений, упражнения на развитие мышц и растяжку.

По мере развития ребёнка добавляются разные дисциплины:

– Классический танец, как основа, необходимая для правильной постановки корпуса, ног и рук. При добавлении этой дисциплины в программу обучения важно понимать, что занятия классическим танцем требуют постоянства, рутинной работы и постепенного развития. Урок классики не может проходить, к примеру, раз в неделю, так как этого крайне недостаточно для выработки правильной работы мышц. Занятия должны проходить от двух до шести раз в неделю – в зависимости от возраста и уровня подготовки учеников, уровня, направленности и репертуара коллектива.

– Джаз-танец, как основа для развития большей подвижности корпуса и других частей тела, координации, добавления силы и экспрессии в танцевальные движения.

– Модерн. Следующая ступень развития, требующая определённой подготовки и более осмысленного занятия танцами. Занятия модерном необходимы для более глубокого погружения и осмысления искусства танца.

– Хип-хоп. Всё больше хореографов во всём мире используют элементы и принципы хип-хоп стиля в своих постановках. Занятия этим стилем развивают bounce, часто используемый в современной эстрадной хореографии, чувство ритма и яркую подачу, а также, как правило, нравится детям. Занятия хип-хопом могут проходить один-два раза в неделю, без оглядки на уровень подготовки ребёнка.

– Актёрское мастерство. Зачастую артисту балета в постановке шоу приходится приобретать множество новых навыков, в частности – цирковых, важно, чтобы он был с детства готов учиться на протяжении всей своей профессиональной карьеры, был хорошо подготовлен, имел базовые навыки в различных танцевальных, цирковых и театральных жанрах.

Библиографический список

1. *Бриске И.Э.* «Основы детской хореографии. Педагогическая работа в детском хореографическом коллективе». Учебное пособие. Челябинская государственная академия культуры и искусств. Челябинск 2013.

2. *Варганова А.В.* «Формы и методы обучения джаз-танцу в детском хореографическом коллективе». Методическая разработка. Санкт-Петербург 2011 Государственное образовательное учреждение дополнительного образования детей

3. *Колтунов М.С.* «Педагогика балета». Статья для педагогов хореографического училища <http://project-nsk.ru/school/article/id101>

Дегтева Д.Р., Сперанская А.К.
студентки 2 курса, РГПУ им. Герцена институт педагогики,
Санкт-Петербург, E-mail: dariadegteva17@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрена актуальность вопросов формирования лидеров в молодежной среде в условиях меняющейся социальной действительности. Выделена проблема подготовки эффективных лидеров для решения социально-управленческих задач молодежи.

Ключевые слова: лидерство, молодежная среда, формирование лидерских качеств.

Degteva D.R., Speranskaya A.K.

TO THE QUESTION OF REGARDING THE URGENCY OF FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES AMONG YOUTH

In the article review was considered the relevance of the formation of leaders in the youth in a changing social reality. There was highlighted the problem of training effective leaders for solving social and administrative problems of youth.

Keywords: leadership, youth, social environment, the formation of leadership qualities

Условия, в которых происходит социализация молодых граждан, специфичны. К ним относится неравенство и расслоение молодежи по социально-профессиональным, этническим и региональным критериям. Так же среди источников угроз процессу социализации можно назвать кризис идентичности молодежи, отсутствие четких внутренних ориентиров, неопределенность жизненных ценностей. Однако, перемены в общественном устройстве принесли и позитивные перемены. Главное достояние для молодежи сейчас – право выбора. Свобода экономическая, политическая, свобода вероисповедания либо отсутствия такового.

Именно благодаря появившейся свободе выбора становится актуальной проблема формирования эффективных лидеров в молодежной среде. [1, с.2-3]

Молодежь – это социально-демографическая группа, выделенная на основе возрастных характеристик и отличающаяся от других социальных групп положением в обществе, ценностями, интересами, потребностями. Под молодежью в настоящее время в соответствии с действующими нормативными документами РФ понимаются граждане в возрасте от 14 до 30 лет включительно. Для этой социальной группы характерно физиологическое взросление, завершение формирования личности, вступление на полноправной основе в ключевые сферы общественной жизни: экономику, политику, семейные отношения. [2, с.4-6]

Лидерские качества являются неотъемлемой частью будущего специалиста, и как раскрывал понятие лидера А.А. Ершов «Лидер-это член группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений и способствует своим примером, организацией и управлением группой достижению групповых целей наилучшим образом.» Молодой человек должен быть психологически готов к неопределенности, к возможным изменениям специальности, то есть быть универсальным работником, способным хорошо проявлять свои положительные качества (творчество, новаторство, энергию, активность, способность к

критическому мышлению и т.д.) в неожиданных и нетривиальных ситуациях. [2, с.4-6] В настоящее время проблема формирования эффективных лидеров становится приоритетной задачей в сфере социального управления. Типичное для сегодняшнего дня усложнение целей, средств и условий деятельности повышает требования к образованию специалистов, делает необходимой личность, обладающую лидерскими качествами, способную к прогнозированию и решению возникающих вопросов и проблем, мобильную в социальном плане. На основе социологического анализа лидерства в молодежной среде [К.Р. Бабаян], определено, что в обществе уже произошло осознание необходимости формирования лидерства в молодежной среде. В регионах страны складывается определенная система для решения данной проблемы. [3, с.12]

Формирование социального молодежного лидерства идет следующих направлениях: в *рамках самоуправления* (школьные и студенческие советы). Школьники и студенты включаются в решение организаторских задач, предлагают свои пути решения проблем; *с помощью развития молодежного парламентаризма*. Это движение активно развивается в нашей стране, принимая различные формы (советы, палаты, думы, ассамблеи) Такого рода структуры действуют уже более чем в 50 субъектах РФ; *посредством молодежных общественных организаций и объединений*. В России зарегистрировано более двух тысяч молодежных и детских организаций разного уровня и разных целей; *через систему дополнительного образования*– еще одно направление, способствующее формированию лидерства в молодежной среде; *с помощью отделений молодежных политических партий*. Однако деятельность партий специфична тем, что готовит лидеров из числа молодежи целенаправленно для себя. [3, с.12]

Таким образом, современная молодежь должна иметь возможность включения во все сферы жизнедеятельности общества и государства. Однако, в современных реалиях, в деятельности молодежи на первый план выходит продвижение по карьерной «лестнице», повышение своей конкурентоспособности на рынке труда. [4, с.1-2] В связи с этим требуется целенаправленная государственная политика для подготовки молодых лидеров. Решение социально-управленческих проблем молодежи и формирование лидерства представляется системообразующим ядром молодежной политики, которая является стратегическим компонентом развития государства и гражданского общества в целом.

Библиографический список

1. *Бабаян К.Р.* Лидерство в молодежной среде. Социокультурный подход. -М: Вестник Саратовского Государственного технического университета, 2007.– С.2-3 .
2. *Бабаян К.Р.* Особенности социального лидерства в молодежной среде. -М: Вестник Саратовского Государственного технического университета, 2008. -С.4-6.
3. *Михайлова Г.В.* Социально-психологические особенности организации лидерства в молодежной среде. М:Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2015. С.12.
4. *Ильинский, И. М.* Молодежь и молодежная политика: Философия. История. Теория – М., 2001. -С. 1-2.

Догадаева Н.С.
студентка 2 курса магистратуры, направление – социальная работа
Абашина А.Д.
к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации,
РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт Петербург.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, семья, дети группы риска, игра.

Аннотация: в данной статье описывается опыт реализации социально-культурной деятельности в социальном учреждении и приводятся результаты педагогического эксперимента.

Dogadaeva N. S., Abashina A.D.

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES WITH FAMILIES AT RISK AS AN ACTUAL DIRECTION OF SOCIAL WORK IN THE SYSTEM OF SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS

This article describes the experience of implementing socio-cultural activities in a social institution and presents the results of a pedagogical experiment.

Key words: Socio-cultural activities, family, children at risk, game.

В настоящее время социально-культурная деятельность является неотъемлемой составляющей системы оказания социальной помощи семье и детям. По М.С. Кагану, социально-культурная деятельность – это человеческая деятельность, направленная на создание материальной и духовной культуры, усвоение, сохранение и распространение предметов, идей, ценностей, обеспечивающих взаимодействие и взаимопонимание людей. Это значит, что влияя на формирование и преобразование ценностных ориентаций внутри семьи через методы социально-культурной деятельности, можно изменить отношение семьи к существующим проблемам и повысить ее восстановительный потенциал.

В системе социальной работы с семьями группы риска, важнейшим достоинством социально-культурной модели взаимодействия с данной категорией получателей социальных услуг является ее интегративность. Вовлекая в социально – культурную среду, возможно одновременное решение целого ряда кризисных ситуаций и проблем, начиная от адаптации, заканчивая социальной реабилитацией и социальной терапией определенных личностных состояний человека.

На практике социально-культурная модель широко реализуется не только в организациях культурного назначения, но и в учреждениях социальной защиты населения. Так, в Санкт-Петербургском государственном бюджетном учреждении «Центр социальной помощи семье и детям Московского района» существует целый комплекс социальных программ и проектов, так или иначе основанных на социально-культурном подходе. Согласно эмпирическому исследованию эффективной формой социальной работы является клубная деятельность. С помощью бесед со специалистами и применения метода интервью была получена информация о том, что на базе различных отделений центра успешно функционируют 12 клубов различной направленности.

В отделении психолого-педагогической помощи существует: семейный клуб «Счастливая семья», специальная культурная программа для всех клиентов учреждения «Театр + музей», секция спортивно-боевых единоборств, подготовительный кружок для детей «Тропинка в школу» и студия «Гармония танца». В рамках работы четырех отделений профилактики безнадзорности несовершеннолетних действуют такие мини-клубы как: «Муравейник» – для оказания помощи многодетным семьям, где одной из задач является психолого-педагогическая и социально-культурная поддержка детей и родителей; «Клуб пап» – для поддержки мужчин в роли отца, включая организацию совместного досуга отцов и детей; «Мама и малыш», где участниками клуба являются семьи с детьми от года до 3-х лет с целью целостного всестороннего развития ребенка раннего возраста; Арт-студия «Увлечение», решающая одну из задач – обеспечение родителей знаниями и умениями для организации семейного досуга в форме творческих занятий, а также направлена на формирование творческой личности ребенка; клуб опекунов «Лада», созданный специально для семей с опекаемыми и приемными детьми с целью обмена опытом.

Особенно интересным и уникальным является детско-родительский клуб «Позитив». В его программу входят следующие направления:

1. Семейная видеостудия – создание видеофильмов различной тематики при непосредственном участии несовершеннолетних и членов их семей; обучение работы с видеооборудованием и процессом монтажа.

2. Юный журналист – знакомство несовершеннолетних с многообразием журналистских жанров и основами издательского дела; обучение написанию статей, создание фото и видеорепортажа.

3. Актуальное кино – совместный семейный просмотр и обсуждение исторических кинолент, документального кино, экранизации литературных произведений, фильмов в стиле арт-хаус; встречи с интересными людьми.

В процессе изучения деятельности социального учреждения по результатам анкетирования и устного опроса было установлено, что семьи группы риска, несмотря на такое количество клубных программ, постоянно нуждаются в социально-культурной деятельности разного рода. По большей части родители пожелали организацию досуга для своих детей. Стоит отметить, что в отделении дневного пребывания несовершеннолетних, где дети находятся после учебного дня, им также необходимо обеспечить социально полезное времяпрепровождение. В данном отделении эту функцию совместно выполняют культурный организатор, психолог и специалист по социальной работе. Среди методов и форм организации социально-досуговой деятельности можно выделить различные тематические мероприятия и календарные праздники, спортивные турниры и соревнования, подвижные и интеллектуальные игры, приглашение волонтеров и интересных людей, дружеские беседы и др.

В связи с заявленной потребностью клиентов центра, в качестве педагогического эксперимента нами было предложено провести интерактивную игру «Крокодил», адаптированную для детей группы риска, посещающих отделение дневного пребывания несовершеннолетних. Данная игра представляла собой

организацию интеллектуального досуга и общения как социально-культурную форму (модель) социальной работы. «Крокодил» довольно известная интеллектуальная игра, главным правилом которой является объяснение загаданных слов только с помощью мимики и жестов. Процесс игры проходил в командном варианте по специально разработанному сценарию. Игра состояла из четырех этапов: для начала проводилась разминка как проба сил, следующий этап ориентирован на скорость, далее все слова начинались с единой буквы, а самым активным оказался завершающий этап, где слова были составлены на конкретную тематику. Судя по наблюдениям тематический конкурс вызвал большой интерес: ребятам понравилось изображать различные профессии, героев мультфильмов и детские развлечения. В беседах со специалистами отделения выяснилось, что дети испытывают некоторые трудности в вопросах знания профессий и даже известных мультфильмов, поэтому проведенная игра имела небольшой познавательный эффект. Большую роль сыграл этап разминки, слова специально были подобраны с позитивным значением, например, любовь, дружба, солнце, счастье, смех. На других этапах попадались как достаточно знакомые слова, так и необычные: фрукты, животные, интересные вещи и предметы.

Цель игры заключалась в организации семейного досуга посредством игровой формы деятельности для снятия психологического напряжения и улучшения отношений с окружающими и внутри семьи. Результатом можно считать укрепление семейных отношений и формирование позитивного эмоционального отношения к окружающим. После проведения игры была получена обратная связь в виде рефлексивной анкеты и устных отзывов. Дети оценили дружественный подход, а также выразили желание поиграть еще. Безусловно, «Крокодил» имеет множество положительных социальных эффектов – игра отлично поднимает настроение, создает увлекательную захватывающую атмосферу и наполняет эмоциями. Эта игра задумана не только как средство развлечения, но и помогает развивать ряд качеств и умений таких как: ассоциативное мышление, работа на публику, актерское мастерство, повышает четкость невербального общения и т. п. Кроме этого, она позволяет весело проводить время с друзьями и близкими, налаживать с ними более тесное взаимопонимание, а также знакомиться с новыми людьми и устанавливать социальное взаимодействие. Игра «Крокодил» – интеллектуальная, расширяет словарный запас, заставляет вспоминать и изучать слова, о существовании которых можно и не знать. Данный вид игры выступает как отличная альтернатива проведения семейного досуга и как форма социальной работы в рамках социально-культурной деятельности.

Оценка уже сегодняшнего опыта реализации социально– культурной деятельности с семьями группы риска показывает, что это актуальное направление социальной работы в системе учреждений социального обслуживания, так как позволяет повысить эффективность деятельности всех ее участников за счет объединения ресурсов в решении различного рода задач и проблемных ситуаций семей группы риска.

Библиографический список

1. *Догадаева Н.С.* Семья как субъект и объект взаимодействия со специалистом по социальной работе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Мат. IV Межд. научно-практ. конференции. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2014. – С. 396-399
2. *Лантева А.С., Каитанова М.Н., Камакина О.Л.* Комплекс дополнительных мер по профилактике асоциального поведения как инновация центра психолого-медико-социального сопровождения Кировского района Санкт-Петербурга // Академия профессионального образования. – 2015. – №12. – С.54-60
3. *Пашкин С.Б., Подколызин А.Я.* Психолого-педагогический словарь офицера-воспитателя/ учебное пособие для курсантов, обучающихся по специальности педагог-психолог – СПб.: Военный инженерно-технический университет, 2008. – 223 с.
4. *Суртаева Н.Н.* Навигатор в мире социального (терминологический словарь). – Тюмень-СПб.: ТОГГИРО, 2012. – 20 с.

Загороднюк А.Н.

студент 1 курса магистратуры Высшей школы психологии и педагогического образования Северного (Арктического) федерального университета имени М.В.Ломоносова, учитель начальных классов МБОУ СШ № 22 г.Архангельска, E-mail: ertoanastasiya@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: познавательный интерес, изучение познавательного интереса, старший дошкольный возраст.

Аннотация: в статье представлена психолого-педагогическая характеристика познавательного интереса, выделены его особенности и черты, рассмотрены аспекты его изучения на примере детей старшего дошкольного возраста.

Zagorodnyuk A. N.

THE COGNITIVE INTEREST OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article presents a psycho-pedagogical characteristics of educational interest, highlighted by its characteristics, reviewed aspects of his study on the example of children of senior preschool age.

Key words: cognitive interest, the study of cognitive interest, senior preschool age.

Стоит отметить, что в настоящее время в России достаточно актуален вопрос повышения качества образования. В рамках дошкольного образования приоритетными направлениями считаются психологизация образовательного процесса, учет интересов ребенка и семьи, индивидуальных и возрастных и особенностей, обеспечение реализации образовательной программы, которая предусматривает одновременную организацию нескольких видов детской деятельности и создает ситуации с правом выбора, а также многообразие форм в решении образовательных задач. Поэтому проблема формирования у дошкольников познавательных интересов, которая охватывает все стороны в рамках образовательного процесса, является достаточно значимой, а непосредственно сам познавательный интерес на данный момент считается одним из главных мотивов, привлекающих детей к знаниям, обучению [1].

Дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии личности ребенка, именно в этот период времени формируются представления ребенка

об окружающем мире, происходит наиболее интенсивное физическое и психическое развитие [3]. Одной из значимых граней развития дошкольника является формирование у него познавательного интереса.

Одной из наиболее трудных проблем в педагогике, на наш взгляд, является проблема развития познавательного интереса, так как она отражает достаточно сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития. Её изучению посвятили свои исследования многие ученые: Л.А. Вегнер, Л.И. Божович, А.А. Люблинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.М. Чуткина и другие. Познавательный интерес у дошкольника выражается в постоянном стремлении изучать что-то новое, узнавать неясное о свойствах и функциях предметов и явлений действительности, в желании познать их суть, обнаружить отношения и связи, имеющиеся между ними.

Особенности формирования познавательного интереса детей дошкольного возраста заключаются в том, что они находятся в постоянном и качественном движении компонентов познавательной активности (косвенные и «знаемые» мотивы переходят в мотивы действенные; объекты познания постепенно усложняются с точки зрения его присвоения детьми; совершенствуются и обогащаются способы деятельности по присвоению; дети направляют своё внимание на обнаружение новых способов; они стараются более углубленно осознавать в себе изменения, рассматриваемые ими как наиболее значимые результаты познавательной активности) [2]. Полноценное познавательное развитие детей дошкольного возраста необходимо организовывать в трех основных блоках образовательного процесса: во-первых, в познавательных занятиях; во-вторых, в совместной познавательной деятельности воспитателя с детьми; в-третьих, в самостоятельной познавательной деятельности детей. При диагностировании уровня развития познавательного интереса у дошкольников возможно использование следующих, уже существующих в педагогике методов и методик: наблюдение; диагностические методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, Э.А. Барановой, адаптированные к возрасту детей; методика «Узор» (Л.И. Цеханская); методика «Рисование по точкам» или «Образец и правило» (А.Л. Вегнер).

Задавая вопросы познавательного характера, дошкольник стремится получить новые необходимые знания, в этих вопросах проявляется его любознательность, пытливость. «Возникновение вопроса, – рассказывает известный психолог С.Л.Рубинштейн [4], – есть верный признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания». На данный момент учеными уже доказано, что нет такой области действительности, которой бы не заинтересовался ребенок. Интерес является наиболее энергичным активатором, стимулятором деятельности, реальных учебных, предметных, творческих действий и жизнедеятельности в целом. Таким образом, «познавательный интерес в наиболее общем определении называют избирательной деятельностью человека на познание явлений, предметов, событий в окружающем мире, которая активизирует психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности». Главной особенностью познавательного интереса считается его способ-

ность обогащать и активизировать процесс не только в рамках познавательной, но и любой деятельности человека, так как познавательное начало есть в каждой из них. К наиболее значимой особенности познавательного интереса также можно отнести и тот факт, что его центром является такая познавательная задача, которая потребует от человека активной, творческой или поисковой работы, а не только привычной ориентировки на новизну и неожиданность.

Познавательный интерес представляет собой обширное и многогранное понятие. С помощью него человек оказывается способен к длительным волевым усилиям в процессе решения различных умственных или практических задач; у человека появляется уверенность в своих способностях, которая побуждает его к новому поиску. Формирование и развитие познавательного интереса является частью значительной проблемы при воспитании всесторонне развитой личности.

Библиографический список

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 2008. -315 с.
2. Годовкина Л.В. Коррекционно-развивающие технологии в ДОУ: программы развития личностной, познавательной сферы, ФГОС. – М.: Учитель, 2014г.-187 с.
3. Крашенинникова Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников, ФГОС. -М.: Мозаика – Синтез, 2016г.-80 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – СПб.: Питер, 2006. – 556 с.

УДК 376

Зараева Н.М.

*студент 2 курса, РГПУ им. Герцена «Институт педагогики»,
Санкт-Петербург, E-mail: zaraichik@gmail.com*

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В статье представлена информация о возможности социальной реабилитации несовершеннолетних на примере Удмуртской Республики. Указаны категории детей, имеющих право на получение помощи, а также перечень гарантированных социальных услуг, предоставляемых социально-реабилитационным центром.

Ключевые слова: помощь несовершеннолетним, учреждение социального обслуживания, услуги социальной реабилитации.

Zaraeva N.M.

SOCIAL REHABILITATION OF UNDERAGED IN A DIFFICULT LIFE SITUATION

The article presents information about the possibility of social rehabilitation of minors with an example of the Udmurt Republic. Categories of children eligible for support are specified, and the list of guaranteed social services provided by social rehabilitation centers is given.

Keywords: assistance for underaged, social service institution, social and rehabilitation services

Социальная реабилитация определяется как комплекс мер, направленных на восстановление разрушенных или утраченных индивидом общественных связей и отношений вследствие нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма (инвалидность), изменение социального статуса (пожилые граждане, беженца и вынужденные переселенцы, безработные и некоторые др.),

девиантного поведения личности (несовершеннолетние, лица, страдающие алкоголизмом, наркоманией, освободившиеся из мест заключения и др.). [1]

В Удмуртской Республике в сфере социального обслуживания граждан функционирует ряд учреждений. Одной из таких организаций является Государственное казенное учреждение социального обслуживания «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». Целями деятельности данного Учреждения являются: 1) осуществление профилактики безнадзорности и беспризорности; 2) обеспечение временного проживания несовершеннолетних детей в возрасте от 3 до 18 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в социальной реабилитации, из числа: оставшихся без попечения родителей или иных законных представителей; проживающих в семьях, находящихся в социально опасном положении; заблудившихся или подкинутых; самовольно оставивших семью, самовольно ушедших из образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, или других детских учреждений, за исключением лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа; не имеющих места жительства, места пребывания и (или) средств к существованию; оказавшихся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающихся в социальной помощи и (или) реабилитации в соответствии с законодательством. 3) осуществление социальной реабилитации несовершеннолетних и (или) их семей, находящихся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации. 4) осуществление перевозок несовершеннолетних, самовольно ушедших из семей. [2] К предоставляемым услугам относятся: *социально-бытовые услуги* (в том числе содействие в устранении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних); *социально-медицинские услуги* (выполнение процедур, связанных с сохранением здоровья несовершеннолетних (измерение температуры тела, артериального давления, контроль за приёмом лекарственных средств и другие), системные наблюдения за несовершеннолетними в целях выявления отклонений в состоянии их здоровья; консультирование по социально-медицинским вопросам (поддержание и сохранение здоровья получателя социальных услуг, проведение оздоровительных и профилактических мероприятий)); *социально-психологические услуги*: социально-психологическое консультирование; психологическая помощь и поддержка; социально-психологический патронаж несовершеннолетних; *социально-трудовые услуги*: проведение мероприятий по использованию трудовых возможностей и обучению доступным профессиональным навыкам; оказание помощи в трудоустройстве; *социально-педагогические*: социально-педагогическая коррекция, включая диагностику и консультирование; организация досуга (кружковая, клубная работа, праздники, экскурсии и другие культурные мероприятия); *социально-правовые услуги*; – оказание помощи в оформлении и восстановлении документов получателя социальных услуг; оказание помощи в получении юридических услуг, в том числе бесплатной юридической помощи; оказание в защите прав и законных интересов получателя социальных услуг; *услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг*, имеющих ограничения жизнедеятельности, детей-инвалидов;

срочные социальные услуги: обеспечение бесплатным горячим питанием или набором фруктов; обеспечение одеждой, обувью и другими предметами первой необходимости; содействие в получении временного жилого помещения; содействие в получении юридической помощи в целях защиты прав и законных интересов получателя социальных услуг; содействие в получении экстренной психологической помощи с привлечением к этой работе психологов и священнослужителей. [2] Таким образом, для успешного осуществления социальной реабилитации в центре созданы все условия для преодоления проблем связанных с условиями жизни и здоровья несовершеннолетних граждан. Важно отметить, что необходимо начать реабилитационные мероприятия как можно раньше, обеспечить их непрерывность, преемственность, этапность, системность и комплексность, индивидуальный подход к определению их объема, характера и направленности. Социально-педагогическая деятельность в других странах мира показывает различные формы помощи детям и подросткам, которые интересны для изучения и совершенствования практики в российских социальных и образовательных организациях [3].

Библиографический список

1. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. М., 2002, 308 с.
2. Министерство социальной семейной и демографической политики Удмуртской Республики. [Электронный ресурс] <http://xn--18-vlcaaanfhllam0au3d.xn--p1ai/> (дата обращения 08.10.2016)
3. Бражник Е.И. Формы помощи детям и подросткам в трудной жизненной ситуации в разных странах// Становление и развитие социальной педагогики: методология, теория, практика/ Под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: РГСУ, 2014. – С. 367-372.

УДК 376

Иванова А.В.
студентка 3 курса факультета клинической психологии
РНИМУ им. Н.И.Пирогова
Гайченко С. В.
к.п.н., МГПУ институт дополнительного образования

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье описаны возможные условия социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: аутистическое расстройство, аутизм, организация работы с аутичными детьми.

Ivanova A. V., Gaychenko S. V.

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article describes the possible conditions of socialization of children with autism spectrum disorders.

Key words: outsidethe rasstrojstvo, autism, organization of work with autistic children.

Одной из проблем современного социума является включение детей с особыми образовательными потребностями в общество. Эта проблема является актуаль-

ной и объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной действительности. Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями способствует достижению конечной цели обучения и воспитания ребенка – преодолению его социальной недостаточности, максимально возможному введению его в социум, формированию у него способности жить самостоятельно.

Наиболее трудно адаптируемые группы детей с особыми образовательными потребностями являются дети с аутизмом. Аутизм – это комплекс определенных симптомов, благодаря их проявлениям мы можем определить его наличие. Однако, доктор Брайн Кинг отмечает, что часто встречающаяся проблема на сегодняшний день — внутри расстройств аутистического спектра описаны несколько разных категорий диагнозов. Исследования показывают, что даже очень опытные специалисты не всегда могут согласиться в каком случае лучше поставить синдром Аспергера, а в каком аутистическое расстройство. Синдром Аспергера очень похож непосредственно на аутизм (синдром Каннера), но интенсивность некоторых симптомов ниже, то есть люди с этим синдромом не имеют таких явных нарушений. Для профессионального сообщества большая сложность – правильно отличить его от других. Есть и другие причины, которые показывают, что нет научных доказательств их различий – нет никаких генетических открытий, которые могли бы отличить одно от другого. Поэтому ранее выделенные в DSM-4 синдромы: аутизм, синдром Аспергера, неспецифическое pervasive расстройство развития, детское дезинтегративное расстройство, объединяются в расстройство аутистического спектра (РАС) в DSM-5.

В работе с аутичным ребенком педагогу необходимо преодолевать различные трудности: нахождение контакта; традиционные приемы обучения часто оказываются неэффективными. Перед началом работы с ребенком, следует учитывать ряд положений: при контакте с ребенком на первичном этапе действовать в зависимости от ситуации, желаний и настроения ребенка; принимать предложенную форму возможного взаимодействия; не забывать о целях работы, создавая комфортные условия для ребенка; эмоционально и кратко комментировать все действия и ситуации; в ситуации смены поведения ребенка, сохранять эмоциональное равновесие и помочь ему выйти из состояния дискомфорта; быть готовым к тому, что реакция у разных детей с диагнозом аутизм может быть различной; выявлять различные пути развития ситуации. Не бояться экспериментировать, развивать ситуацию, проявляя педагогическую гибкость. Профессиональная деятельность педагога требует глубокого осмысления технологий субъект-субъектного взаимодействия участников образовательных отношений и имеет свои специфические особенности [1].

Эффективность организации работы с аутичными детьми зависит от различных условий, среди которых можно выделить несколько основных.

1. Необходимость дополнительных усилий по адаптации ребенка в непривычных условиях.

2. Устранение, с учетом возможностей ребенка, всех форм изоляции и гибкая система интеграции в воспитательной и учебной работе.

3. Помощь, реализуемая в жизни ребенка через все виды его деятельности.

4. Четкое взаимодействие всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врачей и психологов.

5. Адекватное (соответствующее индивидуальным возможностям ребенка) сочетание образовательной, коррекционной и лечебной деятельности.

6. Разработка разноуровневых учебных программ с обеспечением возможности гибкого перевода с одного варианта обучения на другой в зависимости от данных динамической диагностики.

7. Включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса.

8. Поддержание благоприятного психологического климата в учреждении.

Специфика построения коррекционной работы: создание безопасной и комфортной среды для ребенка: гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка; одобрение желаемого поведения ребенка, использование его интересов для удержания его внимания; на начальном этапе работы подбирать доступные ребенку задания, создавая ситуацию успеха, постепенно увеличивая сложность; организация совместной деятельности: педагог начинает, ребенок заканчивает, или наоборот.

Приемы и методы работы.

Среди различных методик работы с аутичными детьми наиболее популярна поведенческая психотерапия, однако предусмотреть все разнообразие жизненных ситуаций, с которыми неминуемо столкнется ребенок сложно. Важно предугадывать потребности ребенка, а именно:

1. Создавать особую предметную среду: конструкторский материал, дидактические пособия и игрушки разборного характера, всевозможные двигательные игрушки (машинки, волчки, мячи), а также мягкие игрушки, куклы-рукавички для формирования социальных навыков;

2. Формировать пространственно-временной стереотип занятия: сейчас мы рисуем (схема того, что рисуем), затем мы будем делать постройку. Переходить от одного вида деятельности к другому последовательно, когда ребенок пресытится контактом. Предупреждать о скорой смене деятельности или об окончании занятия.

3. Развивать смысловой стереотип занятия через эмоциональное восприятие: сейчас мы нарисуем дом, где будут жить Ваня, папа, мама, бабушка, дедушка. У ребенка проявляется интерес к окружающим людям и миру.

4. Развивать интеллектуальные возможности в зависимости от образовательного маршрута ребенка: интерес к сенсорным эталонам; интерес к знакам: цифрам, буквам.

5. Формировать контакт и коммуникации между педагогом и ребенком, а также между другими детьми посредством арттерапии, позволяя аутичному ребенку почувствовать свою уникальность.

6. Активизировать речевую деятельность через куклотерапию, помогая детям приобретать важные социальные навыки взаимодействия с другими людьми, расширяя возможности ребенка в контакте с окружающим миром.

7. Развитие коммуникативных умений через музыкальную терапию.

Одной из центральных проблем в работе с ребенком, страдающего аутизмом, является понимание переживаний и возможностей его. Понимание страдает чаще всего из-за того, что у ребенка имеется конкретное восприятие всего окружающего и в связи с этим возникают сложности в общении, но и создаются конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми. Необходимо предугадывать потребности ребенка и не требовать от него выполнения прямых указаний, руководствоваться его желаниями, проявлять действия, направленные на возможности ребенка, приспособляясь к нему. Необходимые условия для ребенка-аутиста: теплый психологический климат, способствующий уменьшению барьера между внутренним и внешним миром.

Литература

1. *Гайченко С.В.* Совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в рамках ФГОС/Современное научное знание в условиях системных изменений: материалы первой национальной научно-практической конференции. – Тара: Изд-во ФГБОУ ВО Омский ГАУ, 2016 – 253 с.

2. *Kanner L.* Autistic Disturbances of Affective Contact.

Иванова А.В.

магистрант САФУ им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск

Старостина Е.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства

САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития образовательных организаций в России на современном этапе. Представлены сущность понятия "сопровождение" и ее основных составляющих, актуальные направления развития образовательных организаций.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательные организации, процесс развития.

Alina Ivanova, Elena Starostina

Psychological and pedagogical assistance of educational institutions' evolution

This paper deals with the question of psycho-pedagogical assistance of educational institutions evolution in Russia at the present time. The essence of such concepts is presented as: Psychological and pedagogical assistance and its basic components, relevant trends of development.

Keywords: psychological and pedagogical assistance, educational institutions, the development process

В последние годы вопросы, связанные с разработкой психолого-педагогического сопровождения процесса развития образовательной организации, приобретают в России все большую актуальность, так как усиливается потребность реформирования управления школьного образования.

Очевидно, что в условиях расширения рынка образовательных услуг в стране необходимо совершенствовать систему функционирования образовательных организаций, что требует использования новых подходов, разработки и

оптимизации новых организационно-экономических, образовательных, методических и воспитательных механизмов управления.

Представляется актуальным предположить, что психолого-педагогическое сопровождение будет способствовать процессу развития образовательной организации, если: создана интеграция направлений деятельности (образовательная, воспитательная, просветительская, финансово-хозяйственная, методическая, организационная и др.); реализуются механизмы контроля и оптимизации процесса развития образовательной организации; изучен и учтен российский и зарубежный опыт процесса развития образовательной организации; спроектированы необходимые изменения в существующей образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (поддержки) развития образовательной организации, которое складывается из двух составляющих: реализация тех возможностей, которыми обладает образовательная организация (совет образовательного учреждения, методический совет, кадровый и управленческий потенциал, финансово-хозяйственная деятельность, воспитательная, методическая, организационная и др.); реализация тех возможностей, которые предлагает ему данная социально-педагогическая среда (эффективные методы управления, экспертиза качества, дистанционное обучение, модульная и проектная деятельность и др.) [1].

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, позволит осуществить в школе процесс обучения, ориентированный на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Важное место в образовательном процессе займет психическое здоровье обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [3].

С целью выявления отношения к обозначенной проблеме проведен констатирующий эксперимент, где респондентами выступили: педагоги, учащиеся и родители МБОУ СОШ №28 г. Северодвинска. В анализе «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива школы» приняло участие 22 педагога.

Первый вопрос анкеты показал, что изменения в школе нужны в содержании образования и воспитания. Второй вопрос касался форм подготовки каждого педагога, участники оценивали каждую форму по 5-ти бальной шкале. Предпочитаемой оказались курсы повышения квалификации, а наименее предпочитаемой – педагогические советы. Третий вопрос представил оценку школы в плане инновационной деятельности, который выявил, что на более высоком уровне располагается психологический климат в школе, на низком уровне – финансовые ресурсы.

В анализе анкет учащихся старших классов приняло участие 20 человек. Ученики оценивали общую удовлетворенность/неудовлетворенность процессом обучения в школе (материально-техническая оснащенность, питание, психологический комфорт, безопасность и др.).

Высокую удовлетворенность имеют такие показатели, как: качество учебной деятельности, взаимодействие с классным руководителем, учебные пособия и условия безопасности. Более низкую удовлетворенность получили: мате-

риально-техническая оснащенность школы, питание, качество воспитательной деятельности и взаимодействие внутри классного коллектива.

В опросе родителей приняло участие 12 человек. В основном родители удовлетворены работой классного руководителя, формированием классного коллектива, качеством воспитательной работы и питанием. Не удовлетворены материально-техническим оснащением, условиями безопасности учащихся, учебными пособиями.

Таким образом, задача создания модели эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса развития образовательной организации, в которую будут вовлечены администрация школы, педагоги, учащиеся и родители, подтверждена мнением респондентов на этапе констатации. Рассмотрим реализацию сопровождения процесса развития образовательной организации через 3 направления. Первое направление – работа с педагогами и другими работниками школ: профилактическая работа с учителями. Существенное место в работе с учителями отводится обучению педагогов методам установления психологически грамотной, развивающей системы взаимоотношений со школьниками, основанной на взаимопонимании и взаимном восприятии друг друга. Учителя обучаются навыкам формирования адекватной «Я-концепции», эмпатии, разрешения проблем, оказания психологической поддержки в процессе их взаимодействия со школьниками и коллегами; консультирование учителей по вопросам совершенствования образовательного процесса (сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, модулей); проведение семинаров, практических занятий, лекций; использование новейших форм обучения педагогических кадров: инновационные, организационно-деятельностные, деловые, ролевые и другие игры, которые способствуют формированию интеллектуальной культуры и культуры саморазвития.

Ожидания и достигаемые цели исследования в этом направлении: просветительная работа, информация по вопросам личностного роста, создание комфортной психологической атмосферы в педагогическом коллективе, индивидуальное проведение диагностических мероприятий, повышение психологической компетентности и профилактика профессионального выгорания психолого-педагогических кадров.

Второе направление – работа с учащимися: профилактическая работа с учащимися с целью формирования у учащихся знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья, содействие формированию регулятивных, коммуникативных, познавательных компетентностей; выявление учащихся группы риска (методом мониторинга), сопровождение одаренных учащихся, учащихся, находящихся под опекой и организация индивидуальной или групповой коррекционно-развивающей работы; проведение тренингов с учащимися по развитию коммуникативных и регулятивных компетентностей, формированию мотивации к учебному процессу; консультирование учащихся (помощь в решении проблем); профориентационная работа. Большое внимание при сопровождении учащихся к социально-профессиональному самоопределению уделяется индивидуальным консультациям по вопросам выбора профиля, с уче-

том возрастных особенностей учащихся, проведение элективных курсов «Учимся выбирать» (8 класс), «Хочу быть успешным» (9 класс), «Мир профессий» (9 класс), проведение групповых занятий по профориентации учащихся (тренинги, деловые игры, профессиональные пробы); сопровождение учащихся в рамках подготовки и прохождения государственной итоговой аттестации.

При систематической работе достигаются цели: самореализации, самоопределения, гармонизации взаимоотношений, профориентация учащихся среднего звена. Наконец, третье направление – работа с родителями: консультирование родителей по созданию условий, обеспечивающих успешную адаптацию к школе, посвященное психологическим особенностям того или иного вида деятельности. Оно может проводиться как в традиционной форме – групповые и индивидуальные консультации, лекции, семинары, – так и в достаточно новых для системы сопровождения формах совместных семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, в которых принимают участие как родители, так и дети; профилактическая работа с родителями с целью обеспечения родителей знаниями и навыками, способствующими развитию эффективного, развивающего поведения в семье в процессе взаимодействия с детьми. В результате их проведения становится возможным формирование групп лидеров из родителей, в дальнейшем активно участвующих в профилактической деятельности; проведение бесед, лекций, возможность давать рекомендации родителям для успешного воспитания детей учитывая возрастные особенности.

Таким образом, если создать интеграцию направлений деятельности каждого субъекта образовательного процесса; изучить реализацию механизмов контроля и оптимизации процесса развития образовательной организации; обобщить российский и зарубежный опыт процесса развития образовательной организации; а также спроектировать необходимые изменения, то мы достигнем качественных изменений в развитии образовательной организации.

Список литературы

1. *Богословский В.И.* Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете; Методологические характеристики: Монография. – СПб., 2000. – 376с.
2. *Исаев И.Ф.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. – №3. – С.45-58.
3. *Казакова Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно – ориентационный подход)// автореф. дисс.пед.наук. – СПб., 1995. – 32 с.

*Игнатова Е.Д., Костичева В.К.
магистранты I курса института педагогики
РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург*

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО КЛИМАТА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются причины нестабильности духовно-нравственного состояния современного российского общества. Главным фактором определяется трансформация социально-экономической системы, начатая в 90-х гг. XX в., и, как следствие, утрата духовных ориентиров, что стало причиной резкого увеличения конфликтного потенциала общества. Также, в статье обозначается особая роль средств массовой информации в формировании духовного климата в современной России.

Ignatova E.D., Kosticheva V. K.

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL CLIMATE IN MODERN RUSSIAN INFORMATION SOCIETY

Reasons of instability of the spiritually-moral state of modern Russian society are examined in the article. A main factor is determine the transformation of the socio-economic system, begun in 90th XX of century, and, as a result, loss of spiritual reference-points, that became reason of sharp increase of conflict potential of society. Also, in the article the special role of mass medias is designated in forming of spiritual climate in modern Russia.

Характеризуя духовную сферу как систему отношений между людьми, отражающую духовно-нравственную жизнь общества, в данном случае российского, необходимо прежде затронуть проблему внутриличностных конфликтов. Внутриличностный конфликт есть внутриличностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, вызванная столкновением между противоположно направленными интересами, потребностями, влечениями и т.п.

Последствия реформирования всех сфер жизни общества отрицательно сказываются на психике человека, способствуя развитию внутриличностных конфликтов, увеличению фрустраций, стрессов, неврозов. Это, в свою очередь, является прямым путем к развитию конфликтного потенциала общества в целом, так как конфликт человека с самим с собой неизбежно оказывает влияние на взаимодействие с другими людьми в группе – в семье, в вузе, трудовой организации и ином.

По мнению известного философа и социального психолога Э. Фромма, внутриличностный конфликт приобретает значительный социальный аспект, так как человек в данной ситуации может быть ориентирован на разрушение внешнего мира, чтобы избавиться от чувства собственного бессилия, это последняя попытка не дать миру разрушить себя. Следовательно, люди, находящиеся в состоянии внутриличностного конфликта, представляют потенциальную опасность для межличностных отношений в группе, так как негативные последствия конфликта, чреватые повышенной тревожностью, общей психологической подавленностью человека или чрезмерной агрессивностью, могут быть направлены на объекты, не имеющие отношения к конфликту. Неблагоприятная социальная среда, отрицательно влияя на психическое состояние че-

ловека, приводит к смещению ценностных ориентаций, возникновению отрицательных эмоциональных переживаний, что вызывает рост агрессивности, напряженности. Поэтому очевидно, стимулов для возникновения внутриличностных конфликтных ситуаций в повседневном обиходе в условиях кризиса более чем достаточно. Причины можно связать с резким снижением жизненного уровня значительной массы населения, ускорившимся процессом социальной дифференциации, разрушением производственных связей и структур, все более осознаваемой тенденцией к массовой безработице. Человек в сложившейся ситуации склонен рассматривать все это как свою собственную неспособность адаптироваться к жизни, переживать конфликт между требованиями действительности и индивидуальными возможностями. Это создает специфическую ситуацию, требующую от каждого человека самостоятельного решения относительно цели, смысла жизни, понимания сущности своего бытия. Переплетение экономического, политического и идеологического кризиса порождает ситуацию саморазрушения и хаоса. Общественные структуры не предлагают индивиду четко очерченных путей и способов социализации. Возникают новые масштабы свободы выбора и самоопределения, к которым человек оказывается психологически и нравственно не подготовлен [2].

Обновление общества породило масштабную духовно-нравственную проблему – оно разрушило систему ценностей. Люди оказались в «ценностном вакууме» – все, что раньше являлось для них смыслом жизнедеятельности, отныне потеряло свою значимость. А. Г. Здравомыслов пишет о болезненном переосмыслении новых ценностей, особенно сложно оно происходит у групп населения, которые «прожили все свою жизнь, имея в качестве своей опоры социалистическое мировоззрение и ощущение исторического смысла своего бытия в самом факте причастности к политике одной из ведущих держав в мире» [3]. Кризис проявился в утрате прежнего социалистического и коммунистического идеала, который формировал картину мира советского человека. Данная проблема актуальна и на сегодняшний день, так как два десятилетия – это слишком малый срок для того, чтобы прежние ценностные ориентиры были полностью утрачены. Однако именно ныне утраченные ценности отражают суть человеческого общежития, а общество, переставшее отражать в своем сознании сущностные характеристики своего бытия – разрушается. Но поскольку общество – саморегулирующаяся система, то оно неизбежно (по законам социальной «физики») восстановит эти ценности как доминирующие и, соответственно, утвердит общественные институты, базирующиеся на этих ценностях. Негативное влияние на сознание оказывал и распад исторического Российского государства, фактическая утрата страной статуса великой сверхдержавы, которым ранее было принято гордиться. Во второй половине XX в. народ России существовал как «советский народ», – отмечает С.Г. Кара-Мурза. В массовое сознание стало внедряться новое представление о человеке и его правах. С.Г. Кара-Мурза использует понятие «культурной травмы», которая неизбежно привела народ к культурному шоку и тяжелому душевному разладу у большинства граждан [4]. Стала явной проблема самоидентификации: в первое десятилетие после реформ идентификация с большими общностями характеризовались как

нестабильные. Также, объективными основами конфликтного взаимодействия в современном обществе являются господствующие отношения, «пронизанные меркантилизмом и цинизмом в отношении индивидов» [5]. Отсутствие гарантий и четких ориентиров в обществе имеет значительное влияние на увеличение его конфликтности. Проблема заключается в том, что люди, «потерявшиеся» в ценностном вакууме, не могут определить не только свое место в мире, расставить собственные духовные и материальные приоритеты, но и тем более передать жизненный опыт – ценности, идеалы, нравственные установки своим детям. Поэтому, воспитание детей поколения «сегодня» усложняется многообразием мнений и ценностных установок, что раскрывает все соблазны девиантного существования и повышение конфликтного потенциала молодежи как социальной группы. Действительно, огромная роль в формировании духовного климата в современном российском обществе принадлежит средствам массовой информации (СМИ), функции которых были значительно изменены за годы реформ. Стали иными структура периодических изданий, их объем, содержание, политическая и информационная направленность. Ныне в обществе преобладает две точки зрения на роль СМИ: одна представляет масс-медиа как орган власти, другая – как атрибут гражданского общества. Кроме того, отношение к СМИ возможно охарактеризовать как достаточно скептическое. Негативному восприятию СМИ способствуют резкий переход к полифоническому изложению событий, поляриность мнений в оценке фактов, необоснованная сенсационность или, наоборот, целенаправленное умалчивание значительных событий. Особое место здесь целесообразно выделить конфликтам на национальной почве. Средства массовой информации гипертрофируют в массовом сознании уровень нетерпимости и масштабы конфликтов между мигрантами и местным населением, навязывая массовому сознанию эту тему чуть ли не как главную в национальной повестке дня. Одним из многочисленных примеров может служить ситуация, произошедшая в мае 2012 г., когда в средствах массовой информации активно обсуждался инцидент, возникший между активистами общественного движения «Наши» и членами семьи заместителя полпреда Чечни при президенте России Т. Мингаева. Виртуальные информационные ресурсы, описывающие конфликт, упорно делали акцент в большей степени на «неподобающем для чеченской женщины поведении», чем на противоречащем морально-этическим нормам общества поведению взрослого человека, а тем более, косвенно приближенного к власти. Конфликтная ситуация возникла не столько между представителями разными народов, сколько между членами разных частей общества – массами и элитой. Однако инцидент был подан как явный конфликт на национальной почве и тем самым вызвал широкий общественный резонанс. А СМИ в очередной раз были спровоцированы гневные споры о межнациональных и межкультурных взаимоотношениях [7]. Необходимо также отметить, что новый тип информационной среды как часть социальной системы моментально делает любой локальный конфликт предметом внимания почти всей совокупности людей, которая идентифицирует себя с вовлеченными в конфликт группами. С развитием СМИ способы манипулирования сознанием становятся все совершенней. Современный человек чувствует себя свободным

и независимым в мире информационного плюрализма, полагает, что он самостоятельно может решать, что смотреть, читать, с кем общаться. Однако именно таким образом, члены социума могут стать потенциальными объектами манипуляций, превратиться в «марионеток», управляемыми властью имущими. Ведь владеющие СМИ имеют возможность что-то утаить или наоборот выставить вперед определенные факты, передать ложные сведения, проповедовать те или иные взгляды и учения [6]. Несмотря на все свои позитивные стороны (например, объединение людей в единое информационное пространство, открытый доступ к формально любым источникам), расширение информационного пространства может способствовать развитию не только культуры, но и ее антипода – антикультуры. Под информационным пространством в данном случае понимается «совокупность взаимодействующих информационных процессов и систем» [1]. Культура в ее широком смысле на любом уровне представляет собой гуманистически ориентированную ценность. Соответственно, все, разлагающее эту ценность – антикультура. Через информационные каналы самым непредсказуемым образом могут распространяться, например, националистические, анархические и иные деструктивные идеи. Действительная причина такой политики СМИ – внести разобщенность, не допустить объединения больших масс людей на основе тех политических принципов, которые отражают суть их интересов. Можно отметить, что в современном масс-медиа доминирует «язык вражды». Для СМИ стала характерной пропаганда интолерантности, агрессивности и ксенофобии, что в свою очередь является фактором повышения нетерпимости в российском обществе.

Использование виртуальной сети организациями, способствующими повышению нетерпимости в обществе, зачастую имеет место не только в целях «просвещения» (пропаганды) мирового пользователя, но и может быть нацелено на проведение психологической войны, сбор денежных средств, планирование и координирование конфликтов. Интернет как информационный канал может стать идеальным полем для развития и культуры, и антикультуры. Свободный доступ, небольшое регулирование и зачастую полное отсутствие цензуры, потенциально огромная аудитория во всем мире, анонимность, быстрое движение информации – вот неполный список преимуществ сети для осуществления любой, в том числе и деструктивной деятельности. Таким образом, благодаря новому информационному режиму современный социум в большей мере защищен для любых информационных импульсов. И информационное общество, обретя невиданную ранее свободу, стало в большей степени уязвимым перед деструктивными факторами, которые получили в глобальной системе новые стимулы и возможности. Однако что понимается здесь под свободой? Разнообразие – это не свобода. Она дает разнообразие в деталях, но ее общая цель в одном – не допустить адекватного восприятия людьми действительных условий их жизни, замутить сознание, сделать его недееспособным. Это и есть манипуляция. По своей сути, она страшнее, чем идеологизация. Навязывание идеи не предполагает вмешательство в сознание, в конечном счете, эту идею можно не принять, оставаясь внутренне свободным человеком. Манипуляция же деформирует самосознание и способность адекватно отражать реальность.

Список литературы

1. Берестова Т.Ф. Библиотека как элемент информационного пространства (к разработке концепции) // Библиотекосведение. 2004.– № 6.– С. 43-51.
2. Валеева А.С. Внутриличностный конфликт как социальное явление // Вестник Башкирского университета. 2007. -Т.12.– №4. -С.136-138.
3. Здравомыслов А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве. М.: Аспект Пресс, 1996. 317 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Демонтаж народа М.: Алгоритм, 2007. 720 с.
5. Стребков А.И. Социальный кризис и социальная катастрофа. Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С.186-188.
6. Филин И.В. Этнические конфликты (социально-философский анализ) // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2005. №95. С.141.
7. Кадыров уволил полпреда Чечни после инцидента у ТЦ «Европейский» [Электронный ресурс] М.: Взгляд, Деловая газета, 2012. Режим доступа: <http://vz.ru/news/2012/5/5/577590.html>, свободный (дата обращения: 06.05.2012).

Карабутина Т.В.

студентка 4 курса Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОГО ТЕАТРА В 1920-Е ГГ.

Ключевые слова: детский театр, 1920-е гг., детский репертуар, культурно-просветительская работа.

В исторической перспективе культура выполняет социальную функцию трансляции различного рода ценностей от поколения к поколению, но при этом, каждое новое поколение имеет свои собственные образовательные традиции, преемственность между которыми сохраняется не всегда. Проблема повышения общего культурного уровня общества была актуальна во все времена. Решение этой проблемы в разные исторические периоды имело свои особенности. В этом смысле 1920-е гг. представляют особый интерес, как период смены ценностей и определения новых ориентиров развития. Важная роль в этом направлении отводилась детскому театру.

Karabulina T.V.

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE CHILDREN'S THEATER IN THE 1920

In the historical perspective, culture fulfills the social function of transmitting various kinds of values from generation to generation, but at the same time, each new generation has its own educational traditions, the continuity between which is not always preserved. The problem of raising the overall cultural level of society was relevant at all times. The solution of this problem in different historical periods had its own peculiarities. In this sense, the 1920s. Are of particular interest as a period of changing values and defining new developmental milestones. An important role in this direction was assigned to the children's theater.

Keywords: children's theater, 1920, children's repertoire, cultural and educational work.

Периодические издания 1920-х гг. («Вестник просвещения», «За агитпропбригаду и ТРАМ», «Деревенский театр», «Томский зритель», «Педагогический театр» и др.) дают возможность раскрыть педагогический потенциал детского театра. В рамках новой воспитательно-образовательной и политико-просветительской системы в период становления советского государства театр благодаря своей массовости и доступности стал важным средством идейно-политического воспитания и эффективным каналом внедрения в структуру общественного сознания нового мировосприятия и мировоззрения.

На страницах журнала «Временник Театрального Отдела Народного Комиссариата по Просвещению» отмечалось: «Театр – народная радость и народное дело! Театр – сила, соединяющая людей в общении восторга и разума и выражающая мысль народа и его волю. Революция любит театр, в революционное время он оживляется и расцветает. Пока театр служит забаве и прихоти богачей, он падает, потому что в развращенном обществе нет единодушия и единомыслия, нет объединяющего людей высокого порыва. Но всеобщее народное одушевление может создать высокий театр. Те, кто понимает, как народу необходим в наши дни театр, отзовутся на призыв к организованной деятельности для всенародного решения этой неотложной задачи» [1]. В исследуемый период театр становится учреждением образовательного и воспитательного значения, «должностующим осуществлять свои художественные задачи в живой и органической связи с Единой трудовой школой и примыкающими к ней дошкольными и внешкольными учреждениями» [2]. Поэтому Театральный Отдел, как часть Наркомпроса, определял основы организации театра для детей и молодежи.

Решение просветительской задачи Театрального Отдела и его Педагогической секции заключалась в том, чтобы включить театр и «его великое социальное и этическое значение в жизнь детства», учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста и учащихся 1 и 2 ступеней Единой трудовой школы. Театр в исследуемый период должен был «войти в органическую связь со школой, детским клубом, садом, площадкой». Театральная работа с детьми была организована в двух направлениях: 1) театр должен давать образцовые представления таких пьес детского репертуара, которые, «содействуя росту художественного вкуса у детей и возбуждению и должному направлению нравственных и социальных чувств, в то же время давал бы образцы сценических постановок, доступных для воспроизведения детскими силами в обстановке учебных и воспитательных учреждений»; 2) театр должен «прийти на помощь в надлежащей постановке курса литературы»: театр был средством формирования знаний, эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности [2].

Для установления тесной связи театра и школы («для того, чтобы работа театра происходила в действительной и живой связи со школой»), при театре предполагалось учредить художественно-педагогический совет, в состав которого обязательно должны входить театральные деятели и работники школы. Совет определял план и репертуар для постановки спектаклей и художественных праздников, в соответствии с возрастными особенностями детей, их интересами, а также с учебным материалом, который изучался в школе. Репертуар спектаклей (согласно решениям Секции Театрального Отдела) включал отечественные и зарубежные пьесы: а) отечественные: «На дне» (М. Горький), «Гроза» (А.Н. Островский), «Недоросль» (Д.И. Фонвизин); б) иностранные: «Гамлет» (Шекспир), «Шоколадный солдатик» (Б. Шоу), «Севильский цирюльник» (Бомарше), «Мещанин во дворянстве» (Мольер). Таким образом, в 20-е гг. XX в. широко использовался педагогический потенциал детского театра для моделирования новой жизни и привлечения подрастающего поколения в мир новой культуры. Детский театр, соединяя в себе литературно-драматурги-

ческую основу, непосредственное действие, общение со зрителем в живом процессе актерской игры «говорил языком правящей партии», воспитывая граждан советской страны.

Библиографический список

1. Временник Театрального Отдела Народного Комиссариата по Просвещению. – № 11. – 1919. – С. 1.
2. Театр единой школы // Временник Театрального Отдела Народного Комиссариата по Просвещению. – № 2. – 1919. – С. 35.

Кондакова Т.Ю.

магистрант Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ключевые слова: пенсионеры, социальная работа, реабилитация.

Аннотация: в статье описывается социальная работа с пожилыми и старыми людьми в России. Социальная работа с пожилыми людьми в нашей стране осуществляется в различных социальных учреждениях стационарного и нестационарного типа. Социальная работа с пожилыми людьми имеет три ключевых аспектов: реабилитационный аспект, социально-экономический, культурный аспект.

Kondakova T.Y.

THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL WORK WITH THE ELDERLY IN MODERN CONDITIONS

The article describes the social work with elderly and old people in Russia. Social work with older people in our country is carried out in various social institutions of a stationary and non-stationary type. Social work with the elderly has three key aspects: the rehabilitation aspect, the social and economic, the cultural aspect.

Key words: Pensioners, social work, rehabilitation.

Социальная работа с пожилыми и старыми людьми в России стала развиваться с начала 90-х годов XX века, и сегодня накоплен определенный опыт в этой области. По мнению социальных геронтологов, главная задача социальной работы состоит в том, чтобы связать индивида или семью с внешними и внутренними источниками тех ресурсов, которые необходимы для исправления, улучшения или сохранения определенной ситуации. Существуют различные определения социальной работы. В одних акцент делается на объекте – клиентах социальной работы, в других – на методах этой работы, в третьих – на функциях социального работника. Холостова Е.И. определяет социальную работу как деятельность по оказанию помощи индивидам, семьям, группам в реализации их социальных прав и в компенсации физических, психических, интеллектуальных, социальных и иных недостатков, препятствующих полноценному функционированию. [5]

Проблемы социальной поддержки пожилых людей являются объектом исследования различных наук: теории социальной работы, социологии, психологии, медицины, социальной геронтологии, и т.д.

В частности, можно выделить следующие направления исследований: социальная адаптация и социализация пожилых людей в обществе (Р. Баркер, Ф. Бэкон, М. Вебер, А. Комфорш, Ж.-А. Кондоре, А. Маслоу, Т. Парсонс, Б.Д. Петров, Д.Ф. Чеботарев, Э. Эриксон и др.); социальные проблемы людей пожилого возраста, теория возрастной стратификации, взаимоотношений в семье и обществе на уровне индивида, малой группы и социальной структуры (И.В. Бестужев-Лада, В.Н. Ковалев, И.С. Кон, М.С. Мацковский, В.М. Метков, А.Г. Симаков, П.А. Сорокин, А.Г. Харчев, В.Н. Шабалин, Р.С. Яцемирская и др.); проблемы социального положения пожилых и их социального статуса (А.В. Дмитриева, Н.Н. Сачук, И.И. Лихницкая, Е.И. Стеженская, А.И. Рубакин, З. Айтнер, Г. Ахингер, Ж. Герон, М. Гордон, А. Сови, Ф. Тидинг, П. Шерор и др.); теоретико-методологические аспекты организации социальной работы с пожилыми людьми (С.А. Беличев, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Н.Ф. Дементьева, П.Д. Павленок, В.Г. Попов, А.С. Сорвина, Е.И. Холостова, Т.В. Шелег и др.); развитие системы социального обслуживания пожилых людей с целью повышения их жизненной активности (М.Д. Александров, В.М. Васильчиков, Р.М. Вебер, Н.В. Гудков, Т.С. Дымнич, А.А. Дыскин, С.Г. Максимова, П.Д. Павленок, А.М. Панов, Н.Н. Пыжов, Ф.Р. Сильверман, Л.В. Топчий, Н.Г. Ускова, Е.И. Холостова, В.Д. Шапиро, Е.А. Шуляренко и др.).

Росстат использует термины «граждане пожилого возраста / население (лица) старше трудоспособного возраста». Подобные терминологические различия носят, главным образом, лингвистический характер, поскольку общим признаком для данной группы населения является возрастной ценз: в Российской Федерации — возраст мужчин — 60 лет и более, женщин — 55 лет и более. Данные Росстата свидетельствуют об устойчивом росте численности пожилого населения (население в возрасте старше трудоспособного) в Российской Федерации в 2006–2015 годах, опережающем рост всего населения страны: если общая численность жителей России за этот период увеличилась на 2%, то пожилого населения — на 20%. Рост численности пожилых людей обеспечивается за счет снижения смертности и увеличения продолжительности жизни лиц, относящихся к данной возрастной группе.

Сокращение возрастных коэффициентов смертности пожилого населения характерно для обоих полов. Однако при этом смертность мужчин старше трудоспособного возраста практически по всем возрастным группам значительно превышала аналогичный показатель у женщин. В результате не только сохраняются, но и усиливаются гендерные диспропорции в структуре пожилого населения: на начало 2015 года на 1 000 мужчин в возрасте 60 лет и старше приходилось 1 854 женщины. Следствием является одиночество значительной части женщин в старших возрастных группах, порождающее, в том числе, необходимость постороннего ухода, помощи в ведении домашнего хозяйства и др. Помимо снижения смертности, динамика численности пожилого населения формировалась под влиянием увеличения продолжительности жизни — тенденции, характерной не только для Российской Федерации, но и для мира в целом.

Социальная работа с пожилыми людьми в нашей стране осуществляется в различных социальных учреждениях стационарного и нестационарного типа. Цель данных учреждений – способствовать улучшению качества жизни пожилых граждан, создавать условия для улучшения их жизни после выхода на пенсию, а также решать проблемы, связанные с поддержкой здоровья и психологической помощью данной категории лиц. Социальная работа с пожилыми людьми, на наш взгляд, имеет четыре ключевых аспекта. Реабилитационный аспект – это восстановление в привычных обязанностях, функциях, видах деятельности, характере отношений с людьми.

Социально–экономический аспект социальной работы с лицами пожилого возраста исходит из того, что основными надеждами человека пожилого возраста есть надлежащие условия жизни, доступ к трудовой деятельности, системы здравоохранения и образования, социального обеспечения и социального обслуживания, тогда как социальное согласие в любой группе или стране в значительной степени зависит от справедливого распределения имеющихся ресурсов.

Культурный аспект социальной работы с пожилыми людьми предстает в уважении к традициям, убеждений, культурных ценностей отдельной страны, социальной группы, сообщества, мировых культурных достижений и ценностей.

Библиографический список

1. Литвак Р. А. Использование технологии социальной адаптации в работе с пожилыми людьми в геронтологических центрах / Р. А.
2. Павленок П. Д., Акмалова А. А. Основы социальной работы. –М., 2015.
3. Семикин В.В., Пашкин С.Б. План-проспект учебного пособия «Основы психологической и педагогической культуры//Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 218-летней годовщине истории психологической науки, психологического образования, 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 26–27 ноября 2015 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.
4. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебно– методическое пособие. М., 2009.

Костичева В.И.

студент 1 курса магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРОВ

В статье описано кто такой волонтер, кто им может стать, волонтерские качества, а также рассмотрен один из опытов подготовки волонтеров.

Ключевые слова: волонтер, качества волонтера, коммуникативные навыки

Kosticheva V.I.

EXPIRIENCE IN PREPARING OF VOLUNTEERS.

The article describes who is a volunteer, who they can become, volunteer qualities, and also considered one of the experiences of preparing volunteers.

Keywords: volunteer, quality of the volunteer, communication skills

Волонтер в переводе с латыни обозначает «доброволец», то есть человек, который готов помогать по собственной воле, не ожидая материального вознаграждения.

граждения за свой труд и свою помощь. Волонтер – это тот человек, который должен создавать неповторимую, даже волшебную и доброжелательную атмосферу на том или ином мероприятии. Это люди, которые показывают своим бескорыстным поведением пример другим людям.

Каждый волонтер, должен обладать определенными качествами, которые будут его выделять как Волонтера с большой буквы. Ниже будут приведены принципы волонтера, в которых также определены и качества: доброжелательное и активное общение; готовность оказывать помощь и поддержку другим людям; умение общения на равных, и не выделять себя выше других; способность удерживать внутреннее спокойствие в любых ситуациях. Вы являетесь лицом того или иного мероприятия и если Вы будете спокойны, то спокойны будут окружающие; спокойствие и работоспособность при давлении людей и различных обстоятельств; способность контролировать свое поведение и не позволять эмоциям мешать работе своей и других людей; ставить цели команды волонтеров или других команд взаимодействующих с Вами (СМИ, начальство и тд.) выше своих интересов; спрашивать и принимать помощь других; прилагать усилия для достижения общего результата; согласовывать своих действия с коллегами; обладать определенными знаниями о мероприятии на котором Вы находитесь; нужно уметь правильно расставлять приоритеты в работе и соблюдать все стандарты, используя установленные нормы мероприятия на котором Вы находитесь.

Неоспоримо, что волонтером может стать каждый, но без, хотя бы одного качества, волонтером не получится стать. А с дальнейшей волонтерской деятельностью в человеке начнут проявляться остальные качества. Если посмотреть внимательно на данные принципы, то можно выделить основные качества: доброжелательность, уважение ко всему окружающему, дружба и сплоченность в команде.

Так же волонтер – это тот человек, которому приходится часто общаться, взаимодействовать с разными людьми. От правильного общения, у людей складываются позитивные впечатления. Волонтер должен всегда стараться улыбаться. Особенно в Вашей улыбке будут нуждаться те, у кого плохое настроение и не хочет улыбаться. Но улыбка должна быть всегда искренней и исходить из глубины Вашего сердца. На мероприятиях любого масштаба Вам предстоит много общаться с коллегами, руководителями, подчиненными, с иными людьми, которые будут находиться на мероприятии. Эффективность работы будет зависеть от коммуникационных навыков, таких как:

Нужно быть активным слушателем. Дайте говорящему понять, что Вы его слышите и понимаете – кивком головы, резюмируя услышанное, переспрашивая.

– Говорить всегда простым языком. Старайтесь избегать жаргонных выражений, сленга, метафор.

– Юмор Вам всего в помощь, но нужно избегать сарказма, шуток личного характера.

– Получить обратную связь от того, кто Вас выслушивал: задайте вопросы, которые помогут Вам убедиться, что Вас правильно поняли.

– Следите за выражением лица человека, слушающего Вас – мимика говорит о степени понимания и глубине восприятия.

Каждый волонтер уникален по-своему, но все волонтеры в тоже время вместе – Вы, волонтеры, профессиональная команда, которая способна превратить мечту в реальность. Именно Волонтеры создают мероприятие таким, каким его хотят видеть окружающие. Мы, общество, должны развивать устойчивое развитие в волонтерской деятельности, то есть то развитие, которое будет удовлетворять потребности настоящего времени, и при этом не ставить под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои потребности. То есть, должны развивать чувство национальной гордости и объединения россиян, развитие волонтерского движения содействует развитию культурного многообразия, сохранения культурного наследия.

Список литературы

1. Менеджмент от А до Я. Концепции и модели / Б. Карлоф, Хэлин Левингссон Ф. / Изд-во: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге / 2006г. – 448 с.
2. Социальная работа с молодежью: Учебное пособие / Под ред. д. п. н., проф. Н. Ф. Басова. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашко и Ко», 2012. – 328 с.
3. Волонтерский менеджмент. Пособие для сотрудников и молодежных лидеров Белорусского Общества Красного Креста по организации работы волонтеров / Разработано и издано Белорусским Обществом Красного Креста (БОКК) в рамках программы «Участие молодежи в гражданском обществе» – 74 с.

*Личман С. П., Ньябагабо М. Д.,
магистранты Российского государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.*

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КАК РИСК ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Ключевые слова: дети-мигранты, социальная адаптация, девиантное поведение.

Аннотация: в статье представлены результаты магистерского исследования, проведенного на базе социального приюта «Транзит», в котором раскрывается взаимосвязь уровня социальной адаптации детей-мигрантов и риска проявления девиантного поведения.

Lichman S. P., Nyabagabo M. D.

LOW LEVEL OF SOCIAL ADAPTATION AS A RISK OF DEVIANT BEHAVIOR IN MIGRANT CHILDREN

The article presents the results of a master's study conducted on the basis of social shelter "Transit", which reveals the relationship between the level of social adaptation of migrant children and the risk of deviant behavior.

Key words: migrant children, social adaptation, deviant behavior.

Число мигрантов в Российской Федерации за последние десятилетия значительно возросло. Санкт-Петербург на сегодняшний день входит в первую десятку городов мира, которые ежегодно с различными целями (туристической, частной, деловой, рабочей) посещает более 3 миллионов иностранных граждан. Вопросами миграции занимались многие деятели из различных отраслей науки, освещали проблемы социальной работы с мигрантами и семьями мигрантов. В России это

такие авторы как А. А. Акмалова, В. М. Капицын, Т. Н. Балашова, С. В. Митрофанова и многие другие. Авторы подробно рассматривают различные аспекты миграции населения и последствия этого глобального в наше время процесса.

Ряд авторов подчеркивают, что одним из вытекающих последствий является проявление различных форм девиантного поведения. Девиантное поведение – это, в общем смысле, отклонение от норм, от определенных правил поведения, принятых в обществе. Причину девиаций авторы видят в том, что мигрант, попадая в новые средовые, экономические, культурные условия, сталкивается проблемой различия норм, принятых в том, обществе, где он находился ранее, с нормами, присущими обществу, в котором он оказался. Как показывает практика, это могут быть как схожие, так и во многом отличные нормы культуры и морали.

Категория детей – мигрантов, в этом плане, является социально уязвимой категорией населения, так как в силу своих возрастных особенностей дети, а в особенности подростки, более склонны к проявлению различных форм девиантного поведения. При условии смены места пребывания, привыкшие уже к определенному поведению, они могут просто не догадываться, о том, что в новом обществе это не является нормальным положительным поведением.

В такой ситуации, на первый план выходит проблема социальной адаптации детей из категории «дети – мигранты». В современных социальных науках социальная адаптация предстает как форма приспособления личности или социальной группы к окружающей социальной среде.

Данное исследование выполнено на базе СПб ГБУ социальный приют для детей «Транзит». «Транзит» — единственное в Санкт-Петербурге учреждение социальной реабилитации несовершеннолетних, которое принимает детей и подростков с 3 до 18 лет, самовольно ушедших из семей, детских домов и других учреждений на территории России и стран ближнего и дальнего зарубежья, оказавшихся на улице и подлежащих возвращению по месту проживания (пребывания) их родителей или законных представителей. В приют поступают дети, оказавшиеся без попечения, не имеющие средств к существованию, постоянного места жительства; утратившие семейные, родственные и иные позитивные связи; подвергшиеся насилию, подкинутые, заблудившиеся.

Центр способствует реализации права детей на защиту и помощь со стороны государства. Анализ деятельности СПб ГБУ социальный приют для детей «Транзит» выполнен с использованием следующих методов исследования: анализ документов, беседа со специалистами, работающими в учреждении, наблюдение за поведением детей. Основными технологиями, применяемыми в работе с детьми – мигрантами, являются социальное консультирование, социальное сопровождение и социальная реабилитация. В социальном приюте для детей «Транзит» в качестве важнейшей рассматривается технология социальной реабилитации. Специалисты Центра признают, что существует проблема недостаточности методик и технологий социальной работы, которые позволяли бы работать с мигрантами, повышая качество предоставляемых услуг, что технологии должны постоянно совершенствоваться, отвечать современным социальным условиям. Актуальна так же разработка новых технологий, ориентированных на данную целевую группу. На этапе ознакомления с базовой площадкой

практики необходимо было изучить среду учреждения и выявить актуальные социальные проблемы воспитанников социального приюта. Эта задача решалась на основе анализа документов, методов наблюдения, бесед с воспитанниками и воспитателями. Ниже приведены некоторые данные, полученные в результате использования этих методов. В поле зрения оказалась воспитанница приюта Анна С. 15 лет (гражданство Украина). Ниже представлена краткая информация о подростке, собранная на основе анализа личного дела воспитанницы. Девочка прибыла с матерью на территорию Российской Федерации в 2007 году, но сведений о пересечении границы ребенком не имеется. Проживала с мамой в Москве, затем в Санкт – Петербурге. Мать девочки умерла в апреле 2016 года, об отце сведений нет. После смерти матери и до поступления в приют, уход и надзор за девочкой осуществляли соседи. По заключению сотрудников приюта, состояние здоровья Анны удовлетворительное, признаков насилия не обнаружено. Взаимоотношения со сверстниками хорошие, поведение адекватное, навыки самообслуживания развиты хорошо. Однако Анна имеет эмоциональную подавленность, в связи со смертью матери, поэтому адаптация девочки к условиям приюта проходит очень медленно. Уровень развития невербального интеллекта девочки ниже среднего, имеет место педагогическая запущенность, самооценка занижена.

Наблюдение за поведением Анны в группе воспитанников проходило в течение пяти дней. Оно показало, что Анна проявляет себя со сверстниками как общительный, контактный подросток. При взаимодействии очень доброжелательна и застенчива. Со старшими людьми идет на контакт с некоторой опаской, но несмотря на это не закрывается от окружающих.

Беседа с девочкой позволила дополнить диагностическую картину. Целью беседы было получение информации о культурной идентификации ребенка и степени интеграции в российское общество.

В ходе беседы было выявлено, что девочка родилась и долгое время проживала на территории западной Украины. После переезда в Российскую Федерацию совсем не посещал учебные заведения, в связи с чем имеет некоторые проблемы со знанием русского языка. По словам девочки, папа по национальности был цыганом, поэтому помимо русского и украинского, девочка владеет цыганским языком. Как утверждает Анна, из-за постоянных переездов она чувствовала себя одинокой. В России у нее были проблемы с поиском друзей. Дети, с которыми она знакомилась во дворе, смеялись и постоянно исправляли ее произношение. Были и такие сверстники, с которыми Анне было приятно общаться, вспоминая о них, девочка постоянно улыбается. Анна надеется на скорейшее возвращение на Украину, под опеку своей двоюродной сестры. Воспоминания о городе, в котором девочка родилась и прожила семь лет, приносят ей удовольствие. Она очень долго рассказывала о своих друзьях и родителях. Для более полного выявления адаптированности подростка была применена шкала – опросник «Оценка социально – психологической адаптированности личности» Е. В. Змановской «Девиантология (психология отклоняющегося поведения)». Шкала состоит из 101 суждения, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности личности. Критерии адаптированности отчасти совпадают с критериями личностной

зрелости, в их числе: чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Напротив, критерии дезадаптации (37 высказываний) предполагают: неприятие себя и других, наличие защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся решение проблем, негибкость. Оставшиеся 28 высказываний — нейтральны. В число последних включена также контрольная шкала («шкала лжи»). Шкала предьявляется обследуемым в виде небольшой тетради с высказываниями, под каждым из которых напечатана семиступенчатая шкала (для одноразового использования). Шкала ориентирована на возраст от 14 лет и старше. Выполнение теста длится примерно 45 мин. Подсчеты позволили выявить коэффициент социально – психологической адаптированности Анны: он был равен 39, при максимальных 73 и минимальных 1 балле. По утверждению автора шкалы Змановской, в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте (VIII–X классы), для которых в наибольшей степени предназначен данный инструмент, средние индексы социально-психологической адаптированности располагаются обычно в пределах 39–44 баллов. Как показала проведенная диагностика, Анна находится на нижней отметке социально – психологической адаптированности. Для подростка ее возраста результат не критичный, но на адаптированность индивида влияют как внутренние качества, так и окружающая среда. В данный момент девочка находится в ситуации риска. Для поддержания и дальнейшего улучшения ее социальной адаптированности и снижения в связи с этим риска проявления различных форм девиантного поведения требуется помощь специалистов. В целях преодоления выявленных проблем было решено подключить подростка к деятельности Клуба интересных встреч. Цели клуба: создание развивающей среды для воспитанников. Клуб интересных встреч организует расширяет жизненное пространство воспитанников. В последнее время в рамках клуба были организованы встречи с участниками Экономического форума, шеф-поваром известного ресторана, дрессировщиками собак, парикмахерами-стилистами, руководителями крупных компаний, в том числе руководителями различных благотворительных организаций.

Важным направлением деятельности клуба выступает организация спектаклей в педагогическом театре. Спектакли создаются совместно специалистами учреждения и воспитанниками, которые являются не только участниками, но и соавторами. Так в полной мере осуществляется реализация творческого потенциала детей и прорабатывается навык адекватного взаимодействия ребенка с окружающей средой, сверстниками и взрослыми. Участие в спектаклях позволяет в особой символической форме реконструировать травмирующие ситуации детей и найти пути их решения. Цели такого рода групповых терапий, проходящих в форме репетиций спектакля, направлены на проработку травмирующих ситуаций, изменение смысла переживаний воспитанника учреждения, восстановление позитивного отношения к окружающему миру, расширение представлений о мире, возвращение ребенка к нормальной жизни с ориентацией на будущие перспективы. В процессе репетиций, во время обсуждения персонажей и сцен, улучшается речь, исчезает страх общения со сверстниками и незнакомыми взрослыми людьми. Развиваются воображение и фантазия. Дети

получают навык концентрации внимания. Повышается самооценка, чувство собственной значимости, как лично, так и в группе и ответственность. Организация и проведение такого типа мероприятий призвано обучить ребенка взаимодействию в дружелюбной атмосфере, самовыражению без психологических и физических зажимов в одобряемой обществом форме.

Литература

1. *Абашина А.Д.* Дети в ситуации кризиса как комплексная социально-диспозиционная проблема // Семейная медиация в ювенальной политике. Мат. межд. науч.-практ. конф. РГПУ им. А.И.Герцена: юридический факультет/Под ред. В.Ю.Сморгуновой.-СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2014.– С.17-19.
2. *Акмалова А.А., Капицын В.М.* Социальная работа с мигрантами и беженцами: Учеб. пособие / Отв. ред. П.Д. Павленок. — М.: ИНФРА-М, 2008.
3. *Андреев А.М.* Девиантное поведение подростков и молодежи: причины, особенности и меры предупреждения // Вестник Российского государственного торгово-экономического университета. 2010. № 4. С. 120-125.
4. *Гатальский В.Д.* Педагогика профилактики и коррекции девиантного поведения учащейся молодежи.: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования // Человек и образование №2 (23) 2010.– с. 20
5. *Пашкин С.Б., Подколызин А.Я.* Психолого-педагогический словарь офицера / ВИ(ИТ). – СПб., 2016. – 139 с.
6. Сборник методических рекомендаций и заданий по овладению общекультурными и профессиональными компетенциями/Сост. Пашкин С.Б., Курмышов В.М., Радюкин Е.Е., Минко Н.И., Березняцкий В.С., Морозова О.А., Кубышкин А.А., Прензов А.В., Горб В.В., Писарев А.Г., Новожилов А.К. – ВИ (ИТ) ВА МТО имени генерала армии А.В. Хрулева. – СПб., 2014. – 80 с.

Логвинова Е. А.

магистрант РГПУ им. А. И. Герцена; института театра, музыки и хореографии; кафедры хореографического искусства; г. Санкт-Петербург

БИОМЕХАНИКА ТАНЦА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Ключевые слова: Профессионально–ориентированная подготовка, биомеханика, движение, пластика, хореография.

Аннотация: Педагог-хореограф должен знать основные требования, предъявляемые к обучающимся танцу анатомические основы хореографии. Биомеханика рассматривает законы, по которым движения осуществляются. Движения человека происходят под влиянием внешних и внутренних сил.

Б Logvinova E. A.

BIOMECHANICS OF DANCE ASA METHODOICAL COMPONENT OF TEACHER-CHOREOGRAPHER

Dance teacher should know the basic requirements for students to dance anatomical bases of the choreography. Biomechanics is considering laws the laws by which the motion carried. Human Movement occur under the influence of external and internal forces.

Key words: professional-focused training, biomechanics, movement, plastic, choreography.

Биомеханика есть наука, которая занимается анализом движений человека. Одни авторы называют эту науку биомеханикой, другие – динамической анатомией. Зародилось эта наука в прошлом столетии как самостоятельная дисциплина.

плина. Профессор П. Ф. Лесгафт – крупный анатом девятнадцатого века создал теорию естественных движений человека, таких, как ходьба, бег, метание. Исследования хореографических движений начались в совместной работе А. Я. Вагановой и Е. А. Котиковой в тридцатые годы нашего века. На базе Московского хореографического училища анализом хореографических упражнений занимался М. Ф. Иваницкий.

Понимая сложность процессов механического движения, мы проводим анализ биомеханических профессионально-ориентированных физических упражнений, понимать его медико-физическую сущность. Биомеханический анализ профессионально-ориентированных физических упражнений, представляет не только конкретный метод изучения движений. Это и особый способ мышления, понимания сложности процессов механического движения человека. Хореограф должен владеть рациональной техникой выполнения упражнения, понимать его медико-физическую сущность[2]. Параллельно осуществленные исследования количественных и качественных оценок исполнительского мастерства танцовщиков позволяют утверждать, что движения, исполненные в соответствии с закономерностями биомеханики физических упражнений, наиболее полно отвечают требованиям эстетической и технической сторон хореографического искусства[1]. Применение принципов биомеханики физических упражнений в хореографии должно рассматриваться как существенный фактор формирования высокого исполнительского мастерства и должно стать важным элементом профессиональной подготовки[3]. Применение биомеханики физических упражнений позволяет представить методическую систему преподавания танца в динамическом развитии. На первом этапе обучения содержание занятий должно, в первую очередь, способствовать формированию технического совершенства исполняемых движений. На втором этапе в комплексе эмоциональных и технических факторов движения приоритет принадлежит содержательно-эстетическим требованиям, в соответствии с которыми создается художественный образ[1].

Реализуя функцию совершенствования профессионально-ориентированного образования, через биомеханическое видение природы сложных движений в хореографии, происходит понимание конкретных специфических особенностей, применяемых педагогических технологий и умение обосновывать профессионально – ориентированные физические упражнения. Исходя из вышеизложенного, справедливо рассматривать биомеханику как современную область биологического знания с антрополого-педагогической направленностью. В заключении хочется сказать, что профессионально-ориентированное обучение – это сложный комплексный процесс, который включает содержательно-профессиональные, психолого-педагогические, организационные, технические и другие аспекты. Это многофакторный алгоритмический процесс достижения определенного качества освоения двигательного навыка. Наиболее важной особенностью использования научных знаний при построении учебного процесса я считаю наличие биомеханического подхода, предлагающего изучение и построение амплитуды движений кинематических звеньев и выявление причинно-

следственных зависимостей на основе взаимовлияния феноменов в хореографии. Такой подход ставит на первое место достижения требуемых совокупностей биомеханических характеристик, а на второе – нахождение и использование психобио-механических приемов становления всей системы двигательных действий с ориентацией на индивидуальную результативность студента-хореографа.

Матюшенко У.А.

*студентка 3 курса филологического факультета
Лесосибирского педагогического института-филиала
Сибирского федерального университета*

Зырянова О.Н.

*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка, литературы и истории*

ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СРЕДА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: девиантное поведение, культурно-досуговая деятельность, литература.

Аннотация: в данной статье литературное творческое объединение рассматривается как одна из возможных форм культурно-досуговой деятельности, оказывающей профилактическое воздействие на девиантное асоциальное поведение подростков.

Matyushenko Y. A., Zyryanova O.N.

LITERAL ASSOCIATION AS ENVIRONMENT FOR PREVENTING DEVIANT ANTISOCIAL BEHAVIOR

Abstract: this article considers literal associations as a possible form of leisure activity, which has preventive effect on deviant antisocial behavior

Key words: deviant behavior, cultural and leisure activity, literature.

Культурно-досуговая деятельность – это воспитательная деятельность, которая ориентирована на личность, на исчерпывающее раскрытие заложенного в ней духовного потенциала. В процессе этой деятельности претерпевают изменения социальные и культурные взаимоотношения людей, личностные качества индивида, на которого направлена деятельность и окружающая реальная действительность.

Целью культурно-досуговой деятельности является организация содержательного и рационального досуга людей, удовлетворение социальных и культурных потребностей, создание условий для творческой самореализации индивида, раскрытия его способностей, самосовершенствования и любительского творчества. Девиантное асоциальное поведение – это вид отклоняющегося поведения, связанный с нарушением возрастосообразных норм и правил поведения, характерный для малых социальных групп. Признаками девиантного поведения может быть необоснованная агрессия, вызывающее демонстративное поведение, уклонения от учебы и трудовой деятельности, бродяжничество, злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами, прочие антиобщественные действия, попытки суицида. Девиантное асоциальное поведение мо-

жет быть обусловлено различными факторами, среди которых зачастую бывают проблемы в семье и давление со стороны общества (сверстников). Как правило, девиантное поведение наблюдается у подростков – период, в который их психическое состояние наиболее нестабильно, а организм претерпевает значительные изменения, что делает их наиболее подверженными волнениям в социальных группах, к которым они принадлежат. Грамотно организованная культурно-досуговая деятельность позволяет реализовать творческий потенциал личности посредством рационального распределения времени и удовлетворения ее культурных и социальных потребностей. [4]

Культурно-досуговая деятельность, осуществляющая контроль и профилактику девиантного поведения, определяется следующими социально-педагогическими принципами: гуманистическая ориентация; приоритет общечеловеческих интересов; педагогизация окружающей социально-культурной среды; добровольность и сотрудничество; дифференцированность и доступность диалектического единства и преемственности культурно-исторического, социально-педагогического, национально-этнического опыта, традиций, инноваций; ориентация на культурно-ценностные отношения и организацию культуротворчества; личностно-деятельностный подход; профилактическая направленность, обеспечивающая превенцию девиантных форм поведения. [3] Эффективность воспитательного воздействия в культурно-досуговой деятельности в большинстве своем зависит от выбора формы выражения этой деятельности. Форма – внешнее сочетание средств и способа организации процесса деятельности, обусловленное ее содержанием.

Культурно-досуговая деятельность может быть направлена на развитие различных способностей и познавательных интересов. Киселева Т. Г., выделяет следующие формы культурно-досуговой деятельности:

1. Просветительная форма подразумевает под собой лекции и семинары, диспуты, конференции и т.д.

2. Познавательно-развлекательная форма – это интеллектуальные игры, такие как «Брейн-ринг» и «Что? Где? Когда?».

3. Социально-практические формы – это формы, учитывающие интересы подростков: занятия физической культуры, курсы шитья, техническое творчество и т.д.

4. Художественная форма. Она включает в себя литературные клубы, творческие встречи, массовые представления, карнавалы. [2]

Остановимся на художественной форме культурно-досуговой деятельности и рассмотрим литературные творческие объединения. Как правило, они подразумевают под собой поэтические вечера и дискуссии в неформальной обстановке на темы, касающиеся литературы и искусства в целом. Иногда в рамках литературных объединений проходят конкурсы чтецов как произведений собственного сочинения, так и произведений других авторов. Приобщение школьника к духовным ценностям, сосредоточенных в различных видах искусств, в том числе и в литературе, художественное образование, включение в это образование определенных знаний, умений и навыков в сфере искусства – это

одни из важнейших проблем современной педагогики. Таким образом, литературные творческие объединения в некоторой степени способствуют реализации решения этих проблем. [1] Можно рассмотреть в качестве примера литературного творческого объединения литературную гостиную «Верлибр-кафе», действующую на базе Лесосибирского педагогического института и, помимо этого, разветвляющуюся на неформальные творческие объединения студентов и школьников.

Собрания «Верлибр-кафе» проходят в неформальной обстановке, комфортной как для школьников, так и для студентов, сопровождающейся чаепитием и обсуждением различных тем, касающихся искусства, философии, литературы в частности. У всех есть возможность поделиться своим творчеством, прочитав на публику свое стихотворение или стихотворение другого автора, а также, по желанию, получить конструктивную критику. Не так давно «Верлибр-кафе» выпустило сборник стихотворений, где были опубликованы произведения как студентов, так и школьников. Заседания литературного кафе курируются преподавателями института, которые направляют обсуждение в русло, соответствующее теме, таким образом принимая активное в нем участие. Как правило, тема «Верлибр-кафе» носит условный характер, и вне зависимости от нее студенты и школьники могут поделиться своим творчеством на любую тематику и обсудить волнующие их вопросы, касаемые литературы и искусства в целом. Помимо этого, проходят и неформальные заседания «Верлибр-кафе», которые организуют уже сами студенты на базе городской библиотеки или Молодежного центра. Они привлекают больше молодежи и носят более популярно-развлекательный характер, включая в себя помимо чтений произведений, отыгрывание импровизационных этюдов и исполнение музыкальных произведений.

Литературное творческое объединение как сфера деятельности является привлекательной для подростков, поскольку дает им возможность проявить себя в качестве социально значимого деятеля, получить признание результата своей деятельности, что способствует необходимому утверждению своего Я. Вследствие, это обеспечивает саморазвитие и воспитание социально значимых качеств, формирование активной социальной позиции личности. Литературные творческие объединения обеспечивают вовлечение людей в систему устойчивых в обществе ценностных и нормативно-регулятивных установок, поскольку они подразумевают интеллектуальные и нравственные мотивы, сконцентрированные на развитии и сохранении ценностей культуры.

Таким образом, роль литературных творческих объединений в профилактике девиантного асоциального поведения вполне оправдана. Они выполняют функцию преобразования объекта воспитательного воздействия в субъект культурного творчества. Посредством разнообразных способов и методов влияния на личность литературные творческие объединения способствуют разрешению проблемы профилактики девиантного асоциального поведения несовершеннолетних. Они способны влиять на поведенческие реакции и, следовательно, могут менять мировоззрение, развивать социальную

инициативу и активность, самостоятельность, способствуют установке нравственных и моральных ценностей. [2]

Библиографический список

1. *Иванов, В.Н.* Девиантное поведение: причины и масштабы: Социально-политический журнал. 1995. – № 2.– С. 49
2. *Киселева, Т.Г., Красильников Ю.Д.* Основы социально-культурной деятельности: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУК, 1995. – С. 136
3. *Скачкова, Е. Б.* Досуговые объединения как ресурс профилактики девиантного поведения подростков группы риска: Человек и образование. 2011. – №1. – С. 1 – 3
4. *Смирнов, Я. Ю.* Преодоление асоциального поведения подростков средствами культурно-досуговой деятельности: Дис. канд. пед. наук: СПб., 1998 – С. 127

УДК 364.075.2

Мосягина А.А.
студент 2 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»,
Санкт-Петербург, E-mail: mosyagina.ania@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье представлены краткие сведения о Министерстве социальной защиты населения Тверской области, описаны задачи Региональной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, её промежуточные результаты и значение.

Ключевые слова: Министерство социальной защиты населения, «Стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», защита детства, развитие детей.

Mosyagina A. A.

SOCIAL PROTECTION OF THE CHILDHOOD IN TVER REGION

In the article presents brief information about the Ministry of social protection of population of Tver region, the objectives of the Regional strategy of actions in interests of children for 2012-2017 years, its intermediate results and value.

Keywords: the Ministry of social protection, Strategy of actions in interests of children for 2012-2017 years, child protection, development of children.

Министерство социальной защиты населения Тверской области создано в 2002 году. Оно является структурным подразделением администрации Тверской области, проводящим государственную политику в сфере социальной поддержки различных категорий и групп населения и осуществляющим отраслевое управление. Правовые основы деятельности

– Постановление правительства Тверской области от 17.10.2011 № 71-пп "Об утверждении Положения о Министерстве социальной защиты населения Тверской области" (ред.08.12.2015); Приложение к постановлению Правительства Тверской области от 17.10.2011 № 71-пп "Положение о Министерстве социальной защиты населения Тверской области"; Приказ Министерства социальной защиты населения Тверской области от 04.10.2013 г. № 142 "Об утверждении документов, регламентирующих работу с персональными данными в Министерстве социальной защиты населения Тверской области"[1].

1 июня 2012 года в соответствии с Указом Президента РФ № 761 вступила в законную силу «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012

– 2017 годы». На основании этого документа были созданы Региональные стратегии. Так, в Верхневолжье в 2012 году по поручению Губернатора Тверской области Андрея Шевелёва была создана «Стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [4].

Одними из ключевых принципов являются: реализация основополагающего права каждого ребенка жить и воспитываться в семье; защита прав каждого ребенка; максимальная реализация потенциала каждого ребенка; сбережение здоровья каждого ребенка; технологии помощи, ориентированные на развитие внутренних ресурсов семьи, удовлетворение потребностей ребенка и реализуемые при поддержке государства; партнерство во имя ребенка и других [6].

Реализация этого документа позволит координировать и реализовывать в рамках единого подхода мероприятия в сфере защиты детства по всем направлениям – семейная политика, обучение и воспитание, культурное развитие, информационная безопасность, здравоохранение, равные возможности и многое другое [3]. Региональная программа является отражением «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», утвержденной в июне 2012 года Президентом России, в которой учтены особенности и проблематика Тверской области [5]. Наиболее актуальными задачами является создание условий для всестороннего развития детей, улучшение их здоровья, профилактика сиротства и усиление поддержки семей [3]. В числе предусмотренных мер – принятие минимума государственных гарантий в области доходов и госуслуг, на которые имеют право семьи с детьми, повышение доступности и совершенствование дошкольного образования. Предполагается также разработка программы по культурному просвещению несовершеннолетних и внедрение системы их защиты от противоправных интернет-контентов. Продолжится реализация мероприятий программы «Доступная среда» по созданию условий для обучения инвалидов в учреждениях общего, дополнительного и профессионального образования. Для раннего выявления социального неблагополучия детей будет создан кризисный центр для женщин и несовершеннолетних, перенесших насилие и жестокое обращение. Отдельный блок документа посвящен вопросам профилактики детской и подростковой преступности. Будут использованы как традиционные, так и инновационные подходы. Например, планируется организация школьной службы примирения, нацеленной на разрешение конфликтов и создание дружелюбной атмосферы в учреждениях.

Конечной целью реализации Стратегии является повышение рождаемости, снижение заболеваемости несовершеннолетних, сокращение числа сирот и неблагополучных семей, обеспечение равных прав особенных детей на всестороннее образование [2]. Стратегию предусматривается реализовать в два этапа: первый в 2012 – 2014 годах и второй в 2015 – 2017 годах. Первая ступень реализации Стратегии завершена в 2014 году. Министр социальной защиты населения Елена Хохлова отметила, что выполнение плана мероприятий I этапа получило высокую оценку со стороны контролирующих органов [7]. Счетной палатой Российской Федерации в ноябре 2014 года проведена оценка эффективности выполнения в Тверской области первоочередных мероприятий по реализации положений Национальной стратегии действий в интересах детей.

Работа по реализации положений Национальной стратегии действий в интересах детей в Тверской области проводится на основании принятой в Верхневолжье Региональной стратегии. Выполнение мероприятий документа, по оценке специалистов Счетной палаты, позволило улучшить значения по всем основным показателям, характеризующим ситуацию в сфере поддержки семьи и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Так количество таких семей с 1 января 2012 года уменьшилось на 61%, а число детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации – на 54,4%. Семей, находящихся в социально опасном положении, стало на 25,8% меньше, а детей, проживающих в них – на 27,6%. Стабильное снижение таких семей, по заключению экспертов, свидетельствует о скоординированных действиях специалистов органов социальной защиты населения Тверской области и системы профилактики при решении задач, поставленных Региональной стратегией.

Значительно – на 50% – сократилось число отказов от новорожденных, на 54,5% уменьшилось число родителей, лишенных прав. Численность детей-сирот, состоящих на учете в региональном банке данных, по состоянию на 1 октября 2014 года снизилась по сравнению с 2012 годом на 36% (по ЦФО данный показатель составил 22,8%). При этом в Тверской области заметен рост доли третьих и последующих детей среди всех рожденных в регионе. С 12,4% в 2011 году он поднялся до 16%. Всего численность детского населения в Тверской области по сравнению с 2011 годом выросла на 2,6% и составляет на 1 октября 2014-го 227 162 ребенка [8]. 26 мая 2015 года был утвержден план мероприятий по реализации основных положений II этапа «Стратегии действий в интересах детей Тверской области на 2012-2017 годы».

План мероприятий носит межведомственный характер. В его выполнении задействованы министерства соцзащиты населения, образования, комитеты по физкультуре и спорту, по делам молодёжи, культуры и другие ведомства [5].

Таким образом, «Стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» в Тверском регионе имеет положительные результаты и продолжает выполняться, как и в других регионах Российской Федерации [9].

Библиографический список

1. Официальный сайт Министерства социальной защиты населения Тверской области [Электронный ресурс]. URL: <http://минсоцзащиты.тверскаяобласть.рф> (дата обращения: 02.10. 2016).
2. Тверская правда. Информационный интернет-портал региона [Электронный ресурс]. URL: <http://tver-pravda.ru/novost777.html> (дата обращения 03.10. 2016).
3. Тверской Дайджест [Электронный ресурс]. URL: <http://otveri.info/2012/10/uchrezhdena-strategiya-deystviy-v-interesah-detey> (дата обращения: 09.10. 2016).
4. Консорциум Кодекс Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/936014948> (дата обращения: 09.10. 2016).
5. Тверская неделя [Электронный ресурс]. URL: <https://tverweek.com/obshchestvo/tverskaya-oblast-realizuet-vtoroj-etap-realizatsii-strategii-deystvij-v-interesah-detej.html> (дата обращения: 09.10. 2016).
6. Информационно– правовой портал ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. URL: www.garant.ru/hotlaw/tver/427264/#ixzz4MZkYiXyU (дата обращения: 09.10. 2016).

7. НИИ-Тверь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.69rus.org/more/10190> (дата обращения: 09.10. 2016).

8. Тверской фонд «Доброе начало» [Электронный ресурс]. URL: <http://goodstart.ru/press-center/539-v-tverskoj-oblasti-rabota-po-zashchite-interesov-detej-daet-polozhitelnye-rezultaty.html> (дата обращения: 09.10. 2016).

9. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VI Международной научно-практической конференции, 18-19 ноября 2016 г./отв. ред.: Е. И. Бражник, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых . — Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 421 с.

УДК 37. 013.78

Мылова Н.В.

*магистрант РГПУ им. А.И. Герцена, Институт педагогики,
Санкт-Петербург, E-mail: natalya_mylova@mail.ru*

ОПЫТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

В статье определена актуальность проблемы социокультурной реабилитации лиц пожилого возраста и представлены промежуточные результаты реализации социального проекта на основе культурно-досуговой деятельности по социокультурной реабилитации лиц пожилого возраста в условиях психоневрологического интерната.

Ключевые слова: лица пожилого возраста, социокультурная реабилитация, культурно-досуговая деятельность

Mylova N.V.

EXPERIENCE OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF AGRICULTURAL PERSONS BY MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE PSYCHOSEUROURAL BOARDING SCHOOL

The article defines the urgency of the problem of socio-cultural rehabilitation of elderly people and presents the intermediate results of the social project implementation on the basis of cultural and recreational activities on socio-cultural rehabilitation of elderly people in the conditions of a psycho-neurological boarding school.

Keywords: elderly people, socio-cultural rehabilitation, cultural and recreational activities

В современных условиях одной из важнейших социальных проблем является проблема расширения границ активного возраста человека. В связи с этим особое значение приобретает необходимость разработки содержания социальной реабилитации лиц пожилого возраста с учетом активно меняющейся социальной среды. Наше исследование посвящено проблеме социальной реабилитации лиц пожилого возраста средствами культурно-досуговой деятельности. Актуальность исследования обусловлена тем, что человек пожилого возраста представляет особый социальный феномен: в этот период жизни существенно изменяются его взаимоотношения с обществом, семейные роли, снижается жизненный тонус, ухудшается здоровье, но при этом пожилой человек несет в себе ценностный потенциал социального опыта и испытывает потребность его применения в разных сферах жизнедеятельности.

На сегодняшний день целый ряд учреждений социального обслуживания занимается решением проблем, которые направлены на поддержку здоровья, реабилитацию, организацию досуга, консультационную помощь и другие формы обслуживания лиц пожилого возраста. Одной из приоритетных и распространённых форм реабилитации является социальная реабилитация средствами культурно-досуговой деятельности. Социокультурная реабилитация направлена на расширение уже имеющихся у пожилого человека знаний, умений, навыков в социокультурной сфере, обучение его новым видам творческой деятельности, формирование круга общения по интересам. Все эти аспекты способствуют реализации потребности лиц пожилого возраста в общении, развитии творческой деятельности, получении новой информации, помогают адаптироваться к быстро изменяющейся социальной среде, улучшить их психоэмоциональное состояние. В русле задач магистерского исследования мы изучили потребности лиц пожилого возраста, проживающих в стационаре, в организации культурно-досуговой деятельности. В качестве базы для исследования мы выбрали Санкт-Петербургское государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания «Психоневрологический интернат №2».

Диагностика потребностей клиентов учреждения в организации культурно-досуговой деятельности была выполнена с помощью методов анкетирования, наблюдения, беседы. В исследовании приняли участие 78 человек в возрасте от 50 до 80 лет. Констатирующее исследование показало, что основная часть респондентов (67 чел.) предпочитает пассивное, потребительское проведение досуга, и лишь небольшая часть (11 чел.) ориентируется на более активные формы культурно-досуговой деятельности: они готовы к сотрудничеству с организаторами досуговых мероприятий и хотят принимать участие в активных видах культурно-досуговой деятельности (художественной самодеятельности, различных видах прикладного творчества и др.).

С учетом результатов диагностики нами был разработан и в настоящее время реализуется социальный проект по социокультурной реабилитации. Цель проекта: преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров, существующих у клиентов, проживающих в интернате, для приобщения к активным формам культурно-досуговой деятельности, повышение их социального статуса и профилактика синдрома госпитализма. В русле реализуемого проекта мы выработали два основных направления совершенствования социальной реабилитации лиц пожилого возраста средствами культурно-досуговой деятельности.

Первое направление – это работа со специалистами учреждения, направленная на повышение уровня их профессиональной компетентности в вопросах организации досуга для лиц пожилого возраста. Второе направление – работа с клиентами, которые проживают в психоневрологическом интернате. С целью активизации жизнедеятельности лиц пожилого возраста, гармонизации их межличностного взаимодействия, мы специальным образом организовали подготовку встрече Нового года, включив в этот процесс и сотрудников и проживающих. Были проведены творческие мастер-классы новогодних поделок, акция

«Подари снежинку другу», конкурс на самое красивое новогоднее оформление комнаты и другие мероприятия.

В мероприятиях приняли участие 78 пожилых людей в возрасте от 50 до 80 лет, с ними работали культорганизатор, психолог, специалист по социальной работе, младший и средний персонал отделения. Было проведено четыре мастер-класса, на которых были продемонстрированы видеоролики примеров изготовления новогодних украшений, обсуждалось их изготовление. Каждый мастер-класс сопровождался фото и видео съемкой. Специалисты учреждения активно обсуждали с клиентами организацию и результаты мастер-классов, выслушивали их предложения и пожелания. Результаты повторного анкетирования, наблюдения и бесед с клиентами после проведения мероприятий показали позитивные изменения их психоэмоционального состояния в процессе культурно-досуговых мероприятий (см. диаграмму на рис. 1).



Рис. 1. Результаты изменения психоэмоционального состояния.

Из диаграммы видно, что в процессе социокультурной реабилитации произошли улучшения в эмоциональной сфере у 34 человек, улучшились коммуникативные навыки у 20 человек, повысилась самооценка и появилась большая уверенность в себе у 24 человек. После творческих мастер-классов было организовано совместное чаепитие сотрудников и клиентов, посвященное подведению итогов работы, выработке идей по организации новых мероприятий культурно-досуговой деятельности. Подарком для участников творческих мастерских стала выставка фотографий с проведенных в рамках проекта мероприятий.

В настоящее время реализация проекта социальной реабилитации лиц пожилого возраста средствами культурно-досуговой деятельности активно продолжается. Наша задача – вовлечь в мероприятия проекта как можно больше участников. Полагаем, что определяющим фактором в социокультурной реабилитации лиц пожилого возраста является их мотивация к активной досуговой деятельности, которая во многом зависит от сотрудников учреждения, желания помочь проживающим.

Библиографический список

1. Березовский А.В., Гладкая И.В., Жданова М.А., Кошкина В.С., Некрасова-Каратеева О.Л., Расчетина С.А., Рогозянская Л.А., Седова Н.В. Технологии проектирования социальной среды учебно-методический комплекс: экспериментальное учебно-методическое пособие для научно-педагогических работников и студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования-СПб, РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.

2. Жданова М.А. Проблемы теории и практики социально-педагогической реабилитации Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности Посвящается 215-летию Герценовского университета: материалы II Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики. 2012.– С. 64-69.

3. Филатова М.В., Жданова М.А Социально-культурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности как элемент социальной реабилитации. // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности Материалы VI Международной научно-практической конференции.-СПб, РГПУ им. А.И.Герцена-. 2016.– С. 320-323.

Ночовный А.А.

*студент 2 курса магистратуры кафедры Хореографического искусства
Института Музыки театра и Хореографии Университета им. А.И. Герцена.*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, система образования, хореографическое образование

В данной статье говорится о вопросах использования информационных и мультимедиа технологий в системе образования, затронута тема влияния использования цифровых технологий в сфере высшего хореографического образования.

Nochovnyi A.

THE INFORMATIONAL RESOURCES AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DANCE EDUCATION

The article deals with using of informational, digital and multimedia technologies in education and its impact in the field of higher education of choreography.

Key words: digital technologies, multimedia, educational system, choreography education.

Во всех сферах высшего и не только высшего образования всё более широко используют средства компьютерных, цифровых технологий. Но, вопросы грамотного и эффективного их использования, до сих пор остаётся малоизученными. Внедрение информационных технологий в процесс обучения носит скорее прикладной характер, а не является напрямую одним из средств в воспитания специалиста в сфере образования. Хореографическое образование является ярким тому примером.

Из урока в урок, преподаватели различных танцевальных техник сталкиваются со следующими проблемами: студенты не уделяют должного внимания самостоятельной работе над своими ошибками; не повторяют вне урока выученные на уроке комбинации; не чувствуют тех или иных движений в изучаемой комбинации; не всегда понимают, как исправить указанную ошибку или саму ошибку при демонстрации её педагогом.

Все вышеперечисленные проблемы являются следствием того, что студенты далеко не всегда обращают внимание на технику своего исполнения, даже

когда видят себя в зеркале, а также того, что в процессе урока студенты уделяют больше внимания запоминанию самой комбинации. Также имеет место творческая составляющая, когда студенты начинают вытанцовывать комбинацию, обращая больше внимания на музыку, на её и своё настроение, во время технического класса, где первоочередная задача – это работа над техникой танца. Тогда как только качественная и длительная работа над техникой и позволит, в дальнейшем, танцевать технически верно, а значит красиво и профессионально, при этом уделяя больше внимания драматической составляющей.

Решением это вопроса является использование информационных ресурсов, компьютерных и видео технологий. В современном мире существует достаточно возможностей и устройств, чтобы сделать видеозапись целого урока или отдельных комбинаций. Для того чтобы пользоваться современными средствами видеозаписи не требуется специальных навыков или условий. Сами видеозаписи, как правило, не занимают большой объём памяти. Благодаря использованию информационных ресурсов, посредством интернета можно легко и быстро предоставить видео своим студентам.

Видеозапись урока или отдельных комбинаций позволит студентам: увидеть себя со стороны; сравнить исполнение друг друга; проанализировать технику исполнения, найти ошибки; увидеть мелкие детали в технике исполнения; осознать эстетическую красоту позы или её нелепость в случае верного или неверного исполнения соответственно; повторить комбинацию дома, не боясь что-либо забыть. Разумеется, встаёт вопрос контроля процесса самостоятельной работы студента над техникой. Задача контроля в данной ситуации – не столько проконтролировать выполнение самостоятельной работы над техникой, сколько приучить студента к такой работе. Итог работы над техникой, количество и качество этой работы педагог увидит на экзамене. А выполнению такого вида работы надо научить студента сейчас, что в дальнейшем улучшит мастерство исполнителя и позволит педагогу увеличивать темп урока, давая больше материала: как устного, так и практического, без потери качества.

Процесс контроля можно организовать, дав студентам письменное задание в одной из следующих формулировок (написать кратко): указать свои ошибки; указать ошибки сокурсников; описать работу мышц и/или направление движения в комбинации или положении(ях); описать способ исправления ошибки(ок). Важно понимать, что данную работу студент выполняет для себя. Нет необходимости обязывать студента оформлять эту работу каким-либо особенным образом. Это может вызвать негативную психологическую реакцию, которая отрицательно скажется на выполнении самостоятельной работы и на работе в танцевальном классе. Педагог проверяет выполнение работы устно, возможно, делая для себя какие-либо отметки, которые, в дальнейшем, по желанию педагога, могут влиять на итоговую оценку. Для студента допустимо оформить ответ на один из перечисленных выше вопросов в свободной форме, в печатном виде или написанном от руки.

Наряду с уже описанными выводами и плюсами использования информационных и мультимедиа технологий стоит обратить внимание на следующее: данный подход к уроку танца улучшит осознание изучаемой техники, позволит

лучше понять и почувствовать каждое движение, позволит быстро исправлять возникающие при исполнении ошибки; данный подход улучшит взаимодействие студентов внутри группы, научит правильно воспринимать и преподнести (в будущем) критику. Способ применения информационных и мультимедиа технологий, описанный в статье, является лишь одним из примеров использования последних в системе высшего профессионального педагогического образования в таких сферах, как хореографическое искусство, мастерство актера, музыкальное образование. Но, является одной из отправных точек развития в изучении поднятого вопроса и способов применения всех возможностей цифровых технологий в других сферах профессионального образования.

Поспелова А.

*студентка 1 курса магистратуры института педагогики,
кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: germi1512@rambler.ru*

НЕБЛАГОПРИЯТНАЯ ПОЗИЦИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ЕГО ДЕЗАДАПТАЦИИ

Аннотация: В данной статье идет речь о неблагоприятной позиции ребенка в семье, как факторе его дезадаптации, на примере исследования детей в школе.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, позиция ребенка, социально-педагогическая деятельность.

Pospelova A.

UNFAVORABLE POSITIONS CHILD IN THE FAMILY AS A FACTOR OF HIS DISADAPTATION

This article refers to the unfavorable position of the child in the family, as a factor in his a disadaptation, on the example of the study of children in school.

Keywords: deviant behavior, prevention of deviant behavior, position of the child, socio-pedagogical activity.

Основополагающую роль в воспитании детей играет, как известно, семья. Именно в семье ребенок проходит первые ступени социализации, развивается как личность. Соответственно от того, чем живет каждая конкретная семья, благополучна ли она, зависит будущее детей, которые в ней воспитываются. В настоящее время институт семьи находится в кризисе. По официальным данным Петростата в 2016 году в Санкт-Петербурге на 44420 зарегистрированных браков приходится 20558 разводов, то есть, практически половина браков распадается. [1] Многочисленные разводы, насилие, алкоголизм и наркомания родителей, финансовые затруднения и другие факторы приводят к разрушению семей, их неблагополучию и деградации. Отсюда возникает социальное сиротство, беспризорность и безнадзорность, что приводит к возникновению девиантного поведения у детей и подростков.

В психолого-педагогической литературе имеется большое количество исследований, посвященных изучению неблагополучной семьи, которые затрагивают следующие аспекты: состав семьи, материальное положение, ее моральный и психологический климат, воспитательные возможности семьи, ценностные ориентации родителей и др. Главным образом, делается обобщенный вы-

вод, что негативные факторы семейного воспитания влияют на формирование девиантного поведения. А тем временем, позиция ребенка, включающая как внешние, так и внутренние факторы (его внутреннее состояние) в таких семьях остается изученным недостаточно глубоко. Поэтому в нашем исследовании, прежде всего, будет рассмотрена позиция, которую занимает ребенок, его эмоциональное состояние, переживания, отношение к родителям и школе и т.д.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что дети могут занимать разные позиции: пайнька, вундеркинд, золушка, козел отпущения и др. [5] Зброшенный ребенок, подавленный ребенок, заласканный ребенок или кумир семьи, отчужденный ребенок и др. [4] Позиция заброшенности возникает у ребенка при полном безразличии родителей к нему, отсутствии контроля. При жестком контроле над поведением ребенка, нарушении эмоционального контакта между родителями и ребенком, у последнего появляется позиция подавленности. В семьях с низкими духовными потребностями и потребительским отношением к жизни дети часто находятся в позиции заласканного или кумира семьи. Позиция отчужденности возникает у детей, чьи родители занимаются собственными проблемами и не знают, чем живет их ребенок, что его интересует. [4] Таким образом, при формировании той или иной позиции у ребенка, существенно повышается риск развития девиантного поведения.

Нами были исследованы 27 детей, обучающихся во втором классе средней общеобразовательной школы. Данные дети воспитываются в семьях: неполные семьи (7); полные (20), в их число вошли многодетные (10), малообеспеченные (1), приемные (1) семьи. Возраст детей 8-9 лет. С помощью разработанной автором анкеты, было выявлено следующее:

1. 89% детей любят проводить время со своими родителями, 11% детей не нравится проводить время с родителями, так как детям скучно с ними или родители заняты своими делами;

2. 81% детей после школы хотят идти домой, но из них только 14% детей хотят увидеть родителей, остальные же хотят заняться уроками (32%), отдохнуть (18%), поиграть и встретиться с друзьями (14%) или просто побыть дома (22%). 19% детей не хотят идти домой, потому что хотят гулять (60%) или хотят еще поучиться (40%);

3. 89% детей, получив в школе «двойку», расскажут об этом родителям, из них 38% – сделают это, потому что честны перед родителями, 38% детей расскажут, потому что иначе родители все равно узнают и накажут, а 21% детей надеются получить от родителей совет, как исправить оценку. 11% детей не расскажут родителям об отрицательной оценке, боясь наказания;

4. 48% детей расскажут родителям о ссоре со своим другом или подругой, из них 46% сделают это, потому что хотят получить от родителей совет и рассчитывают на их поддержку. 52% детей не хотят рассказывать родителям о ссоре, из них 43% – не сделают этого без объяснения причины, 28% детей считают, что их ссора родителей не касается, и для родителей это неважно, и 14% детей хотят помириться с друзьями без посторонней помощи;

5. 63% детей достаточно часто проводят время со своими родителями, соответственно 37% детей редко проводят время с родителями;

6. 74% детей родители наказывают за плохие поступки, из них с помощью беседы – 10%, постановки в угол – 30%, физического наказания (ремень) – 10%, лишения права пользоваться компьютером – 10% и 40% родителей ругают детей. 26% детей родители не наказывают на плохие поступки;

7. У 96% детей есть друзья, с которыми они достаточно часто встречаются. 4% детей не имеют друзей;

8. 100% детей сказали, что любят своих родителей, из них 15% детей «очень сильно» любят родителей;

9. 56% детей сказали, что родители дома часто громко ругаются (один из детей при ответе на этот вопрос написал слово «да» 10 раз!). При этом у детей падает настроение, они чувствуют грусть и иногда раздражение. 44% детей сказали, что родители практически не ругаются;

10. После школы 37% детей делают домашнее задание, 44% детей гуляют и играют, 11% – смотрят телевизор и играют в компьютерные игры, 15% – проводят время, играя с братом или сестрой, и 19% детей рисуют, мастерят поделки или посещают дополнительные кружки;

11. У 48% детей в день проведения исследования было радостное настроение, 37% детей пребывали в спокойном настроении, а у 15% детей обнаружилось грустное и скверное настроение.

Также в беседе с классным руководителем, выяснилось, что у 19% детей наблюдаются проблемы в поведении (неусидчивость, агрессия), 15% детей часто конфликтуют со сверстниками, а 4% детей занимается воровством. Практически у всех из названных детей выявлены проблемы во взаимоотношениях с родителями. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства исследуемых детей достаточно низкий уровень доверия к родителям, между детьми и родителями отсутствует тесная эмоциональная связь, теплота взаимоотношений, треть детей редко проводят время со своими родителями. Также выявлено, что больше половины исследуемых детей замечают и относятся негативно к тому, что их родители громко ругаются между собой. При совершении ребенком плохого поступка только 10% родителей пользуются методом беседы при наказании ребенка. То есть у большинства детей наблюдается позиция «отчужденности»: дети не хотят рассказывать родителям о своих проблемах, после школы они спешат домой не к родителям, а чтобы заняться различными своими делами. Родители, в свою очередь, мало общаются со своими детьми, не придают большого значения проблемам своих детей. Между тем, наоборот, необходимо особое внимание необходимо уделить вопросу детско-родительских отношений: научить родителей понимать своих детей, оказывать им родительскую поддержку, научить методам беседы и решению конфликтов. Социальный педагог может использовать такие формы работы с семьей: беседы, консультации, круглые столы, предусматривающие ответы на вопросы, которые волнуют родителей; практические занятия с родителями по вопросам организации досуга, распределении бюджета, этики взаимоотношений в семье и др.; создание специальных воспитывающих ситуаций и их решение; длительный патронаж, групповые тренинги.

В рамках данного исследования нами были проведены различные мероприятия: родительское собрание, круглый стол с родителями, консультирование по вопросам воспитания детей и создания благоприятного психологического климата, групповой тренинг. Наша работа имела определенный результат: родители начали прислушиваться к социальному педагогу, задавать больше вопросов, активнее включаться в семинары и тренинги по вопросам воспитания детей.

Библиографический список

1. *Абашина А.Д.* Дети в ситуации кризиса как комплексная социально-диспозиционная проблема// Семейная медиация в ювенальной политике. Мат. межд. науч.-практ. конф. РГПУ им. А.И.Герцена: юридический факультет/Под ред. В.Ю.Сморгуновой.-СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2014.– С.17-19.
2. [Электронный ресурс]: <http://petrostat.gks.ru>. Официальная статистическая отчетность в Санкт-Петербурге. Дата обращения: 28.01.2017;
3. *Змановская Е.В.* «Девиантология. «Психология отклоняющегося поведения» – учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. 288 с.;
4. *Федорова Г.Г.* К вопросу о девиантном поведении детей подростков на современном этапе. Сб.: Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы 17-й Международной научно-практической конференции. СПб.: Экспресс, 2016, с.275-279.
5. *Федорова Г.Г.* Коррекционная работа с подростками девиантного поведения. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 77с.;
6. *Целуйко В.М.* Психология неблагополучной семьи. М., Владос-Пресс, 2006.-271 с.

Рева Е.А.

*социальный педагог МАДОУ Детский сад № 7,
магистрантка 1 курса САФУ ВШПиПО г. Архангельск.*

О ПРОБЛЕМЕ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Ключевые понятия статьи: жестокое обращение с детьми, профилактика жестокого обращения с детьми.

Статья посвящена актуальной проблеме – применению насилия по отношению к детям в семьях с целью привлечения внимания общественности к данной проблеме. Рассматривается понятие «жестокое обращение», даются виды насилия, признаки у детей разных возрастов и взрослых, по которым можно выявить различные виды насилия по отношению к несовершеннолетним в семьях с целью принятия своевременных мер по защите прав и законных интересов детей.

Reva E. A.

ABOUT THE PROBLEM OF CHILD ABUSE IN THE FAMILY

The article "On the problem of cruel treatment of children in the family" is devoted to the current world problem – the use of violence against children in families. The purpose of writing an article is to draw public attention to this issue. The term "ill-treatment" is considered, and the types of violence are given. The article has an important practical significance for both teachers, psychologists and social workers, as it gives signs in children of different ages and adults, on which it is possible to identify different types of violence against minors in families with the aim of taking timely measures to protect the rights and legitimate interests of children.

Key concepts of work: child abuse, prevention of child abuse.

На сегодняшний день проблема жестокого обращения с детьми – это серьезная социальная проблема России, которая наносит большой ущерб физиче-

скому и психическому здоровью нации. В мире эта проблема признана одной из самых приоритетных и закреплена в Международной конвенции по правам ребенка. «Исследования показали, что дети и взрослые, пережившие жестокость и насилие, испытывают те же последствия психологической травмы, что и люди, побывавшие в зоне военных действий или стихийных бедствий» [2]. Не существует единого определения того, что мы понимаем под насилием. С понятием «насилие» тесно переплетаются понятия «агрессия», «жестокость», «пренебрежение», «манипуляция». Любое поведение, которое нарушает права ребенка, относится к насилию. Права ребенка – это понятие, которое связано с Конвенцией по правам детей, принятой 20 ноября 1989 в г. Копенгагене. В ст. 19 Конвенции сказано, что «Ребенок имеет право на защиту от физического и психологического насилия, от плохого ухода». Уголовный кодекс РФ также не дает определения «жестокое обращение». Смысл и содержание этого термина разъясняет постановление Пленума Верховного суда РФ от 27.05.1998 года «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей». Под понятием «жестокое обращение» в соответствии с практикой применения ст. 156 УК РФ, рассматривают: – лишение питания, обуви, одежды, грубое нарушение режима дня, обусловленного психофизическими потребностями ребенка определенного возраста, лишение сна, отдыха, невыполнение элементарных гигиенических норм, невыполнение рекомендаций и предписаний врача по лечению ребенка, отказ от оказания необходимой медицинской помощи и т.п.; активные действия, грубо попирающие основные права и интересы субъекта воспитательной деятельности, состоящие в применении к ребенку недопустимых методов воспитания и обращения, т.е. все виды физического, психического и эмоционального насилия над детьми, предъявление явно завышенных требований к ребенку, демонстрация нелюбви, неприязни к нему; систематическое проявление физического и психического насилия к близким родственникам ребенка (избиение матери в присутствии ребенка).

Основными видами насилия по отношению к детям являются: физическое – это причинение любого телесного повреждения ребенку (избиение, побои, ранение, шлепки, удары, прижигание сигаретой). Сюда же относится ситуация, когда ребенку дают неадекватные лекарства и алкоголь. Психологическое (эмоциональное) – нехватка ребенком любви, тепла от родителей, постоянные крики, угрозы, оскорбления, клички и т. д. Сексуальное – использование ребенка для удовлетворения сексуальных потребностей взрослых (изнасилование, инцест, съемка порнографических фильмов). Пренебрежение – отказ ребенку в пище, лечении, обеспечении одеждой, оставление без присмотра и т.п. Понятие «жестокое обращение» объемнее и шире, чем понятие «насилие». Необходимо понимать, что: насилие включает самый широкий диапазон действий: от оскорбительного слова до убийства; насилие по отношению к ребенку может иметь разные источники – родители, сверстники, учителя и др.; в силу своего возраста, уровня развития, состояния психического и физического здоровья, отсутствия жизненного опыта ребенок может не осознавать, что он подвергается насилию.

Архангельская область – самая большая по территории на Европейском Севере. По данным Управления внутренних дел 2/3 детей в области подвергается физическому насилию: не менее 2% девочек и 4% мальчиков избиваются систематически, вплоть до изощренного истязания. В городе Архангельске проживает 920 семей в социально опасном положении, где воспитывается 1418 детей, которые подвергаются различным видам насилия. По статистике областного суда, ежегодно удовлетворяется более 800 исков по лишению родительских прав, а в Архангельске – более 200. «В настоящее время наше общество, терпящее духовное и экономическое бедствие, создает в семье особую атмосферу тревожности, неуверенности, беспокойства, ощущение враждебности окружающего мира. Компенсирующие возможности семьи как защиты, источника восстановления сил, ослаблены. Таким образом, кризис семьи, выражающийся во внутреннем разладе, разрыве эмоциональных связей с детьми, делает высоким риск насилия в семье и обществе и тем самым повышает значимость семьи, как объекта психологической работы» [1].

В значительном большинстве семья является консервативно– тоталитарным институтом, т.к. 40% детей остро ощущают отсутствие или испытали ограничение личной свободы, 10% – внушено ощущение собственной неполноценности, 8% – навязаны мнения, поступки, явно несоответствующие требованиям жизни. Многие родители агрессивны в отношении детей и подростков (в 57% случаев), причем в 17% агрессивность проявляется в грубой форме. По данным статистики МВД по России, за последние 5 лет родителями убито 2 тысячи детей, каждый год около 100.000 детей убегают из дома по причине жестокого обращения в семье. Общая смертность от самоубийства за последние 5 лет увеличилась на 30 %, а среди подростков – на 60%. Каждый год около 2.000 детей пытаются покончить с собой из-за издевательств над ними в семье. Эти официальные цифры отражают лишь верхушку айсберга, поскольку такие преступления практически никогда не регистрируются милицией и не становятся достоянием гласности, судебных разбирательств по ним не происходит и не ведется статистика.

Изучение личности насильников, будь то родители или воспитатели, или «случайные» преступники, показывает, что часто это определенная категория людей, потребностью которых является доминирование над окружающими, управление и подчинение их. Они бессознательно стремятся к такому виду деятельности, который дает возможность удовлетворить эту потребность (правоохранительные органы, младшие классы школы, школы для умственно отсталых), иногда же эта разрядка в виде агрессии проявляется на собственных детях. В основе этого лежит высокий уровень тревожности, страх перед жизнью, низкая самооценка, различные психологические комплексы. Это требует большой психотерапевтической работы» [3].

Обратимся к обстоятельствам, которые порождают жестокое отношение к детям в семье: история насилия в данной семье: часть родителей поступает со своими детьми так же, как поступали с ними их родители, не считая побои жестоким отношением, а считая это воспитательной мерой; другие родители не

испытывают к детям родительских эмоций и чувств и делают из них виновников всех своих несчастий, срывая на них гнев и обиды; рождение нежеланного ребенка в семье; алкоголизм и наркомания родителей; неродные отец или мать, сожитель или сожительница в семье; неполная семья или разведенные родители; возраст матери до 21 года при рождении ребенка; разделенность матери и ребенка более чем на 24 часа после родов; ребенок с физическими или психическими проблемами; безразличие или повышенное тревожное отношение к ребенку. На практике существуют определенные сложности в выявлении и документировании фактов жестокого обращения с детьми, поскольку то, что происходит в семье, скрыто от глаз посторонних людей, а соседи и родственники часто не хотят вмешиваться в дела семьи. Поэтому работа с детьми – жертвами жестокого обращения и их семьями требует комплексного подхода (необходимо тесно контактировать с представителями смежных специальностей: специалистами отделов социальной работы, участковыми отделов полиции, инспекторами ПДН, КДН и ЗП, педагогами, медиками).

Обратимся к возрастным особенностям психологического состояния и поведения детей и подростков, позволяющим заподозрить жестокое обращение: дети до 3-х лет: малоподвижность, безразличие к окружающему миру, боязнь родителей, постоянная настороженность, плаксивость, замкнутость, редкие проявления радости, крайности в поведении – от агрессивности до безучастности; дошкольники 3-6 лет: чувство страха, тревожность в отношениях с родителями, пассивная реакция на боль, заискивающее поведение, ночные кошмары, лживость, воровство, жестокость по отношению к животным, внешнее копирование поведения взрослых, несвойственные возрасту сексуальные игры со сверстниками или игрушками; школьники 7-10 лет: замкнутость, стремление к уединению, ухудшение взаимоотношений со сверстниками, стремление скрыть причину повреждений и травм, агрессивность по отношению к другим, боязнь идти домой после школы, низкая самооценка, несвойственное возрасту сексуальное поведение с другими детьми; подростки 11-15 лет: депрессия, страх, высокая тревожность, проявления агрессивности в играх, нарушение общения со сверстниками, снижение школьной успеваемости, двойственные чувства по отношению к родителям (одновременно привязанность и сомнение), особое внимание (невнимание) к внешнему виду, вредные привычки (от сосания пальцев и кусания ногтей до употребления алкоголя и наркотиков), побеги из дома, неадекватное отношение к противоположному полу, несвойственные возрасту познания о сексуальных взаимоотношениях, угрозы или попытки самоубийства.

Для детей всех возрастов характерны: физические повреждения, травмы (синяки, ссадины), задержка физического и умственного развития, постоянные недомогания, нервный тик, энурез, нарушения сна, различные соматический заболевания (резкая потеря веса, кожные заболевания, аллергии, язва желудка, боли в животе), нарушения аппетита, печальный и утомленный вид, припухшие веки, санитарно-гигиеническая запущенность (педикулез, неопрятный вид, неприятный запах), стремления любыми способами, вплоть до самоповреждений, привлечь к себе внимание окружающих.

«Ни одна из форм насильственного поведения не проходит без последствий для ребенка, который хоть и обладает очень высокой степенью приспособляемости, но события, связанные с насилием, затрагивают одну из важных психологических структур – формирование личности ребенка. Последствия жестокого обращения с детьми проявляются в виде психотравматических переживаний, они трансформируются сначала в комплекс жертвы, а затем агрессию. Ребенок, явившийся жертвой жестокого обращения, не усваивает норм социально– положительных отношений в общении с людьми, не может в дальнейшем приспособиться к жизни, создать семью, может жестоко относиться к своим детям, легко решается на применение насилия к другим людям» [5]. При сопровождении семьи необходимо обратить внимание на особенности поведения родителей или членов семьи, позволяющие заподозрить жестокое обращение с ребенком: невнимание, отсутствие ласки, эмоциональной поддержки в общении с ребенком; отсутствие обеспокоенности за судьбу ребенка; негативная характеристика ребенка; перекладывание на ребенка ответственности за собственные неудачи; обеспокоенность собственными проблемами, невнимание к здоровью ребенка; рассказы о том, как их наказывали в детстве; противоречивые, путанные объяснения причин травм у ребенка; неадекватная реакция родителей на тяжесть повреждений, обвинение в травмах самого ребенка; позднее обращение за помощью или сокрытие повреждений у ребенка; признаки психических расстройств в поведении или проявление патологических черт характера (возбуждение, агрессивность и т.п.). «Оказание помощи детям – жертвам насилия должно быть направлено на снижение или максимальное устранение возможных последствий перенесенного насилия и принятие мер по прекращению насильственных действий, а также обеспечение безопасности ребенку. Помощь по телефону доверия – одна из наиболее адекватных для подростковой психологии форм психологической помощи. Особенности телефонной связи обеспечивают ее большую доступность по сравнению с очным приемом. По телефону легче рассказать о своих проблемах, в частности, о тех, которые связаны с пережитой ситуацией насилия. Абонент может сохранить полную анонимность, уменьшается страх быть осмеянным, подвергнуться санкциям или разоблачению. К тому же, не видя консультанта, ребенок или подросток могут проецировать на него качества «идеального взрослого», друга и доброжелательного советника, в котором так нуждаются многие подростки» [4].

Работа с родителями должна строиться, с одной стороны, как защита детей от плохо обращающихся с ними взрослых, а с другой, – как помощь самим взрослым, а именно: повышение психолого– педагогической грамотности родителей, развитие у них родительских навыков, обучение ненасильственным методам воспитания, приемам релаксации, конструктивным способам преодоления конфликтов и стрессов, умению общаться с ребенком на основе равноправного и конструктивного диалога, на основе любви, уважения и доверия. Необходимым условием в работе с детьми-жертвами насилия является оказание помощи и поддержки не только несовершеннолетним, но всем членам семьи. Предотвращению жестокого обращения способствует кропотливая просвети-

тельская работа среди населения для повышения общего уровня психологической культуры и формирования социальных установок неприемлемости насильственных форм поведения.

Список использованных источников

1. *Бородатая М.Н., Осипова И.И.* Социально-психологическая помощь детям-жертвам насилия. Сборник научно-методических материалов, – Москва. Полиграф Сервис, 2005.
2. *Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я.* Помощь детям – жертвам насилия. – Москва, Генезис, 2006.
3. *Новикова В.М.* Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации. – Москва, Генезис, 2006.
4. *Платонова Н.М.* Насилие в семье: особенности психологической реабилитации. – СПб, Речь, 2004.
5. Методические рекомендации Жестокое обращение с детьми: вопросы правовой защиты, профилактики и социально-психологической реабилитации – Смоленск, 2009.

Спиридонова Е.С.

*студентка 2 курса магистратуры, направление – социальная работа,
РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург*

Суртаева Н.Н. д.п.н.

профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И.Герцена.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ НА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В данной статье рассмотрено определение психологической культуры личности, проанализированы ее уровни, выявлено их влияние на профессиональную деятельность специалиста по социальной работе с пожилыми людьми.

Ключевые слова: социальная работа, психологическая культура, пожилые люди.

Spiridonova E.S. Surtaeva N.N.

The influence of psychological culture of specialist of social work with elderly people to his professional activity

In the article are considered a definition of personality's psychological culture, analysed levels of it, identified their influence to professional activity of specialist of social work with elderly people.

Keywords: social work, psychological culture, elderly people.

На современном этапе происходят колоссальные демографические проблемы во всем мире, растет продолжительность жизни во многих странах и в то же время уменьшается рождаемость, особенно это касается развитых стран. Увеличивается число людей пенсионного возраста, что актуализирует исследование проблемы людей пожилого возраста, людей вышедших на пенсию, в том числе и аспекта изучения возможностей людей преклонного возраста в дальнейшей профессиональной деятельности соизмеримой с их состоянием. На сегодняшний день мы имеем тенденцию к старению населения во всем мире. Средний возраст граждан и доля пожилых людей в общем числе человек, проживающих в данной стране, неумолимо растет. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к 2025 г. число людей старше 60 лет в мире удвоится, а к 2050 г. достигнет 2 миллиардов, причем большинство из них будет

проживать в странах с низким и средним уровнем доходов. К большому сожалению, достаточно частым явлением стало негативное отношение к старению и пожилым людям, что имеет значительные последствия для физического и психического здоровья людей старшего возраста. Пожилые люди, которые ощущают себя обузой для окружающих, как следствие, имеют более низкую самооценку, а это подвергает их риску депрессии и социальной изоляции. Общеизвестный факт, что люди, негативно воспринимающие свое старение, хуже восстанавливаются после нетрудоспособности и в среднем живут меньше, чем люди с позитивным отношением к старению.

«Увеличение доли стареющего населения пойдет на пользу обществу, если старение будет здоровым, – говорит Алана Офисер, координатор в Департаменте по вопросам старения и жизненного цикла. – Однако, для этого мы должны бороться с предрассудками в отношении старения и пожилых людей». [3]. В связи с существующей проблемой дискриминации и неуважительного отношения к пожилым людям перед специалистами по социальной работе ставится задача по борьбе с данными явлениями в обществе.

Роль работников социальной сферы не должна сводиться лишь к урегулированию возникших кризисных ситуаций; социальные работники должны действовать созданию систем поддержки для смягчения последствий таких ситуаций. Кроме того, их деятельность должна быть направлена на развитие у пожилых людей чувства собственного достоинства, повышение уровня информированности об имеющихся у них правах. Однако нельзя не согласиться с тем, что для достижения данной цели необходимо, чтобы и сам специалист имел почтительное отношение к людям преклонного возраста, обладал определенным уровнем культуры.

Психологическая культура многими авторами и учеными может рассматриваться как: «комплекс развитых специальных потребностей, способностей и умений человека» (И.О. Мотков), как «составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека» (Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина). Апанасенко О. Н., Малюкова Е. В. В своей статье определяют психологическую культуру человека как: «комплекс специальных потребностей в познании себя (как личности будущего специалиста) и окружающих, которая возможна при условии эффективной образовательной деятельности посредством педагогического общения, с учетом индивидуальных и профессиональных способностей». [1, с. 154].

По мнению Пашкина С.Б., Семикина В.В. необходимо учитывать то, что неразрывно существуют понятия психологической культуры личности, общества, деятельности. Ими было выявлено следующее определение: «Психологическая культура как часть общей культуры представляет собой интегративное системное психическое образование, свойство, процесс и состояние личности, ее деятельности и общества в целом, имеющее свою историю и находящееся в постоянном диалектическом развитии на основе исторического опыта». [2, с.9]. Рассматривая данный вопрос более подробно, можно выделить несколько уровней психологической культуры человека.

Во-первых, уровень психологической грамотности, которому соответствует базовые психологические знания и умения, обеспечивающие адекватное поведение и социальное взаимодействие. Специалист по социальной работе, без сомнения, должен обладать определенным уровнем психологической грамотности. Что предполагает: наличие знаний в области психологии старости, терпеливость, умение общаться с разными людьми, наличие навыков социального взаимодействия, вежливость, добросовестность. Такой уровень психологической культуры должен быть у каждого социального работника, работающего как в стационарных учреждениях, так и оказывающих социальное обслуживание на дому.

Во-вторых, уровень психологической компетентности, предполагающий обеспечение эффективности поведения, деятельности или социального взаимодействия с людьми. Данный уровень психологической культуры говорит о том, что для успешной работы в сфере социальной поддержки пожилых людей, специалист должен: уметь находить подход к такому человеку, выслушать и ободрить, уметь выстроить отношения с членами семей, быть наблюдательным, внимательным к людям, обладать психологической проницательностью, развитой эмпатией. Таким уровнем психологической культуры должны обладать специалисты по социальной работе, осуществляющие деятельность в отделах по социальной защите, специализированных гериатрических отделениях, пансионатах для пожилых людей, домах престарелых.

В третьих, уровень зрелой психологической культуры определяется как, “механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми”. Для специалиста по социальной работе это означает обладание следующими качествами: умением управлять своими психическими состояниями и умом, совестью, нравственной саморегуляцией, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках, самоконтроль, выдержка, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов, надежность, умение общаться с разными людьми, адекватно воспринимать и передавать информацию, умение строить и излагать свои мысли логично, доказательно и понятно, речевая культура. Данный уровень психологической культуры может являться обязательным для руководителей, директоров социальных учреждений, начальников отделов по социальной защите населения заведующих гериатрических отделений и другим людям, занятым в социальной сфере. [2, с. 10-11]. Таким образом, можно говорить о необходимости обладания определенным уровнем психологической культуры для каждого специалиста социальной сферы, в частности, работающего с пожилыми людьми. Ведь такая работа предполагает желание помочь человеку, не сухое и черствое отношение к его проблемам, а живое участие в них, что немислимо без определенного уровня психологической культуры. А все вопросы культуры взаимоотношений следует рассматривать при организации воспитательного процесса, в контексте духовно-нравственного воспитания начиная с дошколь-

ных образовательных учреждений, воспитывая в них бережное отношение к уходящему, в том числе и пожилому возрасту.

Используемая литература

1. *Апанасенко О. Н., Малюкова Е. В.* Психологическая культура личности, ее формирование в вузе // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 154-155.

2. *Пашкин С.Б., Семикин В.В.* Психологическая и педагогическая культура личности и ее формирование в вузе/ВИ(ИТ). – СПб., 2015. – 54 с.

3. Всемирный доклад о старении и здоровье. ВОЗ, 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/ru>. – (Дата обращения: 24.03.2017).

Тихонова Ю.Е., Яковлева А.В.

*магистранты Института педагогики
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург.*

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ УЧЕБНО-ВОПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА КАК УСЛОВИЕ ИХ РЕАБИЛИТАЦИИ

Аннотация: статья знакомит с результатами исследования, проведенным авторами на базе ФГБ СУВУ для детей и подростков с девиантным поведением «Специальное профессиональное училище закрытого типа г. Санкт-Петербурга». Особое внимание акцентируется на значении индивидуализированного подхода в процессе реабилитации несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние правонарушители, реабилитация, учебно-воспитательное учреждение закрытого типа.

Tikhonova J.E., Yakovleva A.V.

THE ANALYSIS OF THE PUPILS'S INDIVIDUAL CHARACTERISTICS IN THE CLOSED TYPE VOCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF THEIR REHABILITATION

In article data are given the results of authors' research in The State special closed type vocational institution for children and teenagers with deviant behavior of Saint-Petersburg. Attention is drawn to meaning of individualized approach in the process of rehabilitation of juvenile offenders.

Keywords: deviant behavior, juvenile offenders, rehabilitation, the closed type institution.

Современное общество несет в себе как положительные, так и отрицательные предпосылки для развития личности несовершеннолетнего, поэтому его называют «обществом риска». Нарушения, возникающие в процессе социализации под влиянием различных неблагоприятных факторов, могут привести к развитию девиантного поведения. Девиантное поведение – это «система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали» [1, 115]. К основным формам девиантного поведения относят: пьянство, наркоманию, проституцию, самоубийство и правонарушения, включая преступность.

Несовершеннолетние являются социально уязвимой группой населения, и, ввиду своей физической и умственной незрелости нуждаются в особом внимании и участии со стороны окружающих. Следует отметить, что лица, вставшие на путь совершения преступлений в юном возрасте, трудно поддаются исправ-

лению и перевоспитанию, и, как правило, представляют собой резерв для взрослой преступности. Поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед государством и обществом, является поиск путей снижения роста правонарушений среди несовершеннолетних, повышение уровня эффективности превентивной деятельности в данной области. Знание особенностей несовершеннолетних, мотивов совершения ими преступлений, условий их воспитания позволит найти наиболее адекватные пути коррекции их поведения [4, 275-279].

Существуют различные учреждения закрытого типа для несовершеннолетних правонарушителей, в которых особое внимание уделяется социально-педагогической и психологической реабилитации, а также профилактике повторных правонарушений среди несовершеннолетних. Наше исследование проходило в условиях ФГБ СУВУ для детей и подростков с девиантным поведением «Специальное профессиональное училище закрытого типа г. Санкт-Петербурга». В данное закрытое учебно-воспитательное учреждение подростки направляются по решению суда, в зависимости от степени тяжести преступления и назначенной им меры наказания. При поступлении в училище несовершеннолетних знакомят с правилами внутреннего распорядка жизни училища, выбирается одна из профессий: маляр, слесарь механосборочных работ, слесарь по ремонту автомобилей, столяр строительный. Подростки определяются в общеобразовательный класс, соответствующий уровню развития несовершеннолетнего. Начинается процесс адаптации и реабилитации несовершеннолетнего. В данном учреждении сформирована доброжелательная и творческая учебно-воспитательная атмосфера. Проводятся конкурсы профмастерства, игровые конкурсы, выставки изделий и наглядных пособий, выполненных самими воспитанниками [2].

Нами было проведено анкетирование и тестовая диагностика интерактивной направленности личности Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина. В исследовании приняло участие 37 человек. Данные методы позволили собрать информацию о каждом из воспитанников учреждения, определить у них ценностные ориентиры, выявить личностные нарушения, которые негативно сказываются на поведении и взаимодействии с окружающими. Стоит отметить, что несовершеннолетние правонарушители, в силу своих различных психологических особенностей могут отвечать «шаблонно», т.е. социально ожидаемо. При выборе одного варианта ответа, склонны выбирать «нейтральный» или «положительный» ответ, что способствует составлению его положительной характеристики личности. Для выявления соответствия выбранных ответов несовершеннолетними им соответствующих в действительности качеств, необходимо проводить дополнительные индивидуальные диагностики подростков.

Средняя возрастная категория воспитанников данного учреждения составляет 15-17 лет. Большинство воспитанников, до направления их в данное учреждение постановлением суда, обучались в среднеобразовательных школах, интернатах, лицеях, гимназиях, техникумах и училищах, также были учениками коррекционных образовательных классов.

Согласно полученным результатам, большинство подростков выражали негативное отношение к образовательному процессу до их поступления в специализи-

рованное профессиональное училище закрытого типа – 53 % (19 человек). Наиболее часто встречающиеся ответы: «не хотел учиться, «прогуливал много», «забивал на учёбу». Нейтральное отношение к учебе наблюдается у 28 % (10 человек). Иными словами данные подростки ответили, что могли учиться и «хорошо», и «плохо». Их наиболее частыми ответами были: «учеба зависела от настроения в тот или иной день», «когда хотел учиться, когда нет», «нормальным». У 11 % (4 человек) респондентов выявлена заинтересованность в образовательном процессе, положительное отношение к учебе. Большая часть воспитанников 86 % (31 человек) имеет различные вредные привычки, среди которых – курение табачных изделий, употребление алкогольных напитков, принятие наркотических средств.

Воспитанники ответили на вопрос о том, как они проводили свободное время до попадания в данное специализированное профессиональное училище закрытого типа. Если объединить все данные ответы о досуге подростков в группы, то получится следующее: 23 воспитанника ответили, что своё свободное время проводили, гуляя с друзьями или братьями. 15 человек занимались активно спортом, 3 респондента ответили, что воровали и не хотели учиться. 2 человека помогали своим родителям и близким родственникам, 1 человек занимался творчеством – писал стихи. Компьютерным играм и социальным сетям в свободное время уделяло внимание 5 человек.

Подросткам также было предложено подумать о том, как они видят своё будущее после выхода из данного закрытого учреждения. Большинство воспитанников сказало о том, что видит свое будущее в оптимистическом свете – 83 % (30 человек). У многих уже есть планы на ближайшее будущее после освобождения. Среди ответов респондентов можно выделить следующие: «хорошо всё будет», «на много лучше, чем оно было до училища», «буду учиться и работать как все нормальные люди», «семья, дети, работа на которой хорошо платят», «я буду работать, заниматься спортом и помогать родным», «пойду в армию», «не попадать больше в такие ситуации». Небольшая часть не дала ответа на поставленный вопрос – 17 % (6 человек): «не буду отвечать», «не знаю», «не думал об этом еще».

В ходе анкетирования мы старались выяснить, имеют ли подростки в своей жизни образец поведения, то есть человека, на которого они хотели бы походить или может быть перенять у него какие-либо положительные черты. Анализ полученных данных показал следующий результат: 30 % (11 человек) опрошенных не знают, кто мог бы послужить таким образцом в их жизни. 30% (11 человек) респондентов считают, что образцом может быть один из их родственников. 17 % (6 человек) выразили желание походить на одного из ими особо почитаемых спортсменов. 6 % (2 человека) – на президента. 17% (6 человек) затруднились ответить на вопрос: «не знаю», «даже не думал об этом». Исходя из личных дел воспитанников, большинство из неблагополучных семей, поэтому для выяснения каким родственникам, а точнее каким качествам несовершеннолетние хотели бы подражать, необходимо выяснять в ходе индивидуальных диагностик.

Особую роль в формировании личности играют нравственные идеалы. Сформированный идеал, когда он принят личностью и включен в систему основных мотивационных тенденций, становится регулятором поведения. Положительный нравственный идеал помогает правильно осознать нравственные нормы, ориентироваться в различных ситуациях. Если же идеал не соответствует нормам морали, но принят личностью, он также способен оказывать существенное влияние, но уже негативно [3,77].

По результатам проведенного анкетирования было выявлена структура преступности несовершеннолетних: кражи, угон автомобилей, драки и побои, превышение самообороны, насильственные действия сексуального характера. Большинство несовершеннолетних, а именно 75% попало в данное закрытое учреждение за кражи. На наш взгляд к мотивам данных правонарушений и преступлений, которые совершили несовершеннолетние, можно отнести следующее: корыстные мотивы, мотивы самоутверждения и подражания.

Деятельность Санкт-Петербургского специализированного профессионального училища в городе Колпино организована на высоком профессиональном уровне и включает в себя различные направления работы с несовершеннолетними правонарушителями. Однако, на наш взгляд, необходимы новые методы и формы работы с подростками, проходящими реабилитационный курс в данном учреждении. Представленные ниже практические рекомендации были составлены на основе анализа данных, полученных в ходе тестирования и анкетирования воспитанников закрытого специализированного училища.

Зачастую несовершеннолетние, прошедшие курс реабилитации в закрытых учреждениях, возвращаются обратно в неблагополучную среду. На наш взгляд, данное специализированное профессиональное училище закрытого типа может организовать интернет систему сопровождения своих выпускников, посредством социальной сети. Так как несовершеннолетние правонарушители попадают в училище из разных частей Российской Федерации, а потом возвращаются обратно домой, данное сопровождение специалисты могут вести дистанционно, например, используя различные социальные медиа.

На наш взгляд, специалистам данного учреждения стоит уделять внимание отношениям и взаимодействию воспитанников с родителями и их близкими родственниками. В ходе исследования выяснилось, что 15 из 36 человек затрудняются ответить на вопрос, какое образование у родителей или близких родственников, воспитывающих ребят. Необходимо развивать уважение к старшему поколению и умеренную заинтересованность к их жизни и здоровью. Итак, выделим основные рекомендации, которые возможно помогут улучшить работу училища:

1. Пользу в процессе перевоспитания несовершеннолетних принесет создание дистанционного сопровождения выпускников закрытого училища через социальную сеть, для осуществления положительного хода этапа ресоциализации подростков.

2. Организация тематических кино-показов, для укрепления института семьи, развитие духовно-нравственных качеств и общее развитие подростков,

также привлечение родителей и близких родственников несовершеннолетних на данные мероприятия.

3. Организация встреч с успешными выпускниками данного закрытого профессионального училища для создания положительного образа, бывшего правонарушителя, развитие мотивации.

Библиографический список

1. *Кондратьева Я.В.* Проблемы социальной работы с молодежью: учебно-методические пособие. – СПб.: СПбАУЭ 2011. – С. 115.

2. Официальный сайт «Санкт-Петербургского специального учебно-воспитательного учреждения для обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением закрытого типа» [Электронный ресурс] – URL: <http://spb-specpu.ru/> (Дата обращения 23.02.2017).

3. *Федорова Г.Г.* Коррекционная работа с подростками девиантного поведения: учебное пособие – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 77.

4. *Федорова Г.Г.* К вопросу о девиантном поведении детей и подростков на современном этапе// Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Мат-лы 17-й Международной конференции.-СПб: Экспресс, 2016. – С. 275-279.

Филатова М.В.

магистрантка 2 курса ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Институт педагогики.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования деятельности Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Адмиралтейского района по социальной интеграции инвалидов с ограниченными умственными возможностями и итоги реализации социального проекта, направленного на повышение качества жизни данной категории клиентов посредством их включения в мероприятия на основе творческой деятельности.

Ключевые слова: инвалиды с ограниченными умственными возможностями, социальная реабилитация, социальная интеграция, качество жизни, социальный проект.

Filatova M.V.

INCREASE OF QUALITY OF LIFE OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF SOCIAL INTEGRATION

The article presents the results of a study of the activities of the Center for social rehabilitation of disabled people and children with disabilities of the Admiralteysky District on the social integration of people with intellectual disabilities and the results of the social project aimed at improving the quality of life of this category of clients through their inclusion in events based on creative activity.

Key words: people with intellectual disabilities, social rehabilitation, social integration, quality of life, social project.

В условиях функционирования социального государства становится необходимым признание самоценности человеческой личности, создание адекватных условий для удовлетворения ее потребностей и реализации потенциала с учетом индивидуальных физических и психических особенностей. В связи с этим важной задачей государства и общества становится социальная интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья. Особое место в данном

направлении занимает проблема активизации социального функционирования и улучшения качества жизни лиц с ограниченными умственными возможностями, так как эта категория граждан достаточно многочисленна, является недостаточно социально защищенной, их социализация затруднена в силу психофизиологических особенностей.

Содержанию современного подхода к проблемам социальной интеграции наиболее соответствует определение инвалидности как комплексного феномена, связанного с состоянием здоровья, функциональными нарушениями, имеющими различные причины, характер и степень выраженности, который всегда имеет социальное измерение, представляющее собой взаимоотношения инвалида с государством и обществом [3, с.148].

Наше исследование ориентировано на необходимость поиска адекватных средств социальной интеграции, способствующих повышению качества жизни инвалидов с ограниченными умственными возможностями.

В соответствии с задачами исследования была проанализирована деятельность социально-трудового реабилитационного отделения (СТРО) для инвалидов с ограниченными умственными возможностями «Мини-прачечная», которое входит в состав Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. К основным целям деятельности отделения «Мини-прачечная» относится социальная интеграция инвалидов с ограниченными умственными возможностями и обеспечение занятости инвалидов.

В исследовании приняли участие 12 человек в возрасте от 26 лет до 51 года, являющиеся инвалидами детства, с установленной II группой инвалидности. В рамках проведенной опытно-экспериментальной работы с использованием методов включенного наблюдения и анкетирования был определен первоначальный уровень качества жизни клиентов социально-трудового реабилитационного отделения «Мини-прачечная» по следующим индикаторам: как личностные и индивидуальные характеристики; поведенческие характеристики; социальное функционирование и удовлетворенность жизнью. По результатам проведенного эмпирического исследования было выявлено, что у клиентов социально-трудового реабилитационного отделения сформированы основные социально-бытовые навыки и умения, в частности, относительно сохранены навыки вербального и удовлетворительны навыки невербального общения, поведение и взаимодействие в группе соответствует установленным правилам, клиенты общительны, доброжелательны. Определение актуального уровня психоэмоционального состояния клиентов социально-трудового реабилитационного отделения «Мини-прачечная» было проведено с использованием методики оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности. В результате проведенного исследования, были получены следующие результаты: у клиентов наблюдается средний уровень психической активации, эмоционального тонуса, комфортности, напряжения, высокий уровень интереса.

В беседе с клиентами и специалистами социально-трудового реабилитационного отделения «Мини-прачечная» было выявлено, что предпочтительной

формой социальной интеграции лиц с ограниченными умственными возможностями может стать фестиваль творчества, т.к. является комплексным мероприятием социальной реабилитации средствами творческой деятельности. Поэтому нами был разработан соответствующий социальный проект с учетом результатов проведенного эмпирического исследования. Мы полагаем, что коррекционные возможности творчества связаны с предоставлением инвалиду возможностей для самовыражения и самореализации, улучшения координации, развития художественных способностей, коммуникативных навыков, расширения круга общения и повышения самооценки, что способствует успешной социальной интеграции и повышению качества жизни [4, с. 323].

Основная идея проекта заключается в разработке и внедрении научно-обоснованных рекомендаций в систему социальной интеграции инвалидов с ограниченными умственными возможностями, что впоследствии будет способствовать улучшению качества жизни данной категории населения. *Целью социального проекта* является содействие инвалиду в достижении и поддержке оптимальной степени участия в социальных связях, реализация культурных интересов и запросов, что формирует условия для позитивных изменений в образе жизни, формировании активной жизненной позиции, а также способствует более полной и эффективной интеграции в общество. Поставленная цель была реализована через решение следующих задач:

1) Создание условий для развития творческого потенциала инвалида, удовлетворения его индивидуальных культурных интересов и запросов для свободного самоутверждения и самовыражения;

2) Повышение информационной доступности культурно-досуговых мероприятий, проводимых для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

3) Налаживание системы межведомственного взаимодействия учреждений культуры и досуга с реабилитационными учреждениями для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

4) Выступление коллектива СТРО «Мини-прачечная» на фестивалях творчества, проводимых в период декады, посвященной Международному Дню инвалида.

Социальный проект был реализован в три этапа. 1 этап – подготовительный (декабрь 2015 года – январь 2016 года) – включал постановку целей и задач опытно-экспериментальной работы, разработку диагностического инструментария (карты наблюдения, анкеты, плана беседы). На базе социально-трудового реабилитационного отделения методом включенного наблюдения было проведено диагностическое исследование с целью определения актуального уровня готовности к труду, сформированности социально-бытовых навыков, уровня адаптации в общество, психоэмоционального состояния клиентов, выявлены предпочтительные форм культурно-досуговой деятельности клиентов «Мини-прачечная» с помощью беседы. *2 этап – основной (февраль 2016 года – октябрь 2016 года)*. На данном этапе реализации проекта были проведены занятия по следующим темам: «Удивительная страна Грузия», «Искусство Сакартвело», «Народные танцы Грузии» на базе библиотеки «Семёновская» МЦБС им. М.Ю. Лермонтова, включая просмотр презентации по теме беседы,

обсуждение, чтение стихотворений грузинских поэтов, прослушивание музыкальных произведений грузинских композиторов, разучивание базовых движений грузинских народных танцев клиентами и специалистами СТРО «Мини-прачечная». В результате проведения тематических бесед, клиенты СТРО познакомились историческим и культурным наследием Грузии, с национальными танцами Грузии и выбрали наиболее интересные для них танцевальные номера. В дальнейшем был начат совместный с клиентами отделения пошив и декор танцевальных национальных костюмов регионов Грузии, разучивание танцевальных движений национальных танцев (Картули, Кинтаури, Аджарский танец). Основной этап реализации социального проекта был завершён выступлением с танцевальным номером «Кавказские зарисовки» на фестивале «Адмиралтейское танго» и выступлением на выставке Специального олимпийского комитета «Радуга цветов» в номинации «Демонстрация моделей одежды. 3 этап – обобщающий (декабрь 2016 – январь 2017 года), в рамках которого была проведена оценка эффективности реализации социального проекта с помощью повторного включенного наблюдения и анкетирования клиентов СТРО «Мини-прачечная». По результатам наблюдения и анкетирования, а также сравнения с данными, полученными в ходе первичного исследования, нами было выявлено, что по завершению реализации социального проекта такие навыки как раздевание и одевание в правильном порядке, правильное складывание и развешивание одежды, умение самостоятельно поддерживать одежду в порядке у клиентов улучшились в среднем на 6,38%. Следует отметить улучшение навыков стирки и глажки одежды на 16,28 %, а также мелкого ремонта одежды на 8,82%. Уровень владения простейшими трудовыми навыками (работа с бумагой, тканью, пластилином и т.д.; умение пользоваться ножницами, карандашами, кистью, клеем и т.д.) повысился на 8,11%. Уровень поведения и взаимодействия в группе повысился незначительно, на 2,63%, т.к. работники отделения знают и соблюдают систему правил поведения в определенном общественном месте, умеют самостоятельно пользоваться общественным транспортом, соблюдают правила поведения на дороге, на тротуаре. После окончания реализации социального проекта была проведена оценка психоэмоционального состояния клиентов социально-трудового реабилитационного отделения «Мини-прачечная», полученные результаты показывают, что у клиентов в среднем повысился уровень интереса и эмоционального тонуса в среднем на 13,6%, а также понизился уровень напряжения на 10%. С клиентами в рамках обобщающего этапа реализации социального проекта была проведена беседа, в которой они поделились своими мыслями об участии в социальном проекте. Мы приведем несколько их высказываний: «Больше всего мне понравилось танцевать, когда я танцую, мне становится хорошо, я чувствую себя счастливой (клиент К.)», «В библиотеке было интересно, я узнал, как живут в Грузии (клиент Б.)», «Когда я танцую, я чувствую мелодию, радость и все на меня смотрят (клиент Р.)», «Мне нравится, когда мне хлопают, а я стою на сцене (клиент Е.)». Мы можем отметить, что клиентам понравилось участвовать в фестивале творчества, этот опыт был для них полезен и интересен, предоставил возможности для самовыражения, развития творческих способностей и коммуникативных навыков, а также повышения самооценки.

Таким образом, мы полагаем, что социальный проект, направленный на повышение качества жизни инвалидов с ограниченными умственными возможностями средствами социальной интеграции, был успешно реализован, а его данные могут служить основой для внедрения научно-обоснованных рекомендаций в систему социальной интеграции данной категории населения.

Библиографический список

1. *Жданова М.А.* Проблемы теории и практики социально-педагогической реабилитации //Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы II Международной научно-практической конференции/ Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2012. – С. 64-69.

2. *Жданова М.А., Чахиро Ю.С.* Проблема оптимизации социального обслуживания в условиях мегаполиса //Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 14-й Международной научно-практической конференции/ Отв. ред. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург – Тюмень: ТОГИРРО, 2013. – С. 320-324.

3. *Лыхина Т.А.* Инвалидность с точки зрения современного международного права.//Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. – 2010. – № 2. – с. 148-152.

4. *Филатова М.В., Жданова М.А.* Социально-культурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности как элемент социальной реабилитации // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.:Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 320-323.

Хромова А. О.

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
магистрант кафедры педагогики и психологии детства
Института педагогики и психологии, г. Архангельск*

Филиппова И. В.

*к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства
Института педагогики и психологии, Северный (Арктический)
федеральный университет, г. Архангельск*

НАРОДНЫЕ ИГРЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

В статье дается описание и характеристика дошкольного возраста, народных, традиционных игр, важность их использования в современных условиях. Рассказывается о запросе государства на необходимость возвращения к традициям

Ключевые слова: Дошкольный возраст, народная игра, традиция, народная педагогика, ФГОС ДО.

Khromova A.O., Filippova I.V.

FOLK GAMES AND THEIR IMPORTANCE FOR THE MODERN PRESCHOOLER

The article provides description and characteristics of pre-school age, folk, traditional games, the importance of their use in modern conditions. Describes the request of the state on the need to return to traditions

Key words: Preschool age, folk game, tradition, folk pedagogy, federal state standard of pre-school education.

Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, период формирования основ личности будущего гражданина.

Работа с детьми дошкольного возраста – это начальный этап воспитания нравственности, приобщения к русской культуре, историческим ценностям.

Народная игра – это одно из средств сохранения и передачи общечеловеческих ценностей и традиций народа. Посредством народной игры ребенок осваивает нравственный, трудовой и эстетический опыт предыдущих поколений. Характерный для народа способ видения мира получает свое воплощение в воспитательном опыте, традициях. Традиция – это процесс, и он все время находится в развитии, в условиях постоянно меняющейся жизни. Основой воспитания детей в народе, является радостная, окрашенная нравственными идеалами перспектива развития народа и каждого ребенка. Народная педагогика – это тот механизм, который развивает в человеке житейские умения – способность жить в мире и согласии с собой и окружающим миром. Она возникла в глубокой древности, когда взрослые впервые осознали свою ответственность за жизнь и судьбу идущего им на смену поколения. Содержание русской народной педагогики отражается в таких хорошо известных воспитательных средствах как сказки, потешки, пословицы, поговорки, заклички, колядки и конечно же игры. Все стороны народной жизни нашли в них не только отражение, но и оценку, которая оставаясь неизменной по своей нравственной сути, на протяжении веков из поколения в поколение выступала детерминантой народного мнения о сущности человека, его роли, вселяя веру в торжество светлых начал и справедливости. Погружая детей в доступные и близкие им бытовые социальные отношения, народная педагогика исподволь вводила их в мир человеческих взаимоотношений [1].

Все культурные, национальные, этнические группы обладают огромной ценностью – традиционными детскими играми. Различные особенности культуры и быта, традиций, географические условия привели к тому, что у каждого народа сформировались свои самобытные народные игры и игрушки. Большинство традиционных игр имеет очень давнее происхождение. Они неразрывно связаны с мировоззрением каждого народа, образом жизни, бытом, его нравственными нормами, ценностями, верованиями. Многие виды современных дидактических, сюжетно-ролевых и досуговых игр в своей основе связаны с традиционными играми. К сожалению, многие из этих игр сегодня утрачены, их правила забыты. Современные дошкольники все большее предпочтение отдают различным видам компьютеризированных игр. Подвижные игры становятся однообразными, и такая важная составляющая детства, как культура двора утрачена в городах в силу объективных условий современной жизни.

На современном этапе развития общества отмечен рост национального самосознания, стремление более глубоко изучать историю и культуру своего народа. В связи с этим проблема учета национально-региональных факторов в воспитании детей, сохранение и возрождения национально-культурного наследия представляется актуальной, что подчёркивается в основном документе, регламентирующем содержание образовательного процесса в ДОО, Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО, 2013). В качестве принципов дошкольного образования в ФГОС ДО выделены: «учет этнокультурной ситуации развития детей» и «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства». Учет этнокультурности и

социокультурности в воспитании дошкольников предполагает, в первую очередь, приобщение детей к национальной культуре. Так, в принципах концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано: «Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества...»

Народная игра неотъемлемая составная часть традиций каждого народа. Под традициями понимаются явления материальной и духовной культуры, социальной или семейной жизни, сознательно передающиеся от поколения к поколению с целью поддержания жизни этноса. Народные игры – это элементы духовного потенциала народа, сформировавшегося на протяжении длительного периода. Исходя из этого, знакомить детей с национальными (традиционными) играми в современном детском саду целесообразно [2].

В.М. Григорьев различает такие виды игровых культур: индивидуальная, групповая, местная, общенародная, общечеловеческая. Каждая игровая культура неповторима, но вместе с тем, имеет нечто общее, что проявляется через множество индивидуальных вариантов [3]. Согласно классификации С. Л. Новосёловой, традиционные игры делятся на обрядовые, тренинговые и досуговые. Обрядовые игры имеют общее ядро – культуру мироощущения народа; досуговые игры носят чаще всего характер развлечений, не предполагают получение интеллектуальных знаний. Тренинговые игры, связаны с обрядовыми, особенно чётко эта взаимосвязь проступает в адаптивных (освоение ребёнком этнических социальных ценностей – храбрость, находчивость, инициатива и др.) и сенсомоторных играх.

Исследования Н.С.Агамовой, Л.В.Певговой, В.М.Григорьева, И.А.Морозова, И.С. Слепцовой и других авторов показали значимость русской народной игры, как средства для развития ребенка и формирования его личностных качеств. Традиционные народные игры способствуют возникновению эмоционально-психологического эффекта сопереживания. Знакомство ребёнка с традиционными играми разных народов способствуют воспитанию уважительного отношения к культуре других народов, толерантности; помогает укрепить отношения между детьми и родителями (совместный поиск самых забытых традиционных игр, запись игр, в которые играли члены семьи), между взрослыми разных поколений. Погружение ребенка дошкольного возраста в процесс игры способствует формированию ценностных ориентации и социальной адаптации.

В основе многих дошедших до нас народных игр с правилами лежат исторические события. Предварительное объяснение исторической основы игры представляет собой важный элемент приобщения детей к народной культуре в целом и отдельный этап организации народной игры, в частности.

К положительным эффектам проведения традиционных праздников с использованием обрядовых, досуговых народных игр можно отнести более тесное общение детей разных возрастов. При этом создаются условия активного включения в игру старших детей самых маленьких, ведь даже простое наблюдение за играми старших позволит малышам на практике усвоить игровые действия и приобрести необходимый игровой опыт.

Традиционные игры, являясь частью народной культуры, сконцентрировали в себе многовековой опыт поколений различных культур и человеческих со-

обществ. Народные игры, благодаря разнообразию и богатству поведенческих моделей, являются ценнейшим средством развития ребёнка, обогащения его мира и пробуждения положительного вектора жизни.

Проблема воспитания оптимистически настроенного счастливого человека приобретает особую остроту в наше время, когда подрастающему поколению трудно сделать правильный выбор, когда теряет ценность гуманное отношение, самобытность и морально-нравственные ценности.

Особое значение в рамках этой темы приобретает просвещение педагогов и родителей о возможностях и глубинном смысле народной игры как средства воспитания, таким образом, актуальность обращения к теме народной игры определяется необходимостью возрождения, развития в обществе духовности и культуры.

Список литературы

1. Беспалова Н.Н. Использование основ народной педагогики в воспитании детей дошкольного возраста / Н.Н. Беспалова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №1. – С. 90-92. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.11.2016).

2. Качанова И.А. Традиционные (народные) игры и их значение для развития современного ребёнка-дошкольника /И.А. Качанова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014.– №21. – С. 72-79. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 01.11.2016).

3. Народная игра как средство воспитания и развития ребенка: Сборник народных игр/ авт.-сост. Ю.П. Брюхова. – Архангельск: АО ИППК РО, 2010. – 62с.

Чернавина Е.А.

студентка 2-го курса магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена.

Кафедра хореографического искусства.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ ДВИЖЕНИЯ

Ключевые слова: система, образование, методика преподавания, хореография, анатомия движения.

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема низкой степени изученности анатомии движения в хореографическом искусстве. Особое внимание уделяется вопросу актуальности и ценности данного предмета для танцовщиков. В ходе анализа подведен итог о необходимости изучения и формирования методики преподавания анатомии движения будущим артистам балета.

Chernavina E. A.

THE FORMING OF METHODOLOGY OF TEACHING THE ANATOMY OF MOVEMENT IN CHOREOGRAPHIC ARTS

In this article we consider the problem of the poor level of study of anatomy of movement in choreographic arts. Special attention is paid to the point of relevance and value of this subject to the dancer. During the theme analysis we come up with necessity of study and organization of the methodology of teaching the anatomy of movement for the future ballet artists.

The key words: System, education, methodology of teaching, choreography, anatomy of movement

Балет, как самостоятельный театральный жанр существует совсем недавно, со второй половины XVIII века. Благодаря реформам Жана Жоржа Новерра та-

нец окончательно отделился от оперы. [1] Но за это недолгое время техническая сложность хореографии возросла до небывалых высот, встав на одну ступень с «нанотехнологиями». Сегодняшние хореографы могут ставить, не выполнимые, как казалось бы с первого взгляда, задачи, но всегда находится танцор, которому это под силу, но таких не так много, как хотелось бы. Чтобы ответить на вопрос, как увеличить численность таких профессионалов, обратимся к системе обучения будущих артистов балета.

Профессиональное образование в области хореографии насчитывает немногим более четырехсот лет. Сейчас, для того чтобы стать артистом балета нужно отучиться 8 лет в хореографическом училище. С 11 лет маленькие девочки и мальчики начинают тяжелую трудоемкую работу над своим телом, свободное владение которым обуславливает профессиональное мастерство танцовщика. Но и такой длительный срок обучения не является залогом успеха, ведь танец с каждым становится сложнее и виртуознее.

Танцовщик XXI века должен быть образованным, умным, думающим и знающим свое тело. Многие с детства привыкают и знают, что лучший метод подчинить себе свое тело – это занятия уроком классического танца. Без сомнения эта методика позволяет достичь высокого уровня исполнения, но и этого сегодня не достаточно. В постановках современных хореографов, работающих в разных стилях, часто используются движения с нагрузкой на группы мышц, которые у обычного классического танцовщика задействованы мало и оказываются слабыми, что приводит к травмам. В таких случаях, можно преобразовывать урок классического танца и смешивать движения в комбинациях, но, к сожалению, большинство педагогов воспитаны по старым традициям и не обладают нужными знаниями по анатомии, физиологии и биомеханическим основам движений хореографии. Потребуется несколько поколений выпускников педагогов по классическому танцу, чтобы обучить их новым методам работы с современным артистом, но и опять же нет уверенности, что это будет верным и правильным решением, так как есть вероятность, что делая акцент на одно, мы можем, позабыть и утратить традиции другого. Сегодняшний танцовщик должен разбираться в азах анатомии и на основе этих знаний выстраивать свою подготовку, уметь быстро привести в тонус нужные группы мышц специально разработанными упражнениями и тем самым помогать своему телу приходить в более сильную физическую форму. Для получения таких знаний и навыков в программе обучения будущих артистов балета должен быть предмет по изучению анатомии движения не только в теории, но и на практике.

Анатомия движения в педагогике хореографического искусства – это анализ положений и движений тела, когда двигательный аппарат рассматривается, как целостное образование для правильного включения цепочки активности мышечных групп. [2] На сегодняшний день не существует специального пособия, собравшего в себя полную информацию по анатомии движения в классическом танце. Есть литература, объясняющая только некоторые движения, например, в книге Жаки Грин Хаас «Анатомия танца» показаны упражнения, выполняя которые возможно активировать нужные мышцы, но этого недостаточно.

Джозеф С.Хавилер в своей книге «Тело танцора» очень правильно говорит, что: «Если профессиональный танец, а чаще профессиональный классический танец, исполняется правильно обученным танцором, который обладает соответствующими физическими возможностями, танцевальные движения гармонируют с индивидуальностью его тела, не становясь при этом причиной травм. Однако, если тело заставляют исполнять движения, к которым оно не приспособлено, это будет противоречить его природе. Тогда профессиональный танец перестает быть естественным для танцора». [3]

К сожалению, не существует методики преподавания анатомии движения для будущих артистов, так как эта сторона танца еще мало изучена, но для разработки такой методики необходимо: изучение танцевальных движений со стороны науки анатомии; изучение анатомии и особенностей развития мальчиков и девочек с детского возраста до взрослого артиста балета; составление программ обучения с учетом их возрастной категории и пройденного материала по классическому танцу. Танцовщик, обладающий знаниями о работе своего тела, понимающий движение через анатомию, сможет лучше и качественнее выполнить его технически и избежать травм. Также всегда поддерживать себя в форме, выполняя самостоятельно гимнастику и правильно распределяя нагрузку на все мышцы тела.

Несмотря на высокое техническое развитие хореографического искусства в XXI веке, все же необходим научный подход в обучении будущих артистов балета для их физического долголетия в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Красовская В. М. История русского балета. — Л.: Искусство, 1978.
2. Хаас Ж.Г. Анатомия танца; пер. с англ. С.Э.Борич. – Минск: Попурри, 2011.
3. Хавилер Д.С. Тело танцора. Медицинский взгляд на танцы и тренировки. – М: Новое слово, 2004.

УДК 376

Шепель С.М.

студент 3 курса РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;

Кривых С.В.

д.пед.н., проф., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ

В статье предпринята попытка раскрыть игровое моделирование в воспитании учащихся-сирот.

Ключевые слова: учащиеся-сироты, игровое моделирование.

Shepel S.M., Krivykh S.V.

SIMULATION GAME IN EDUCATION OF STUDENTS-ORPHANS

The article attempts to uncover the gaming simulation in the education of students-orphans.

Keywords: students-orphans, simulation game.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной – З.Фрейд, Ж.Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в са-моуправлении и саморегулировании личности, наконец, в

процессах социализации – усвоении и использовании человеком общественного опыта. Игры, включаемы в учебно-воспитательный процесс, отличаются от развлекательных прежде всего своей социальной направленностью и содержанием, особенностями целей и задач. По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это такая деятельность, в которой моделируются социальные отношения между людьми.

Имитационное (лат. *imitatio* – подражание, подделка) моделирование – эффективная технология, применяемая в образовательном процессе профессионального лица № 116 для сирот (ПЛ 116). Отличительной чертой имитационных игр является наличие имитационной модели изучаемого процесса, имитация индивидуальной или коллективной социальной деятельности. В процессе этих игр осуществляется взаимодействие учащихся-сирот между собой и с педагогами при выработке и принятии решений, которые направлены на приобретение не только профессиональных и специальных, но и социальных знаний и умений. Подробное описание методов имитационного моделирования можно найти в работах И.Г. Абрамова, В.А. Абчук, О.С. Анисимова, Н.Б. Борисовой, В.С. Дудченко, Р.Ф. Жукова, А.П. Зинченко, В.Ф. Комарова, Ю.М. Порховника, В.Я. Платова, Б.Н. Христенко, Г.П. Щедровицкого, и других известных разработчиков. Имитационное моделирование – один из древнейших методов передачи знаний и опыта от поколения к поколению. Главной сущностной особенностью имитационного моделирования является ее игровой характер, который в основном осуществляется за счет наличия разнообразных ролей.

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом, господствовал функционально-аналитический подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психологической способности. Одни исследователи (К.Д. Ушинский – в России; Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн – за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями, другие (А.И. Сикорский – в России; Дж. Дьюи [1] – за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Вербицкий А.А. [2] выделяет 6 психолого-педагогических принципов конструирования деловой игры: имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; диалогического общения; двуплановости; проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Каждый из сформулированных им принципов как бы дополняет и развивает другие. В соответствии с двумя первыми принципами – имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности – разработчик обязан создать имитационную модель того или иного фрагмента производства и игровую модель профессиональной деятельности и занятых в нем людей. Широкая педагогическая практика демонстрирует различные подходы к использованию игры в организации событийного окружения. В профессиональной подготовке игра используется преимущественно в рамках учебного процес-

са. С целью задания игровой ситуации создается осознаваемая учащимися профессиональная ситуация, сценарий которой взят из реальной жизни; распределяются роли, функции, характер взаимодействия участников, организуется поиск решения проблемы, вытекающей из анализа профессионально-значимой ситуации.

Однако в профессиональном образовании недостаточно используются игровые ситуации социального содержания, цель которых заключается в формировании социальной активности, оценочных суждений, механизмов принятия решений, основанных на ценностно-мотивационном компоненте действия.

Результативность ситуативной игры определяется с помощью ряда критериев: наличие положительного мотива к разрешению кризисной ситуации; наличие положительных изменений в эмоционально-волевой сфере: переживание радости от способности разрешения своими силами кризисной ситуации; осознание полученного нового знания как личностной ценности; овладение обобщенным способом решения кризисных ситуаций в трудовой деятельности, проявление умений провести анализ кризисной ситуации, занять определенную точку зрения, умение проектировать выход из ситуации, оценивать эффективность и реалистичность избранного способа решения.

В логике нашего исследования игра планировалась и реализовывалась в рамках социально-направленной деятельности учащихся-сирот в творческих объединениях, клубной деятельности, планирования и организации ключевых событий в жизни профлицея. Мы по достоинству оценили всю значимость игровых, социально значимых программ и поняли, что учащиеся-сироты не играют, а живут в игровой среде, приобретая неоценимый опыт нового активного социального взаимодействия. В нашей системе мы всегда играем в гражданское общество.

Мы определили своим приоритетом подготовку учащихся-сирот к жизни в гражданском обществе. Среди многообразия воспитательных программ приоритетными стали такие: 1) личностно-нравственное развитие; 2) гражданско-патриотическое и политическое воспитание, формирование культуры избирателя; 3) правовое и экономическое воспитание и развитие у учащихся-сирот предпринимательских качеств; 4) подготовка к семейной жизни; 5) укрепление физического и нравственного здоровья и формирование характера наших воспитанников. Сначала мы смоделировали игру в гражданское общество, причем на разных уровнях:– для профлицея – длительную ролевую игру «Самоуправление»;– для летнего выездного лагеря – деловую игру «Ньюландия». Идея игры заимствована из дидактического обеспечения молодежного движения «Новая цивилизация» [3,4,5,6]. В профлицее на летних каникулах в образовательных, спортивных и оздоровительных лагерях наши воспитанники не просто играли, а проигрывали жизненные ситуации, ранее ими не виданные: они открывали свой бизнес, регистрировали частные предприятия, платили налоги, сами разрабатывали Конституцию и Законы, выбирали Президента и Парламент, формировали Правительство, защищали свои права.

Все наши игры доказали, что являются оболочками для эффективной педагогической деятельности. Игровая модель государства, живущего на принципах

гражданского общества, – это универсальная, удивительно эффективная форма для формирования гражданской активности учащихся-сирот. Внутри этой формы педагог не ограничен для творчества. Один год мы можем работать над историческими программами, другой – над программами Интернет-образования, третий – над экологическими программами и т. д.

Также и здоровое общество: не меняя общей сути, каждый исторический период имеет свои приоритеты. Как показывает практика, никогда не бывает одинаковых и даже похожих игр, фестивалей, летних лагерей. Неизменными остаются лишь правила игры: гражданская активность, демократия, либеральная экономика, частная собственность, общечеловеческие ценности, российская культура и традиции. Лицейская игра «Самоуправление» стоит на первом месте – в ней участвуют все учащиеся учебного заведения. Формирование социальной активности учащейся молодежи может осуществляться также посредством самоорганизации, учащиеся-сироты является при этом одновременно объектом и субъектом. Объектом в данном случае являются члены учебных групп, управление которыми осуществляется посредством самоорганизации, создания определенных управляющих подсистем. Как субъект воспитанники представляют собой самоорганизующуюся группу, целью которой является совместное управление собственной деятельностью и реализация определенных задач.

Процесс самоуправления знакомит участников с содержанием экономических и политических отношений на государственном уровне, формирует культуру деловых отношений, закрепляет навыки ведения официальной документации, практически демонстрирует основные демократические процедуры современного гражданского общества, стиль жизни в рамках правового государства. Для достижения этих задач в ходе игры моделируются различные политические процессы, создаются условия для активной самостоятельной экономической деятельности всех участников – граждан создаваемого игрового государства. Введение неожиданных жизненных ситуаций, изменение конъюнктуры рынка, различные политические осложнения, «социальные кризисы», возникающие во время игрового взаимодействия, стимулируют постоянный интерес, создают дополнительное игровое напряжение и дают участникам возможность проверить свои деловые способности, оперативно принимать грамотные решения, эффективно действовать в условиях жесткого лимита времени.

Принимая участие и предлагаемых «взрослых» процедурах, учащиеся-сироты получают первичный опыт «государственной» деятельности в качестве депутатов Парламента и министров Правительства, которые формируются во время игры, а также навыки «реальной политической» деятельности в качестве членов группы поддержки, доверенных лиц кандидатов в депутаты, членов избирательной комиссии и т.д. В ходе игры воспитанники учатся грамотно защищать свои права, если нужно, то и в судебном порядке, получают возможность использования гражданских прав в различных сферах, в том числе, права быть избранными в представительный орган, права на свободный и оплачиваемый труд, права на образование и т.п.

Всем гражданам созданной лицейской республики предоставляется возможность поработать над составлением своих законопроектов и других норма-

тивных актов, которые определяют содержание жизни «государства», и с помощью своего Парламента принять эти законы. Этот вид деятельности помогает участникам игры осознать необходимость активной жизненной позиции, понять (пусть пока в условиях игры), что качество жизни в государстве зависит в какой-то мере от каждого отдельного гражданина.

Таким образом, предлагаемая комплексная игра «Самоуправление» предназначена, прежде всего, для формирования социальной активности воспитанников в изменившихся социальных условиях. Она позволяет решать серьезные педагогические задачи повышения экономической и правовой грамотности учащихся-сирот, формирования и закрепления навыков реальной политической и экологической деятельности, развивает эмоционально-волевую сферу личности, особенно такие качества как активность, инициативность, предприимчивость, самостоятельность, ответственность; воспитывает уважение к истории своего народа, страны, терпимость к инакомыслию, мнению другого человека, обнаруживает потребность во взаимопонимании и помощи тем, кто в ней нуждается.

В качестве задач самоуправления мы рассматриваем: формирование и поддержание такой внутрилицейской среды, в которой воспитанники, работающие совместно, смогут достичь заранее намеченных целей, внося максимальный вклад в групповые цели; поддержание стабильности и совершенствование учащимися-сиротами в сотрудничестве с преподавателями учебно-воспитательной системы учреждений образования, направленной на достижение главной цели – качественной подготовки специалиста соответствующего профиля, развитие творческой инициативы, формирование у воспитанников активной жизненной позиции, опыта деятельного участия в жизни коллектива; овладение опытом самоорганизации и саморегуляции, что является необходимым условием и средством самовоспитания личности; повышение ответственности за результаты учения; овладение организаторскими умениями; создание оптимальных условий для проявления индивидуальности.

Вовлечение учащихся-сирот в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие их лидерских способностей. В первую очередь это имеет огромное и позитивное влияние на развитие социальной активности и гражданственности. В соответствии с исследованием Роджера Гарольда [7] ряд специфических умений может быть развит через участие в самоуправлении и общественной деятельности. Многие ценности соответствуют самой сути деятельности этих организаций. Эти способности обладают ценностью не только в настоящем опыте этих организаций, но и позднее в профессиональной работе. Гарольд выделяет такие способности, как лидерские способности, способности межперсонального взаимодействия, способности планирования программ, способности принятия решений, разрешения проблем, разрешения конфликтов, способности к критическому мышлению, способности к постановке целей, делегирования полномочий, управления финансами, привлечения к сотрудничеству, способности к общественной деятельности.

Все эти способности важны для успешной профессиональной и управленческой карьеры в будущем. Вовлечение во внеучебную деятельность помогает

достигать реальных целей профессионального образования. Далекое не всегда эти способности могут быть развиты в учебной деятельности.

Представляется, что самоуправление следует рассматривать как фактор социального становления человека. Возможность участия в самоуправлении учебным заведением на различных его уровнях позволяют более эффективно интегрироваться личности с малой группой и коллективом в целом, что будет стимулировать ее социальную активность. Воспитанники лучше узнают друг друга, своих педагогов, начинают осознавать себя частью большого коллектива, которым должна быть современное образовательное учреждение, а главное – начинают видеть, что в профлицее не только место, где они должны "выучить и рассказать материал", но и возможность для интересной активной жизни вместе со своими друзьями, одноклассниками и педагогами, основной целью которой является адаптация к российской действительности.

Образовательный эффект движения состоит в том, что правила комплексных игр и конкурсов социальных проектов предусматривают значительную активизацию, постоянное игровое стимулирование учебы воспитанников, так как "министерство образования" (создаваемое на время игры) реализует специальные образовательные программы, назначает "учебные стипендии", выдает "государственные премии за успехи в учебе". И все это без всякого принуждения со стороны взрослых.

Исходя из понимания, что подготовка подрастающего поколения — дело общее, следует привлекать к работе над этой программой специалистов различных городских служб, представителей предприятий города, активных граждан. Материалы, полученные в ходе подготовки и проведения комплексных игр, заслуживают пристального внимания аналитических служб города, так как предложения участников игрового взаимодействия, содержащие идеи развития города, могут помочь специалистам городских служб в решении местных социальных проблем. Подросток, не отягощенный социальными стереотипами и ограничениями, видит решение многих проблем города совершенно свободно и естественно, часто предлагая конструктивные и новые решения. Игровой процесс может стать эффективной формой объединения целенаправленных усилий Управления (отдела) образования, педагогических коллективов учреждений профобразования в деле воспитания подрастающего поколения, социальной подготовки активных граждан России.

Программы и игры такого класса – новое дело для российской педагогики. Поэтому могут и возникают различные проблемы и трудности, решение которых следует рассматривать как одну из основных задач игрового процесса. Только практическое использование этой новой педагогической технологии позволит найти оптимальные варианты и модели игрового взаимодействия учащихся-сирот в столь длительное время.

Библиографический список

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – Москва: Педагогика-пресс, 2000.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

3. Дидактическое и методическое обеспечение деятельности молодежного движения «Новая цивилизация»: Сборник методических материалов / Агаркова О.Я., Босый П.Н., Игишев В.Г. и др. – Томск: Курсив, 2004. – 120 с.
4. Ермолин А. Лига дела, или «идущие сами». – М., 2004. – 167 с.
5. Прутченков А.С. Шаг за шагом. Технология подготовки и реализации социального проекта. Пособие для менеджеров МООДиМ «Новая цивилизация». – 2-е изд., исправл. и перераб. – М.: МООДиМ «Новая цивилизация», 2001. – 86 с.
6. Рабочая книга участника лагеря молодежного актива "Ньюландия" / Под редакцией А.С. Прутченкова. — М.: МООДиМ "Новая цивилизация", 2004. – 145 с.
7. Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work // The Bulletin. March. 2002.

Сайтбагина Л.А.

студентка 1 курса магистерской программы «Менеджмент в образовании»

Шипилина Л.А.

д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена проблеме развития исследовательской деятельности студентов вуза. Обосновано применение сценарного подхода в управлении ее развитием. Предложены сценарии развития исследовательской деятельности студентов вуза, которыми обеспечивается нелинейность образовательного процесса, вариативность взаимодействия субъектов процесса обучения, выход на творческое саморазвитие.

Ключевые слова: студенты вуза, исследовательская деятельность, обучение, развитие, сценарный подход.

Lydiya Saitbagina, Ludmila Shipilina

SCENARIO APPROACH IN DEVELOPING MANAGEMENT OF RESEARCH ACTIVITY BY UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to the students' research activity developing problem. The applicability of scenario approach is substantiated in management of its development. The scenario of students' research activity developing is suggested which the nonlinearity of education process is provided, including the subjects' interaction variability of education process and the way to the creating self-development.

Key words: university students, research activity, education, development, scenario approach.

Изменения в высшем образовании повлекли новые требования к результатам освоения студентами основной образовательной программы магистратуры. Особую значимость приобретает ориентация образовательного процесса на творческое саморазвитие, на непрерывное развитие личности как субъекта образования в течение всей жизни.

Анализ образовательной практики показывает, что традиционная линейная модель обучения в системе высшего образования недостаточно учитывает особенности процесса развития, недостаточно способствует результативному творческому саморазвитию студентов. Назрела необходимость выхода за пределы некоторой ограниченности в содержании, формах и методах совместной деятельности субъектов процесса обучения.

Исследовательская деятельность является ведущей на уровне магистратуры и в широком смысле она закрывает все остальные виды деятельности. Поэтому именно в исследовательской деятельности становится реальным создание условий для раскрытия творческого потенциала, творческого саморазвития всех участников образовательного процесса, что актуализирует задачу поиска продуктивных стратегий взаимодействия в управлении ее развитием. Управление развитием исследовательской деятельности студентов становится возможным с внедрением инноваций и коррекцией стратегии деятельности преподавателей.

На наш взгляд, одним из путей решения данной проблемы может выступать сценарный подход, который предполагает использование сценариев (прогнозов) действий и взаимодействия субъектов процесса обучения. Сценарный подход позволяет обеспечить вариативность взаимодействия с учетом реальных условий его построения; дает возможность преодоления стереотипов во взаимодействии и позволяет учесть индивидуальные особенности конкретного студента; осуществлять не прямые педагогические воздействия [3, с. 97].

В общем виде сценарий представляет собой гибкий план действий преподавателя в той или иной ситуации. Преподаватель ставит прогноз последствий различных способов собственных действий и действий студентов.

Развитие исследовательской деятельности студентов мы определяем как процесс качественных и количественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых студент приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования.

Теоретический анализ проблемы развития исследовательской деятельности студентов и учет избранной нами методологической базы исследования (лично-деятельностный, акмеологический и интегративно-развивающий подходы) позволяют представить развитие исследовательской деятельности студентов в совокупности взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. С опорой на теорию оптимизации нами выделены три уровня развития исследовательской деятельности: ограниченный, допустимый, оптимальный [1]. Индивидуальность развития каждого студента рассматривается через разработанные сценарии: – локальных изменений (непродуктивный, репродуктивный); – модульных изменений (репродуктивно-продуктивный, продуктивный); системных изменений (продуктивно-креативный, продуктивно-творческий). Основанием для разработки сценариев являются принципы системности и оптимальности. При выделении сценариев мы опирались на исследования М.М. Поташника, В.С. Лазарева, которые предлагают делить нововведения по масштабу, происходящих преобразований [2, с. 114].

Каждый сценарий имеет свое содержание и свой процесс. Содержанием сценариев является проблематизация обучения (формы и методы в определенном сочетании) в соответствии с ограниченным, допустимым и оптимальным уровнями развития исследовательской деятельности и процесса, который представляет собой деятельность и взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения. В развитии творчества студентов первостепенное значение приобретают продук-

тивные методы обучения: проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский. Постепенно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, реализуемая на пределе возможностей и способностей студентов выступает механизмом, который позволяет запустить творческое мышление. Рефлексивное соуправление как целенаправленное, гибкое взаимодействие преподавателя и студентов в сотрудничестве отражает характер взаимодействия субъектов процесса обучения по проблематизации содержания обучения.

В сценариях локальных изменений происходят не связанные между собой, незначительные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. Проблематизация реализуется на уровне монологического, рассуждающего и диалогического метода изложения. Данные сценарии соответствуют *ограниченному уровню* развития исследовательской деятельности студентов. Может соответствовать *непродуктивному сценарию* студента, который выражается в непринятии целей и ценностей образования, игнорировании исследовательской деятельности, отсутствии взаимодействия; *репродуктивному сценарию* студента, который характеризуется рецептурным выполнением заданий, формальным соблюдением инструкций без проявления собственной инициативы. Слабо выражено взаимодействие с преподавателем. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения.

В сценариях модульных изменений происходят качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления, но система целиком не переходит в новое качество. Проблематизация реализуется на уровне диалогического, проблемного, частично-поискового методов изложения. Данные сценарии соответствуют *допустимому уровню* развития исследовательской деятельности студентов. Может соответствовать *репродуктивно-продуктивному сценарию* студента, который характеризуется проявлением рефлексивного анализа, проявлением активности и демонстрации элементов исследовательской деятельности под руководством (управлением) преподавателя, выполнению не всех действий, приведенных в сценарии. *Продуктивный сценарий* характеризуется проявлением активности и демонстрации элементов исследовательской деятельности в процессе рефлексивного соуправления. Проявляется умеренно-выраженный характер взаимодействия, владеет знаниями, умениями, навыками, способами исследовательской деятельности. Не достаточно владеет способами самоорганизации, самоконтроля, рефлексии. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения. В сценариях системных изменений происходят коренные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. Данные сценарии соответствуют *оптимальному уровню* развития исследовательской деятельности студентов. Возможны два сценария студентов, в переходе на высший уровень. *Продуктивно-креативный сценарий* студента характеризуется выраженным характером рефлексивного соуправления. Креативность выражается в познавательной активности, восприимчивости к проблемам, открытости к новым идеям. *Продуктивно-творческий сценарий* харак-

теризуется выраженным характером рефлексивного соуправления. Студент творчески подходит к исследовательской деятельности, продуцирует новые оригинальные идеи и решения, владеет знаниями, умениями, способами исследовательской деятельности, опытом творческой деятельности, способами самоорганизации, самоконтроля, рефлексии. Реализация сценария предполагает содержательные и процессные изменения. На каждом уровне возможны два сценария действий студентов, которые являются точками роста (самоактуализации личности) в переходе на следующий уровень развития исследовательской деятельности. Переход от одного сценария к другому осуществляется в зависимости от уровня развития исследовательской деятельности студентов на данном этапе. Таким образом, нелинейность образовательного процесса обеспечивается сценариями развития исследовательской деятельности студентов.

Библиографический список

1. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. *Поташник, М. М.* Управление развитием школы: пособие для руководителей образоват. учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник, А. М. Моисеев и др.: под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева; Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. – М.: Новая шк., 1995. – С. 114
3. *Тюнников, Ю. С., Мазниченко, М. А.* Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2004. – N 12. – С. 97

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Первые Макареннинские чтения:

Материалы XVIII Международной научно-практической конференции
11-12 мая 2017 года

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного авторами

Подписано в печать 19.04.2017. Формат бумаги 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 31,25 усл. печ. л

Тираж 150 экз. Заказ № 1820

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А.И.Герцена, 191186, С.-Петербург, наб.р. Мойки, 48