

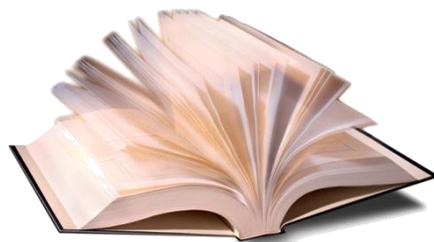
**Государственное автономное образовательное учреждение Тюменской области
дополнительного профессионального образования
«Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования»**

**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием взрослых
Российской академии образования»**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»**

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИИ

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
VIII ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**



**ТЮМЕНЬ – САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2015**

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Тюменского областного государственного института развития регионального образования.
Рекомендован к печати кафедрой социальной педагогики и социальной работы РГПУ им. А.И.Герцена,
лабораторией инноватики в педагогическом образовании ФГБНУ «ИУО РАО»

Редакционная коллегия:

Ройтблат О.В., к.пед.н., ректор ТОГИРРО - **главный редактор**

Милованова Н.Г., д.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии ТОГИРРО

Бражник Е.И., д.пед.н., профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена»

Писарева С.А., д.пед.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена»

Пчелинцева И.Г., д. пед. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет»

Суртаева Н.Н., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», зав. лабораторией инноватики в педагогическом образовании Филиала ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» в г. Санкт-Петербурге

Кривых С.В., д.пед.н., профессор, ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург

Суртаев П.Б., к.ист.н., к.пед.н., доцент, старший научный сотрудник лаборатории инноватики в педагогическом образовании Филиала ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» в г. Санкт-Петербурге

Файзуллина А.Р., к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии ТОГИРРО

Ионина Н.Г., к пед.н., доцент кафедры естественно-математического образования ТОГИРРО

С 72

Специфика педагогического образования в регионах России:

сборник научных статей.

Специфика педагогического образования в регионах России, № 1 (8). –
Тюмень – СПб: ТОГИРРО, 2015.- 104 с.

Сборник научных статей VIII Всероссийской научно-практической конференции «Специфика педагогического образования в регионах России» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных научных школ и направлений современной педагогики, освещает широкий круг актуальных проблем педагогического образования и дополнительного профессионального педагогического образования в регионах России.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциям развития образования.

Научные статьи печатаются в авторской редакции.

УДК 37
ББК 74
С 72

© ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО», 2015
© Учреждение РАО «Институт педагогического образования и образования взрослых», 2015
© Российский государственный педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Суртаева Н.Н. Тенденции, обуславливающие обновление профессионального образования.....	2
Асамбаева Л.А., Седова Н.В. Особенности развития идеи дифференциации в советском образовании в 30-ые гг. XX в.....	4
Алексеева Т.Б. Научный текст как феномен культуры	5
Бережнова Л.Н. Понятийный аппарат и логика формулирования понятия коммуникативной депривации.....	7
Васильев Б.Ю. Историко-логический анализ введения понятия «морально-волевые качества» в подготовке военнослужащих	9
Викулин П.В. Поиск путей решения проблем в военных вузах при использовании технических средств обучения.....	11
Виноградова В.Л., Лавреева Е.В. Составляющие управления качеством образовательных систем.....	14
Курилов А.В. Проблемные вопросы инженерной подготовки курсантов высших военно-учебных заведений внутренних войск МВД России	15
Литовченко О.В. Многообразие учебников: причины и проблемы.....	16
Лю Саямин, Ци Юе Проблемы взаимодействия субъектов в образовательных организациях Китая.....	18
Манжелей И.В. Возможности метода проектов в физическом воспитании бакалавров.....	19
Примчук Н.В. Система конкурсной поддержки молодых исследователей как условие открытости вузовского образования.....	21
Романенчук Н.В. История создания гимназии М.Н. Стоюниной.....	23
Рягин С.Н., Суртаева Н.Н. Инновации в управлении образовательными организациями.....	25
Северэн Г.К. Отношение стран Африки к Болонскому процессу.....	26
Седов В.А. Изменения педагогической реальности в современной школе.....	27
Терентьева А.В. Российские традиции благотворительности в просвещении и социальной реабилитации слепых. К 200-летию со дня рождения К.К. Грота.....	29
Федорова Н.М. Ресурсы и возможности сетевого взаимодействия вузов.....	31
Шумилова Н.А. Социальная адаптация русскоязычных школьников в иноязычной среде.....	33

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абашина А.Д. Оценка индивидуальных социально-педагогических программ с позиции системного и антропологического подходов	34
Бочарова Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессиональной деятельности.....	35
Гутник И.Ю. Проектирование содержания программы учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» на ступени магистратуры.....	36
Егорова Г.И., Егоров А.Н. Инновационное развитие выпускников как ведущее требование в области технологии педагогического образования.....	38
Закирова А.Ф., Жеглова О.А. Методы формирования педагогических понятий в профессиональной подготовке учителей.....	40
Козлова А.Г. Интерактивное обучение как форма подготовки будущих педагогов в магистратуре.....	42
Лапшина Д.И. Преподаватель вуза как вид профессиональной педагогической деятельности.....	43
Леонтьева Т.В. Некоторые вопросы научно-методического сопровождения ИТК (индивидуально-технологических карт) студентов в ходе полиинтегративной подготовки при обучении педагогике в педагогическом университете.....	45
Роботова А.С. Об ответственном отношении к педагогическому тексту.....	46
Смирнов А.М. Технологии управления исследованиями в образовательной сфере.....	48
Титова Е.В. Конструктивность научных метафор в педагогических исследованиях.....	49
Христофоров С.В. Анализ допрофессионального педагогического опыта студентов младших курсов бакалавриата...50	
Яскевич М.И. Портал «Образование на русском»: новые возможности открытого онлайн-обучения.....	52

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ройтблат О.В. Вопросы организации неформального образования в системе повышения квалификации и методолого-методические ориентиры.....	54
Батракова И.С., Тряпицын А.В. Особенности подготовки специалистов в сфере образования взрослых.....	55
Кривых С.В. Проект создания научно-образовательного комплекса непрерывного образования взрослых.....	57
Иванова О.А. Подготовка педагогов в вопросах формирования и развития у обучающихся метапредметных компетенций по пониманию и интерпретации учебных текстов.....	60
Абсалихов Р.Р. Дидактическое сопровождение информационной активности педагогов как средство развития медиаобразования.....	62
Андрощук Н.А., Виноградова А.П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления.....	63
Ермак М.А. Подготовка учителей и воспитателей к организации педагогического сопровождения девочек-кадетов..65	
Жмакина М.В. Развитие профессиональных связей педагогических работников на основе неформального образования.....	66
Кандаурова А.В. Готовность руководителей образовательной организации к изменениям в основе стратегического управления.....	68
Колычева З.И., Софронов А.В. Электронно-информационная среда подготовки будущих педагогов.....	70
Кузнецова С.Е., Чернова С.А. Аттестация педагогов как фактор повышения результативности деятельности	

образовательной организации.....	71
Менчинская Е.А. Развитие системы повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования в Тюменской области.....	72
Сажина К.П. Влияние организационной культуры образовательной организации на профессиональное развитие педагогов.....	75
Сидорова Н.А. Формирование способности педагогов к исследовательской деятельности в условиях перехода на стандарты второго поколения.....	76
Степанова М.В. Социально-педагогическая система дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста.....	77

РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Величко Т.Н. О философии жизни на уроках литературы (к проблеме воспитания в школе).....	80
Величко Т.Н., Лабунская Н.А. Формирование культуры самопознания у учащихся 5-9 классов.....	81
Колчанова С.С. «Путь к себе» анализ состояния с помощью системы ТЭМП (Тело. Эмоции. Мысли. Поведение).....	84
Санькова (Король) Ю.А. Музей как источник развития гражданственности и духовности молодежи в пространстве мегаполиса.....	85
Кочетова А.А. Расширение пространства социализации школьников за счет обогащения структуры ученического самоуправления.....	87
Лаптева А.С., Каштанова М.Н., Камакина О.А. Комплекс дополнительных мер по профилактике асоциального поведения как инновация центра психолого-медико-социального сопровождения Кировского района Санкт-Петербурга.....	88
Матросова Ю.С. Проблема отчуждения учащихся от школы.....	90
Милованова Н.Г. Формирование гражданской идентичности подрастающего поколения средствами электронных ресурсов Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина.....	92
Ракитский А.В. Понимание культуры в основе рассмотрения культуротворческой технологии патриотического воспитания.....	94
Седова Н.В. Технологии, способствующие самоопределению старшеклассников.....	95
Смирнова Н.В. Интеграция основного и дополнительного образования в контексте реализации ФГОС в современной школе.....	97
Филатова О.В. Вовлечения семей во взаимодействие со школой с целью реализации воспитательной функции.....	99
Файзуллина А.Р. К вопросу о разработке модели плана внеурочной деятельности.....	100

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Surtaeva N.N. TRENDS THAT CONTRIBUTE TO THE UPGRADING OF VOCATIONAL EDUCATION

Annotation: in given article it is spoken about the trends and changes of a social nature that affect the transformation of vocational education at the present stage.

Keywords: professional education, changes, trends.

Суртаева Н.Н.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И.Герцена, зав. лаборатории инноватики в педагогическом образовании филиала ИУО РАО, г. Санкт-Петербург

ТЕНДЕНЦИИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ОБНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Мир, в котором предстоит жить нашим детям, меняется в четыре раза быстрее, чем наши школы». Виллард Даггет

Аннотация: в данной статье говорится о тех тенденциях и изменениях социального характера, которые влияют на преобразование профессионального образования на современном этапе.

Ключевые слова: профессиональное образование, изменения, тенденции.

Модернизация и реформирование профессионального образования на современном этапе осуществляется в ответ на вызовы времени. Одним из таких вызовов является системные изменения пространство труда, влияющее на преобразование профессионального образования. Не случайно в Страсбурге подписан манифест для XXI в. с названием «Образование – для изменений. Изменения – для образования» в котором подчеркивается, что вопросы статуса и признания (экономического и социального), профессионального развития и условий труда имеют решающее значение для развития способности учителя принимать свои обязанности по отношению к образованию для устойчивого демократического общества. В манифесте ставится вопрос: «Делаем ли мы правильные вещи в образовании и с образованием?» и приводится рассуждение «Существует потребность в коренном изменении установок и убеждений относительно образования. Это касается в равной степени как вопроса о том, что мы делаем – и почему мы это делаем, – так и вопроса, как мы это делаем. Это изменение также поддерживается призывом к сбалансированному развитию различных целей образования (Council of Europe recommendation on Quality education, 2012). Две из них, похоже, стоят в авангарде текущего образовательного мышления и практики. Это подготовка для рынка труда и развитие, и поддер-

жание широкой базы знаний. Признавая важность этих обязательств, манифест призывает придать сильный акцент двум другим целям: образование как подготовка к жизни в качестве активных граждан в современных, сложных обстоятельствах сегодняшнего и завтрашнего дня, а также образования для развития личности».

Характер системных изменений подчеркивает и Ф. Майор, отмечающий быстроту общественных перемен, которые, по мнению автора свидетельствуют, о том что образование с каждым днем все больше готовит новые поколения к вступлению в мир, который не является нашим, а следовало бы это делать. Эти обстоятельства подчеркивают необходимость основательно пересмотреть цели и методы в образовании и поднять педагогические дискуссии на уровень ответственности за усиление автономии, различия в мышлении, творчества в образовательном процессе.

Подчеркнем новые социальные тенденции, влияющие на инновационные потоки в профессиональном образовании, в образовании в целом. Сегодня происходит изменение в понимании образования не только как «общественного блага», но и как «товара личного потребления», как необходимого условия социализации, идет необратимый процесс массовизации высшего образования, интенсивными темпами идет распространение информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизнедеятельности, следует отметить переход к экономике знаний, требующий все более продвинутого обучения для всех областей экономики и повышения мобильности профессионалов высокого уровня, в том числе, в сфере образования, процессы глобализации, расширяющие требования к высшему образованию (глобальное распространение исследований и другой информации) и др. Отметим наиболее существенные тенденции социального характера: По данным министра образования и науки РФ Д.Ливанова, примерно 25% обучающихся студентов вузов пополнили соответствующие полученному образованию профессиональные ряды. А вместе с тем отмечается рост общемировой численности студентов с учетом распределения по группам стран (экономически развитых и развивающихся), демография экономически развитых и развивающихся стран, потребности в высшем образовании с учетом демографических факторов и требований экономики знаний. 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 тыс. чел. В трех странах – лидерах (США, Китай, Индия) в 2008 г. обучалось 35,2% от общемировой численности студентов. Рост численности студентов в Китае составил с 2003 г по 2008г -86%. С 2004 г. Китай обгоняет США. –процессы глобализации, расширяющие требования к образованию (глобальное распространение исследований и другой информации) и др. -Наиболее распространенной выступает стратегия вторичной занятости как вынужденная форма реализации запасов человеческого капитала, влияющее на профессиональное образование, особенно в части дополнительного профессионального образования. - Изменение профессионального содержания происходит примерно в три года. Приведем примеры иных функций педагогического труда ранее не характерных: консультирование, сопровождение, помощь в организации, выборе, включения в социум, рефлексия изменений рынка профессий, в том числе педагогической, персональный совет, развитие продуктивных ситуаций, помощь в определении индивидуальных учебных планов, сопровождение, оценивание, поддержка общего саморазвития, помощь в самооценивании образовательных результатов, обсуждение персональных проблем. Трансформация функций – есть реакция на изменения рынка труда, требования социума, это есть основа трансформации профессии и профессионального образования. Эта трансформация обусловлена влияниями из вне – внешними и влияниями внутренними за счет новаций внутри профессиональных. Бурное развитие интерфейсов «человек-машина», снятие границы между человеком и компьютером влияют на характер новых профессий. В год рождается несколько десятков новых профессий, к которым никто не готовит. По данным различных источников проектируются возможные профессии будущего (2030 г.), приведем некоторые: специалист по созданию искусственных органов, нано-медик, консультант для престарелых, хирург по увеличению памяти, знаток научной этики, работники вертикальных ферм, специалист по борьбе с изменениями климата, погодная полиция, виртуальный юрист, менеджеры аватаров и виртуальные учителя, специалисты по адресному вещанию, утилизатор информации, менеджеры виртуального пространства, социальный работник социальных сетей. В процессе техно-социального развития примерно 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.

С 2010-х и далее: старение населения, рост среднего класса и рост качества здравоохранения ведут к формированию массового и растущего класса социально, физически и умственно активных людей старше 60 лет. Сдвиг демографической пирамиды в сторону взрослого и пожилого населения: основное развитие образования. Отметим и такую тенденцию как изменение продолжительности рабочего времени: в течение года и в течение всей жизни (сокращение) Япония, США, Европа, причем, в этом списке лидирует Европа, (срок служебной карьеры также становится короче, по крайней мере, у мужчин), продолжительность обучения в раннем возрасте увеличилась; динамика показателей временной неполной занятости увеличивается, связи с рынком труда становятся менее надежными и прочными, чем были раньше эти обстоятельства коснуться и образования в части вовлеченности родителей в образовательный процесс. К.А. Скворчевский, д.т.н., к.филос.н., доцент отмечает, что исчезают три «классических единства труда»: 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. Как глобальную тенденцию следует отметить трансформацию функций специалистов разнообразных профессий. Трансформация функций – есть реакция на изменения рынка труда, требования социума, это есть основа трансформации профессии и профессионального образования. Эта трансформация обусловлена влияниями извне – внешними и влияниями внутренними за счет новаций внутри профессиональных сред. Неслучайно текущая ситуация в России рассматривается как ситуация глубокой трансформации в условиях фундаментальных внешних изменений и серьезных внутренних противоречий и отмечается, что в этих условиях будущее отличается высокой степенью неопределенности.

Остро стоят вопросы: **ЧЕМУ УЧИТЬ? НА ЧТО НАПРАВЛЯТЬ ВЕКТОР ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?**

В докладе «Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт – исследование - 2030» 2012 г отмечается, что в этой ситуации предполагается: 1) построение картины будущего школы в России – исследование

разворачивающихся тенденций, трансформаций, возможных критических ситуаций, изменений миссии и функций школы по отношению к обществу, перспективных технологий образовательной и научной деятельности, ожидаемой активности различных субъектов в сфере образования, исследований, новаций; 2) оформление поля сценариев, определение «желаемого будущего» (базового сценария) и дорожной карты «движения в будущее»; 3) определение требований к политике государства и управлению школой с точки зрения «движения в желаемое будущее».

Трансформация категории труда должна лежать в основе разработки программ развития профессионального образования. Масштабные изменения в образовании неизбежны в ближайшие годы. Образование будет непрерывным, повсеместным, человеко-ориентированным, представленным множеством форм. Трансформация образования – шанс для роста бизнеса и экономики, инструмент влияния на глобальном рынке. Форсайт указывает на некоторые из возникающих возможностей. Государство и общество может поддержать или заблокировать эти возможности. Подведем итог рассуждений, в условиях когда, по мнению Вилларда Даггета, «Мир, в котором предстоит жить нашим детям, меняется в четыре раза быстрее, чем наши школы», предстоит менять профессиональное образование как минимум в пять раз быстрее, чтобы не быть «догоняющим».

Литература:

1. Доклад «Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт – исследование - 2030» 2012 г.

Asambaeva L.A., Sedova N.V. THE FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE IDEA OF DIFFERENTIATION IN THE SOVIET EDUCATION IN 30-ES OF THE 20-TH CENTURY

Annotation: The article describes the features of the development of the idea of differentiation in education in 30-es of the 20-th century. It also shows the difficulties which are taking place in this period of time.

Key words: differentiation, soviet education, individual features of students, collective.

Асамбаева Л.А.,

аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Седова Н.В.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ
В СОВЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В 30-ЫЕ ГГ. XX В.**

Аннотация: в статье описываются особенности развития идеи дифференциации в образовании в 30-ые гг. XX в. Также выявляются сложности в реализации идеи дифференциации, имевшие место в этот период времени.

Ключевые слова: дифференциация, советское образование, личностные особенности учащихся, коллектив.

Образование 30-х гг. XX века является отражением политической, экономической и социальной жизни советского общества. Этот противоречивый период характеризуется многообразием представлений о возможных путях развития советского образования и его постепенной идеологизацией. Гуманистический подход к воспитанию личности, который в 20-ые годы активно применялся многими педагогами-новаторами (С.Т.Шацкий, В.Н.Сорока-Росинский, П.П.Блонский и др.), в 30-ые гг. подменялся идеей подчинения личности интересам коллектива. Ключевая роль коллектива отмечается в трудах педагогов – приверженцев марксистской идеологии: А.С.Макаренко, Н.К.Крупской, А.Н.Пинкевича и др. В этих условиях произошел переход советского образования от «школы труда» 20-х гг., основанной на исследовательском и комплексном подходах к обучению, к традиционной «школе знаний», в которой были восстановлены классно-урочная и предметная системы, а также дифференцированная система оценки знаний учащихся.

Период 30-х гг. мы можем условно разделить на два подпериода: до и после введения Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Этот документ завершил новаторскую деятельность педагогов, направленную на учет личностных особенностей учащихся в обучении, и признал коллективную направленность процессов обучения и воспитания. Первая половина 30-х гг. характеризовалась постепенным внедрением классических форм обучения, во второй половине произошел окончательный отказ от любых экспериментальных форм обучения. В начале 30-х гг. экспериментальная педагогическая деятельность и поиск новых форм обучения подверглись осуждению и были признаны вредными для советского образования. В результате, дифференциация обучения, практиковавшаяся в деятельности многих педагогов-новаторов в 20-ые гг., оказалась неприемлемой для новой концепции школы 30-х гг. Так, в 1932 г. прекратил свою педагогическую деятельность С.Т.Шацкий. Он покинул опытную станцию и перешел на должность руководителя Московской консерватории. Причинами перемены сферы деятельности С.Т.Шацкого были условия, в которых педагогу приходилось работать. Он настаивал на учете личностных особенностей, опыта и интересов учащихся в процессах обучения и воспитания, а также практиковал дифференциацию обучения на основании интересов учащихся. Но эти требования противоречили концепции образования того времени, которая была ориентирована в первую очередь на развитие личности в коллективе и подчинение ее интересов целям коллектива. Идея дифференциации обучения на основании учета интересов учащихся, которую поддерживал и приводил в жизнь С.Т.Шацкий, не использовалась до 60-х гг. XX в.

14 августа 1930 года Центральным Исполнительным Комитетом и Советом Народных Комиссаров СССР было принято постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении» [1]. Статьи этого закона провозглашали необходимость обучения всех детей, достигших 7-летнего возраста, а также совместное обучение мальчиков и девочек. Вследствие этого была ликвидирована гендерная дифференциация обучения. К концу 30-х гг. классно-урочная система становится базой школьного обучения, где закрепляется ведущая роль учителя, постоянный состав учащихся, твердое расписание учебных занятий. В 1931 г. постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» ознаменовало переход к классно-урочной и предметной системе обучения. Основной формой обучения был признан урок с четко выделяемыми этапами: проверка усвоения ранее изученного, изложение нового материала, закрепление, задание на дом, что соответствует объективной логике учебного процесса. Тем не менее, в новых программах, предназначенных для фабрично-заводских семилеток, обучение все еще строилось на основе комплексности и метода проектов, то есть сохранялась профильная дифференциация и дифференциация по интересам. Политехническое и трудовое обучение к середине 30-х гг. потеряло актуальность в свете новой концепции школы – процесс обучения был направлен на освоение определенного количества знаний по каждой дисциплине. Это привело к ликвидации профильной дифференциации, которая применялась в политехническом обучении. В 1937 г. труд был исключен из образовательных программ школы. Постановление «О начальной и средней школе» восстановило дифференцированную систему

оценки знаний учащихся, которая не использовалась в 20-х гг. XX в. Таким образом, был осуществлен возврат к классической классно-урочной системе обучения с дифференцированной оценкой знаний. В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. говорилось о необходимости изучения личности учащегося самими педагогами в процессе учебно-воспитательной работы, что ранее осуществлялось учеными-педологами. Впоследствии это привело к упразднению педологии как науки в 1936 г. и обвинению ученых-педологов в использовании некорректных методов исследования. Тем не менее, несмотря на спорность применяемых методов исследования, педология вносила важный вклад в развитие идеи дифференциации обучения, так как занималась изучением личности учащихся в процессе обучения в школе. После постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» прием учащихся в школу, изучение их личности, выбор форм обучения, профориентация стали задачами педагогов. В контексте единообразия школы изучение личности учащегося, и, следовательно, дифференциация обучения отошли на второй план. Во второй половине 30-х гг. XX в. развитие идеи дифференциации продолжалось, но гораздо медленнее. Частично дифференцированное обучение осуществлялось усилиями педагогов в отдельных школах. В это же время дифференциация обучения изучалась в педагогической науке. Н.К.Гончаров предлагал дифференцировать учебные предметы по двум группам наук: науки о природе и науки о человеческом обществе. По его мнению, дифференциация образования могла использоваться как средство расширения и углубления общего образования, не нарушая системы общего образования в целом. Однако данная идея не получила поддержки педагогической общественности того времени [2].

А.Н.Джуринский говорит о существовании в 30-е гг. «стихийной» дифференциации, под которой подразумевает разделение контингента учащихся на тех, кто учился в профессиональной школе, и тех, кто учился в высших учебных заведениях [3]. У советской школы в 30-ые гг. был целый ряд негативных аспектов: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов обучения, содержания и организации учебного процесса, фактически полный отказ от дифференциации в обучении.

Но нельзя не отметить позитивные изменения, которые характеризуют советское образование 30-х гг.: введение классно-урочной предметной системы, восстановление дифференцированной системы оценок, разработка единых учебников и учебно-методических пособий для школьных предметов. Перечисленные нововведения способствовали систематизации знаний учащихся, повышению качества образования в школах, удаленных от центра страны, предоставлению обучающимся равных возможностей при поступлении в профессиональные учебные заведения.

Литература:

1. Константинов, Н.А. История педагогики: Учебник для студентов педагогических институтов [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шаббаева — 5-е изд., доп. и перераб. — Москва: Просвещение, 1982. — 447 с.
2. «Российская Педагогическая Энциклопедия» [Текст]: / А.М.Прохоров, В.Г. Панов, В.И. Бородулин, А.П. Горкин, А.А. Гусев, Н.М. Ланда. - М.: Научное изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. - 2 т. А-М.
3. Джуринский, А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. [Текст] - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.

Alexeeva T.B. SCIENTIFIC TEXT AS A CULTURAL PHENOMENON

Annotation: The article analyzes the scientific text as a cultural phenomenon. The analysis is performed from the perspective of cultural approach. Considered a number of aspects of the review of the scientific text as a cultural phenomenon.

Keywords: scientific text, cultural approach, science, scientific activity, the language of science, socio-humanitarian knowledge.

Алексеева Т.Б.,

к.п.н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Аннотация: статья посвящена анализу научного текста как феномена культуры. Анализ проводится с позиции культурологического подхода. Рассмотрен ряд аспектов рассмотрения научного текста как феномена культуры.

Ключевые слова: научный текст, культурологический подход, наука, научная деятельность, язык науки, социогуманитарное познание.

Каждому человеку, который занимается научной деятельностью, с одной стороны, постоянно приходится работать с чужими научными текстами, а с другой, - создавать свои. Замысел данной статьи - попытаться обозначить круг вопросов, связанных с обсуждаемой проблемой.

Ведущим «инструментом» рассуждений был выбран культурологический подход, целесообразность использования которого задана самой тематикой разговора. В данной статье мы опирались на понимание культурологического подхода, предложенное Н.Б. Крыловой: «культурологический подход – совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурных понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д.»¹.

В качестве иллюстраций рассуждения автора выбраны примеры из научной области «педагогика». **Аспекты рассмотрения научного текста как феномена культуры**

Специфика научного текста и проблемы научной деятельности как особого вида духовной деятельности

При размышлении о научном тексте как о культурном феномене, прежде всего, необходимо учитывать тот факт, что научный текст – это текст особого рода. Научные тексты строятся в соответствии с целым рядом определенных, во многом жестко заданных требований. Остановимся очень коротко на них. Прежде всего, научные тексты предполагают использование научного стиля речи. Этот стиль характеризуется рядом признаков, например: обобщённостью, отвлечённостью, абстрактностью изложения; с одной стороны, четкостью терминологического аппарата текста, а с другой – активным использованием клишированных структур; логичностью, точностью, доказательностью и объективностью изложения; насыщенностью фактической информацией. На первый взгляд, все перечисленные требования и, конечно, в первую очередь, требование объективности изложения, определяют независимость содержания научного текста от специфики культуры конкретной исторической эпохи, страны и, в конце концов, философско-культурных ценностей автора (авторов) текста. Но здесь всё не так просто, и, как будет показано дальше, сложно говорить о существовании линейной зависимости. Чтобы это понять, обратимся к современному пониманию феномена «наука» (пока безотносительно к конкретной группе наук). **Как известно, в современном науковедении и методологии науки сложились две основные тенденции в определении сущности понятия «наука»: 1.**

¹ Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 65.

Наука есть особая система знаний; 2. Наука есть не только специфическая система знаний, но и сложное социальное явление, специфический вид духовной деятельности человека².

Первая позиция оформилась в истории гораздо раньше второй и долгое время господствовала при изучении науки. Понимание науки как особой системы знания основывается на абсолютизации гносеологической функции науки. Эта функция заключается в познании окружающей действительности во всех возможных проявлениях. Результат подобного познания – получение объективного, достоверного знания, которое складывается в общую непротиворечивую систему. Именно это знание находит отражение в научных текстах.

В XX веке актуальность приобретает рассмотрение науки не только как особой сложившейся системы научных знаний, но и как специфического вида духовной деятельности. Такое понимание заключается в следующем. В центре внимания исследователей оказываются проблемы целей, характеристики носителей научного знания (ученых, т.е. людей конкретной эпохи) и источников научной деятельности, правил ее осуществления, факторов, влияющих на ее характер. Все более значимыми становятся вопросы, связанные с осмыслением норм научной деятельности. Принимаемые научным сообществом решения всех этих проблем в конкретную историческую эпоху, в конкретной стране обусловлены спецификой культуры данной эпохи или страны. Таким образом, научный текст, несмотря на все обозначенные выше атрибуты научного стиля, неизбежно становится своеобразным «заложником» культуры конкретной исторической эпохи, страны и т.д., а, следовательно, и её феноменом. Следовательно, полноценное восприятие научного текста требует учета всех этих обстоятельств. Яркий пример обозначенного аспекта рассмотрения научного текста как культурного феномена – научно-педагогические тексты советского периода, посвященные проблематике воспитания личности в коллективе и через коллектив. В этих текстах, естественно, проблема коллектива рассматривалась через призму существовавших тогда в советском обществе идеологических нормативов. Но, тем не менее, научная ценность таких текстов не утрачена и по сей день. Изменился только культурный контекст рассмотрения научных результатов, полученных в те годы педагогами-исследователями. А задача современного ученого сводится к осмыслению этих научных результатов и включению их в новый культурно-исторический контекст (контекст современной культуры).

Научный текст и язык науки

Другим аспектом рассмотрения научного текста как культурного феномена, на наш взгляд, является следующий. Мы его условно назовём так: историко-культурная терминологическая специфика текста. Язык науки не остаётся неизменным. Как возникают научные понятия? Ответим на этот вопрос кратко, не вдаваясь в подробности.

Откуда термины «приходят» в науку? Их значительная часть представляет собой перевод с древних языков – древнегреческого, латинского. Однако часто термины «приходят» в науку из современного быденного языка, строй которого соответствует особенностям того иного типа культуры (исторического, национального и т.д.). Особенно ярко себя проявляет подобный процесс в социогуманитарных науках, в частности, в педагогике. Слова из быденного языка, становясь научными терминами, приобретают новые – точные и однозначные смыслы. Однако в процессе такого заимствования первоначальный смысл слова, ставшего основой научного термина, все-таки «просвечивает». С развитием науки научные понятия уточняются, но привычный и понятный всем их смысл играет роль ключа к пониманию. Иногда термины, обозначающие научные понятия, являются настоящими метафорами (например, «странные частицы», «порог слышимости», «глазное яблоко» и др.). Об этих особенностях языка науки замечательно рассуждает в своих книгах Г. Гачев (например: Гачев Г.Д. Книга удивлений или естествознание глазами гуманитария, или образы в науке. М., Педагогика, 1991). Обозначенные особенности научной терминологии обуславливают необходимость при анализе научной терминологии конкретных научных текстов учитывать различные смыслы и трактовки терминов, в том числе, и с точки зрения специфики национального быденного языка той культуры, в условиях которой родился термин.

Развитие жанров научных текстов

Также рассмотрение научного текста как культурного феномена интересно в логике изучения развития различных научных жанров, начиная с исторически наиболее возрастных (например, научный трактат, диссертация) и завершая появляющимися в последние годы. Например, одним из таких юных жанров, активно используемых в современном мировом научном сообществе, является абстракт научной статьи или научного доклада. Анализ истории развития научных жанров в контексте культурологического подхода поможет понять как причины появления новых жанров, так и особенности их модификации с течением времени. Так, например, оформление в 20 веке такого научного жанра, как коллективная монография, с точки зрения культурологического подхода может быть объяснена актуализацией и развитием коллективного характера научно-исследовательской деятельности.

Специфика научных текстов в социогуманитарном познании

Выше речь о научном тексте как культурном феномене велась безотносительно к конкретной области научного знания. В рамках социогуманитарных наук эта проблема приобретает дополнительные оттенки (особенно это значимо для современного уровня развития познания). Остановимся на некоторых из них. Прежде всего, рассмотрение научного социогуманитарного текста как культурного феномена вряд ли возможно без анализа специфики социогуманитарной области научного познания, роль которого в современной науке усиливается. Причем, усиление это значимо не только для самих социогуманитарных областей, но и для научного познания в целом. Ведь современное понимание природы научной деятельности может быть достигнуто именно в рамках социогуманитарного познания. С этой точки зрения, особенно значимы следующие черты того типа познания, который складывается в последние десятилетия: плюрализм концепций как способ обеспечения разных типов или аспектов деятельности; неприемлемость монополии на истину; открытость профессионального научного поиска и конкурентность научных трактовок³. Необходимо помнить, что обозначенные процессы происходят в ситуации смены научных парадигм и многообразия методологических подходов, используемых в социогуманитарных областях исследования.

² Дмитриенко В.А. Вопросы общей теории науки. – Томск: Наука, 1974.

³ Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М.: Гардарики, 2006. – С. 493.

С точки зрения создания современных научных текстов, это приобретает особое значение. Действительно, современное социально-гуманитарное познание ориентировано, прежде всего, на нормы и идеалы неклассической и постнеклассической науки. Эти нормы и идеалы диктуют необходимость «принимать во внимание как наличие субъекта в самом объекте познания, так и феномены сознания познающего субъекта» (там же). В частности, речь идет о приверженности субъекта познания (он в нашей логике выступает в качестве автора или читателя научного текста) тем или иным научным позициям, концепциям, целым научным школам и т.д. Подобная ситуация предполагает обязательность осознания и четкого обозначения автором или читателем научного текста тех позиций, с точки зрения которых создан конкретный текст. В противном случае, автор может оказаться непонятым читателем, а читатель, в свою очередь, «прочитает» в научном тексте свои смыслы, которые автор в тексте не стремился отразить.

Таким образом, особый аспект рассмотрения социогуманитарного текста как феномена культуры – это проблема его «правильного» понимания (понимания смыслов, заложенных автором текста). В логике социогуманитарного познания это особенно важно, поскольку научным текстам в этой области присущи такие черты, как открытость, «диалогичность». Социогуманитарный научный текст призван не просто «донести» до читателя результаты научных исследований автора (авторов), смысл его позиции и идей. Важнейшая задача социогуманитарного научного текста – стать отправной точкой для дальнейшего размышления читателя, исследований представленных в тексте проблемы. Образно можно сказать, что научный социогуманитарный текст выполняет функцию гиперссылки для дальнейшего развития индивидуальной научно-исследовательской культуры читателя.

Итак, в этой небольшой статье была предпринята попытка обозначения некоторых, наиболее интересных для нас аспектов рассмотрения научного текста как культурного феномена. Автор надеется на продолжение разговора и, безусловно, на дальнейший продуктивный диалог с читателем.

Berezhnova L.N. THE CONCEPTUAL APPARATUS AND THE LOGIC OF THE FORMATION OF THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE DEPRIVATION

Annotation: The article describes the replacement of the communication process communication, in this regard is determined by the conceptual apparatus and the logic of formulating the concept of "communicative deprivation." Substantiates the leading communication needs into which the identity and understanding.

Keywords: communication, deprivation, identity, understanding, communicative deprivation.

Бережнова Л.Н.,

д.п.н., профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующая кафедрой теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ И ЛОГИКА ФОРМУЛИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Аннотация: в статье описана подмена процесса коммуникации общением, в этой связи определяется понятийный аппарат и логика формулирования понятия «коммуникативная депривация». Обоснованы ведущие коммуникативные потребности, к которым отнесены идентичность и понимание. *Ключевые слова:* коммуникация, депривация, идентичность, понимание, коммуникативная депривация.

Развитие форм и способов коммуникации – важнейший аспект истории культуры человечества. На самых ранних этапах антропогенеза далекие предки могли входить в контакт друг с другом лишь путем непосредственного восприятия жестов и звуков. Принципиально значимым средством коммуникации стала членораздельная речь. Люди приобрели необычайно широкие возможности передачи друг другу разнообразной информации. Новое направление коммуникации начинается с появлением специальных средств связи. Можно заметить, как в ходе истории растет их мощность и дальность действия – от сигнальных гонгов и барабанов до спутникового телевидения. Изобретение письменности создало основу для широкого распространения коммуникации во времени и пространстве: расстояния и годы перестали быть непреодолимым препятствием передачи информации. Современная эпоха характеризуется внедрением в повседневную жизнь средств массовой коммуникации, из которых наиболее востребованы радио, телевидение, мобильная связь, Интернет. Дальнейший прогресс в развитии средств коммуникации связан с развитием компьютерных сетей, охватывающих весь мир и делающих доступным мгновенный контакт с любым источником информации. Но вместе с тем такое благо цивилизации порождает проблемы и сложности другого порядка: рост контактов и вместе с тем снижение понимания – парадокс современных процессов коммуникации. В стремительно изменяющихся условиях взаимодействия люди, группы и объединения групп людей озабочены своими проблемами, не понимают, «не слышат» друг друга, не замечают губительного движения к разобщенности в мире. Особой опасностью для отдельно взятого человека в таких условиях представляет коммуникативная депривация. При этом наблюдается совершенно вольное обращение с определением коммуникативной депривации. На вопрос «Что такое коммуникативная депривация?» в Интернете получаем довольно пеструю понятийную картину: – это когда человека «помещают» в такую среду, где он может общаться с другими людьми очень редко, – это одиночество, изоляция от других людей, разрыв социальных связей, отсутствие значимого для него общения, недостаточность общения и др.

Выделяют: реальную или мнимую коммуникативную депривацию (что это?); очевидную коммуникативную депривацию (и пояснение: каково было учителю услышать слова одного из первоклассников во время игровой разминки на занятиях: «А я еще ни разу в жизни не играл с другими ребятами»).

И еще пример. Вопрос психологу: «Может ли парень 16-18 лет обходиться без друзей?» Ответ психолога: «Если у парня отсутствуют психические отклонения, то друзья ему необходимы, так как у нормального человека коммуникативная депривация вызывает...» ([www.eweekend.ru/psiholog/psy.php? vorgos](http://www.eweekend.ru/psiholog/psy.php?vorgos)). Очевидна подмена коммуникации общением, при этом известно, что коммуникация может рассматриваться актом общения. Подмена понятий опасна для научной среды. Становится необходимым определиться с понятийным аппаратом.

Термин «коммуникация» в переводе с польского языка (komunikacja) означает «сообщение», с латинского communication (производного от communico) «сообщаю» [Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Значение и происхождение слов. М, 1997, с.142]. В словаре иностранных слов коммуникация разъясняется как путь сообщения, форма связи, акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании. Основной замысел статьи базируется на следующих положениях и научных позициях. В-первых, коммуникация рассматривается как *обмен информацией в ходе совместной деятельности или действий двух или более людей*. Основная цель информационного обмена в коммуникативном процессе – выработка общего смысла,

согласия по поводу различных явлений и проблем. Во-вторых, для формулирования основного понятия «коммуникативная депривация» исходить из *устоявшегося определения депривации* как лишения или ограничении возможностей удовлетворения насущных (жизненно важных или лично значимых) потребностей человека в течение достаточно длительного времени. В зависимости от того, каких ведущих потребностей лишается человек, определяется вид депривации.

Говоря о коммуникативной депривации, хотелось бы обратить внимание «на особенности *человеческой* коммуникации, которая не сводится только к процессу передачи информации. ...информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается [Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М., 1994, с. 72]. Прежде всего, имеется в виду тот факт, что в ходе взаимодействия *люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками* и пр. Тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией. Для информационного обмена характерен механизм обратной связи. Особенность данного механизма состоит в том, что в коммуникации помимо содержательных аспектов информации, поступающей от реципиента к коммуникатору, содержатся сведения о том, как принимающий информацию воспринимает и оценивает поведение транслятора информации, зависящие от культурного контекста. Именно эта особенность механизма обратной связи убеждает нас в целесообразности выбора особых категорий для определения коммуникативной депривации.

Основополагающими категориями любого анализа человеческих общностей являются термины «связь» и «отношение», поэтому важно определиться с их понятиями и значениями. В современных гуманитарных науках «отношение» считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ бытия субъектов (явлений) в определенной системе (среде). Понятие об отношении возникает как результат сравнения взаимодействующих субъектов (явлений) по выбранному (или заданному) основанию в этой системе (среде). При этом «связь» - это фиксированное, скрепленное чем-либо отношение, в котором изменение одних субъектов (явлений) есть причина изменений других, связь - это взаимозависимость, а не противопоставленность субъектов (явлений), возможно и неразличимых в пределах самой связи. В системах происходит постоянное преобразование связей и отношений. Кардинальное преобразование сложившихся связей и отношений данной системы приводит к возникновению системы нового типа (или нового уровня). В человеческих общностях выделяют многообразные связи и отношения: коммуникативные, деятельностные, социальные, психологические, субъектные, личные, духовные; функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, лично-смысловые и др. Любые связи и отношения, в которых оказываются люди, могут быть охарактеризованы через: а) места, распределенные между субъектами некоторой общности; б) характер, образ, способ действий, ресованных другим субъектам отношений и объектам (предметам) связывающих их; в) картину мира, образ себя, других людей, ситуации взаимодействия, которая раскрывается в данном месте в результате определенных действий. Единство места, действия и субъективной картины мира рассматривается как интегративная единица анализа многообразных связей и отношений в человеческих общностях. Определяя понятийный аппарат и логику формулирования понятия «коммуникативная депривация», мы придерживаемся следующей последовательности и обозначаем: статусные и позиционные связи и отношения людей; схему анализа коммуникативного процесса; выделение ведущих потребностей коммуникации и возможных ограничений их удовлетворения.

Статус - единица анализа связей и отношений регламентируемой общности. Статус (в сословном или кастовом обществе) - это стереотипы образа действий и мыслей, соответствующих статусу, и человек в них вырастает всем своим существом. «Стать истинным ученым», «стать настоящим офицером» - значит «отлиться по форме» заранее заготовленного, предуготованного образа жизни (понятий, действий, чувств) и совпасть с ним, сделать его своей второй натурой. *Позиция* наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, достигшего полной самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности, способного свободно самоопределяться во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории. Самоопределение человека формирует его мировоззрение, принципы и социальные установки, т.е. собственную идентичность в мире. Но «построить позицию» невозможно раз и навсегда. Свободный и ответственный выбор места, образа действия и мыслей, определяющих позицию, совершается в каждой точке существования и ставит человека перед проблемой ее сохранения. Таким образом, статус и позиция определяют действия, которые человек *не может не совершать*. Потеря или смена их всегда сопряжены с глубоким личностным кризисом, потерей или преобразованием себя. Позиционные отношения являются более значимыми, выше ценными, чем отношения статусные. Способность человека строить позиционные отношения стала одной из тех вершин, целей личностного развития, вектор которой направляется (взрослыми, обществом) очень рано. С первых месяцев жизни достижения ребенка оцениваются именно тем, что он сделал «сам» - по собственной воле, а не под властью обстоятельств и напором взрослых. Во временном аспекте статусные и позиционные связи и отношения характеризуются ситуативностью и тотальностью. Модель коммуникативного процесса обычно включает пять элементов: коммуникатор (*кто?*) - сообщение (текст) (*что?*) - канал (*как?*) - аудитория (реципиент) (*кому?*) - обратная связь (*с каким эффектом?*) Эффективность коммуникации зависит от следующих причин: свойств коммуникатора, свойств реципиента, культурного контекста (соотношения статусных и позиционных связей), особенности совместной деятельности (назначение информации, канал ее передачи, обратная связь), особенностей ситуации (места, времени). Коммуникация является одним из важнейших условий реализации потенциальных возможностей восприятия и понимания внешнего мира, интеллектуально-духовного и предметно-практического его освоения, приобретения новых знаний, убеждений, ценностей. Коммуникация позволяет сформировать собственный взгляд и позицию на то или иное явление, осмыслить действительность разных социокультурных сред. Следовательно, ведущими коммуникативными потребностями можно признать **идентичность и понимание**. Идентичность располагает полнотой знаний о себе, своего опыта, внутреннего мира. Идентичность позволяет воспринимать себя без защитных реакций, не бояться, что осознание своих чувств, ощущений и мыслей может стать угрозой самоуважению. В психологии различают *позитивную* и *негативную* идентичность. Например, внутреннее ценностное отношение к своему народу, культуре рассматривается как позитивная идентичность. Примером негативной идентичности может служить ксенофобия, для которой характерно полное непринятие других культур. Естественно возникают проблемы межкультурной коммуникации. Если в коммуникативном процессе появляется угроза разрушения идентич-

ности, то возникает непонимание. Неудовлетворение потребностей в идентичности и понимании длительное время становится причиной коммуникативной депривации. Так как основная цель информационного обмена – выработка общего смысла, согласия по поводу различных явлений и проблем, то коммуникативная депривация разрушает важные связи восприятия и понимания. На начальном этапе осуществляет защитную функцию сохранения идентичности от разрушения, а затем формирует коммуникативное отчуждение, блокирует каналы восприятия и доступ к пониманию. Таким образом, можно утверждать, что коммуникативная депривация – явление социальной действительности. Проведенные рассуждения позволяют сформулировать понятие коммуникативной депривации. *Коммуникативная депривация* – это разные обстоятельства и факторы, не позволяющие человеку длительное время удовлетворять **потребности в идентичности и понимании** в процессе обмена информацией в ходе совместной деятельности или действий двух или более людей. Если при информационном обмене поддерживается и сохраняется идентичность, удовлетворяется потребность в понимании, происходит самоактуализация человека, обеспечивающая эффективность коммуникации. Подтверждение этому мы находим у К.Р. Роджерса. «Его представление о себе не только соответствует его опыту, но и этот опыт правдиво выражается вербальными и невербальными средствами коммуникации. Такой человек не лицемерит, выражая то, что он чувствует. Оптимально актуализируясь, такой человек насыщенно живет в каждый новый момент жизни. Эти люди подвижны, хорошо приспосабливаются к меняющимся условиям, терпимы к другим. Это эмоциональный и в то же время рефлексивный человек. Он доверяет своему целостному организму, в качестве важного источника информации использует скорее свои ощущения, чувства и мысли, чем советы других людей» [Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994, с. 13-14].

Итак, во взаимодействии с другими человек постоянно преодолевает рамки осознания идентичности. В коммуникативном процессе осознание идентичности подкрепляет чувство своей значимости, обуславливает развитие и своей идентичности, и идентичности другого человека, что приводит к пониманию. Источником самой емкой, универсальной идентичности являются сегодня широкие социальные и коммуникативные компетенции.

Литература:

1. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Значение и происхождение слов. М, 1997, с.142.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М., 1994, с. 72.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994, с. 13-14.

Vasilyev B.Y. HISTORICAL AND LOGICAL ANALYSIS OF THE INTRODUCTION OF THE CONCEPT OF "MORAL - VOLITIONAL QUALITIES" IN THE TRAINING OF SOLDIERS

Annotation: the article defines the place and role of formation of moral-volitional qualities in the training of soldiers in the context of historical and logical analysis.

Keywords: moral - volitional qualities, educational work, soldier.

Васильев Б.Ю.,

доцент кафедры физической подготовки «Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных А.И. Прошлякова», г. Тюмень

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ

«МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА» В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: в статье определяется место и роль формирования морально-волевых качеств в подготовке военнослужащих в контексте историко-логического анализа.

Ключевые слова: морально-волевые качества, воспитательная работа, военнослужащий.

Во все времена военачальники и полководцы неустанно заботились о воспитании своих воинов. Под этим понималось организованное и целенаправленное формирование у них моральных и боевых качеств, отвечающих задачам вооруженных сил и необходимых для успешного их решения. Особое внимание при этом уделялось привитию тех личностных качеств, которые должны быть свойственны каждому защитнику Отечества независимо от его воинской специальности и служебного положения. В первую очередь к ним относятся: высокая боевая выучка, патриотизм, верность воинскому долгу, честь, высокая дисциплинированность, войсковое товарищество, психологическая устойчивость, смелость, мужество и отвага.

До XVII века обобщение практики военного обучения и воспитания первоначально было стихийным. Приобретенный опыт вооруженной борьбы, правила военного обучения и воспитания передавались от поколения к поколению. В дальнейшем подготовка армии приобретала все более осознанные формы, которые находили свое отражение в уставах, наставлениях и инструкциях. При Петре I создаются регулярные армия и флот России. Именно этот период считается началом формирования единой системы обучения и воспитания офицеров и солдат. Была заложена основа для развития отечественной школы военной педагогики. Термин «моральные качества» при подготовке военнослужащих впервые появляется в XVIII веке при Петре I, который в первых воинских уставах и других военных законодательных актах заложил основы отечественной военной школы обучения и воспитания. Вся система военной подготовки строилась на качественном «человеческом материале», и от каждого солдата и офицера, прежде всего, требовалось сознательное отношение к воинскому долгу, а также проявление высоких моральных качеств. Впервые вводится воинский устав от 1716г.[1]. Во времена Екатерины II для качественной подготовки войск выдающиеся начальники начали разрабатывать инструкции, наставления и руководства, в которых появляется термин «морально-боевые качества» и определяется эффективные средства их формирования: развитие всех мер, способствовавших возвышению нравственного духа солдата, в частности - одиночная подготовка и в целом действующих частях в их полковой совокупности; высокие дисциплинированные отношения; строгие требования гарнизонной и внутренней службы; соответственные приемы обучения [1]. Полководец П.А. Румянцеv и генералиссимус А.В. Суворов развивают идеи отечественной военной школы. Всю военную подготовку они рассматривают как средство военно-нравственного и физического развития воинов, излагают требования к русскому солдату, среди которых выделяют высокое личное достоинство и нравственные силы. В дальнейшем все русские полководцы и военачальники отводят важную роль в подготовке военнослужащих военно-нравственному воспитанию (М.И. Кутузов); «моральному духу» матросов и офицеров (Ф.Ф. Ушаков); необходимости изучения индивидуальных качеств подчиненных (П.С. Нахимов). В трудах генералов Н.Д. Бутовского, Д.П. Парского, Э.Л.Ф. Свидзинского, М.Д. Скобелева, С.О. Макарова отражены советы по воспитанию высокой нравственности у военнослужащих. С ними связаны утверждение в армии дисциплины, чувства долга и патриотизма[1]. Вопросы нравственного воспитания отражены в научных трудах генерала М.И. Драгомирова, который

приложил немало усилий для сохранения суворовских заветов в нравственном воспитании солдата и матроса. Он считал, что военное воспитание должно касаться не только нравственной, но и физической стороны солдата, отмечая при этом, что нравственное воспитание, как и физическое требует постоянного развития. В трудах А.Н. Апухтина, Н.П. Бирюкова, М.В. Грулева, П.И. Измestьева, Д.П. Парского большое внимание уделялось морально-психологической атмосфере в армии. Влияние оказывали социальная и кадровая политика царского правительства, а также статус, который занимал офицер в обществе. Так офицер должен был обладать твердостью воли и неустранимостью, верностью слову, честью, отвагой и мужеством. Воля – характер для офицера, связанный с самостоятельностью – инициативой. Моральное воспитание солдата имеет огромное значение, так как без духовного развития трудно ожидать успеха в современном бою[1]. Большое значение «моральному элементу» в бою придавал генерал-майор П.И. Измestьев. Он подчеркивал, что солдат должен быть не только восприимчивым к чувству чести, гордости, стыда, но и быть обладателем воли. «Так воспитывая волю, мы воспитываем и характер, который выходит из привычки воли однообразно решать и желать. Мужество, послушание, самопожертвование – качества дисциплинированного войска; страх, робость и самосохранение – это элементы, разлагающие его. Моральное воспитание солдата приобретает огромное значение, так как без его развития трудно ожидать успеха в современном бою»[1. С.160,161]. Таким образом, в XVIII – XIXвеках в документах, отражающих требования к военнoслужашим, акцентируется внимание на развитии их личностных качеств, к которым относятся моральные и морально-боевые качества, раскрывающиеся через категории «дисциплина», «чувство долга», «патриотизм», «воля», «честь», «отвага», «мужество». Кроме того, рассматриваются вопросы нравственного воспитания. Необходимо отметить, что на данном этапе развития отечественной военной школы еще не определено понятие «морально-волевые качества».

В советский период развития военной педагогики большой вклад в вопросы воспитания военнoслужаших внесли маршал М.Н. Тухачевский, маршал Советского Союза Г.К. Жуков, маршал И.С. Конев, полковeдец А.М. Василевский и другие. Так, Г.К. Жуков писал: «Опыт войны показал, что наши академии, школы и курсы неправильно учили командные кадры, а именно: - теоретическое обучение шло в ущерб практическому обучению; - волевые качества нашего командира – инициатива, умение взять на себя ответственность – развиты явно недостаточно»[1. С.291]. Маршал И.С. Конев отмечал, что на войне нужны такие основные качества, как смелость, храбрость, личное мужество, ответственность. Решимость нести ответственность – вот первый признак *волевого* начала командира[1. С.322]. В современный период начали осуществляться следующие мероприятия в военной области: разработка закона РФ об обороне; новая военная доктрина; проведение конверсии в военно-промышленном комплексе; доведение численности личного состава, техники, вооружения, материальных средств до необходимых пределов; пересмотр системы и содержания подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях. Необходимость совершенствования системы обучения и воспитания военнoслужаших связана с уроками из опыта проведения контртеррористических операций на территории Северо-Кавказского региона РФ, выполнения миротворческих операций, с изменением военно-политической обстановки в мире и непосредственно у границ России, характером современных войн и вооруженных конфликтов. Так, дважды Герой Советского Союза А.А. Гречко считает, что современная война – это война с применением сложной боевой техники, маневренных и динамичных боевых действий, которые создают высокое напряжение и становятся величайшим моральным испытанием для всего личного состава воюющих сторон. Поэтому военнoслужашим следует обладать такими качествами, как дисциплинированность и исполнительность, инициативность и самостоятельность, командирская воля [1]. Президент Российской Федерации В.В. Путин отмечает в российских офицерах высокие военно-профессиональные и волевые качества, патриотизм. «Только боеспособные, хорошо укомплектованные Вооруженные Силы, обладающие высоким моральным духом, могут защищать суверенитет и целостность страны»[1. С.409]. В 2004 году была принята Концепция воспитания военнoслужаших Вооруженных Сил Российской Федерации. В соответствии с руководящими документами система воспитания военнoслужаших представляет собой важнейшее средство формирования здорового морального духа войск. Основной целью воспитания военнoслужаших является формирование и развитие у них качеств гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности. Содержание воспитательной работы на всех уровнях определяется государственной политикой в духовно-нравственной сфере общества. Под содержанием воспитания военнoслужаших Вооруженных Сил понимается совокупность основных видов и направлений воспитания: государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, экономического, эстетического, физического и экологического. В Концепции воспитания военнoслужаших Вооруженных Сил Российской Федерации уделяется особое внимание нравственному воспитанию. Нравственное воспитание рассматривается как оказание воздействия на сознание, чувства и волю военнoслужаших в целях формирования у них необходимых духовно-нравственных черт и качеств. Основными направлениями нравственного воспитания определены: информирование военнoслужаших о предъявляемых требованиях к их профессиональному и нравственному облику со стороны общества; разъяснение им социальной значимости военной службы; стимулирование потребности военнoслужаших в моральном самосовершенствовании; применение воспитательных влияний в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости военнoслужаших. Кроме того, в Концепции отмечается важность целенаправленной организации нравственно-значимой деятельности военнoслужаших, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные чувства, такие как ответственность, гордость и доблесть.

В приказе Министра Обороны Российской Федерации № 79 от 28 февраля 2005 года «О совершенствовании воспитательной работы в ВС РФ» в целях совершенствования воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации требуется: - планировать и осуществлять практические меры по совершенствованию воспитательной работы с военнoслужашими направив ее на поддержание высокого уровня *морально-психологического* состояния личного состава в интересах выполнения учебно-боевых задач; - умело и обязательно применять моральное и материальное стимулирование профессионального роста, добросовестного исполнения военнoслужашими обязанностей военной службы. Организовывать в повседневной деятельности войск (сил) соревнования среди военнoслужаших, подразделений, воинских частей и соединений, главными задачами которых считать: выполнение задач боевой готовности и боевой подготовки; образцовое несение боевого дежурства (боевой службы), караульной и внутренней службы; - поддерживать требовательных, волевых, в то же время корректных и заботливых командиров (начальников);

укреплять единоначалие на правовой основе; создать в офицерских коллективах обстановку высокой исполнительности, доверия, взаимного уважения, взыскательности; решительно осуждать формализм, недисциплинированность, высокомерие, грубость и обман; сохранять и развивать лучшие традиции офицерского корпуса [2].

Воспитательная работа рассматривается как комплекс информационно-пропагандистских, индивидуально-психологических, правовых, социально-экономических, морально-этических, культурно-досуговых, спортивно-массовых и иных мероприятий, осуществляемых субъектами воспитательной деятельности и направленных на формирование у военнослужащих Вооруженных Сил необходимых морально-боевых качеств, предполагает единство и согласованность действий всех субъектов воспитания. Одним из важнейших направлений воспитательной работы определены сплочение воинских коллективов, поддержание в них здоровой морально-нравственной обстановки, которая формируется: - созданием системы боевой подготовки, основанной на индивидуальной подготовке военнослужащих и слаживании экипажей, расчетов, подразделений, воинских частей за счет создания обстановки, приближенной к боевой; - внедрением соревнования, наставничества, обязательной совместной отработки нормативов, применением методов морально-психологической закалки, повышением классной квалификации, внедрением передового опыта и честованием лучших специалистов. Таким образом, в исторических военных документах и справочниках, начиная с начала 18 века, появляются понятия и термины «воинский долг, нравственность, личное достоинство, сознательная дисциплина, боевой дух, храбрость, неустранимость, честь, отвага, мужество, ответственность». В процессе становления Русской армии и флота в солдате воспитываются личностные качества такие как, моральные, боевые, волевые и физические. В дальнейшем требования к солдату обнаруживаются в нормативных документах, регулирующих военную службу. Личностные морально-волевые, нравственные качества напрямую связаны, прежде всего, с физическими качествами. Поэтому отметим, что у военнослужащих необходимо развивать и совершенствовать физическую подготовленность совместно с формированием морально-волевых качеств.

Литература:

1. О долге и чести воинской в армии российской/ Под общ. ред. Н.А. Панкова. Т. 1. –Москва: Военное издательство, 2009. – 423 с.
2. Приказ Министра Обороны Российской Федерации N 79 от 28 февраля 2005 года «О совершенствовании воспитательной работы в ВС РФ».

Vikulin P.V. SEARCH OF SOLUTIONS TO PROBLEMS IN MILITARY UNIVERSITIES AT USING OF TECHNICAL MEANS OF LEARNING

Annotation: The article discusses questions with the training of students with using training facilities technical. The author describes the advantages and conditions of use, and points to the current problems of use the TCO in the educational process. The article identified the adverse factors affecting the process and offers solutions that reduce the impact of these factors.

Key words: training of cadets, actors, training facilities.

Викунин П.В.,

военнослужащий, Федеральное государственное казенное учреждение «Войсковая часть 45187», г. Санкт-Петербург

ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы подготовки курсантов с применением технических средств обучения. Автор описывает преимущества и условия применения, а также указывает на существующие проблемы использования ТСО в образовательном процессе. В статье выявляются неблагоприятные факторы, влияющие на этот процесс и предлагает решения, обеспечивающие уменьшение влияния этих факторов.

Ключевые слова: обучение курсантов, факторы, технические средства обучения.

Развитие в Российской Федерации военного профессионального образования на современном уровне, отвечающего отечественным и мировым стандартам обучения, должно обеспечивать непрерывность в изменяющихся условиях. Необходимость такого развития обуславливается не только ростом требований к процессу обучения курсантов, но и к знаниям, умениям и навыкам, приобретенным ими до поступления в высшие военные учебные заведения. В средних образовательных учреждениях очевидна направленность выпускников на получение высоких результатов сдачи единых государственных экзаменов, что, к сожалению, не показывает готовности и в дальнейшем осуществлять обучение на новом уровне. В сравнении с 2014 годом по результатам сдачи выпускниками школ ЕГЭ в 2015 году наметился заметный рост среднего балла по основным предметам, необходимым для поступления в военные вузы.

Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, изменения в военном деле, изменения в видах и средствах вооруженной борьбы оказали существенное воздействие на воспитание будущих офицеров. Появление новых задач и расширение функций военного профессионального образования привели к необходимости более качественной подготовки и потребовали новых подходов к организации и содержанию воспитания курсантов. В условиях активного внедрения новых технологий и переоснащения материально-технической базы в военных вузах изменяется понятие профессиональной подготовки курсантов. В конце прошлого столетия одним из главных требований готовности абитуриента к обучению в военном вузе были знания и умения, полученные в ходе обучения в среднем общеобразовательном учреждении. В настоящее время требования изменились. Будущему курсанту необходимо владеть компетенцией к самостоятельной работе. Обучение в современных общеобразовательных учреждениях возможно по различным образовательным программам и программам дополнительного образования. В федеральный перечень учебно-методических программ на начальном этапе образования входят следующие: «Школа России»; «Перспектива»; «Начальная школа XXI века»; «Гармония»; «Перспективная начальная школа»; «Планета знаний»; «Система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова»; «Начальная инновационная школа»; «РИТМ». Каждая из программ отмечается своими отличительными возможностями и уровнем подготовки, что позволяет школьнику выбрать подходящий уровень образования и показывать различные результаты освоения школьной программы. Кроме того, у школьников формируется «портфолио», включающее участие в олимпиадах, семинарах и т.д. Многие имеют дополнительное образование. В настоящее время выпускники школ, вне зависимости от места и времени, не ограничены в возможностях получать качественное образование. Современные технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Большинство современных выпускников технически и психологически готовы к использованию технологий ТСО в обучении и обладают значительным потенциалом для более эффективного изучения образовательных программ военных вузов [Голицына И.Н., Половникова Л.П. Мобильное обучение как новая технология в образовании. – [Электронный ресурс] – URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v14_i1/html/1.htm (дата обращения 21.09.2015)]. Перечень достижений школьников, кроме результатов сдачи ЕГЭ, позволяет получать преимущества при поступлении в военные вузы. В этих целях в военном вузе должна постоянно функционировать система военного профессионального образования, позволяющая обеспечить решение конкретной задачи обеспечения

обучения и воспитания курсантов, поступивших на первый курс различным дисциплинам на уровне соответствующем динамике современных школьных программ. Для дальнейшего стимулирования и индивидуальности обучения в вузах должны создаваться условия применения инновационных педагогических технологий и технических средств обучения. В военных вузах также встает вопрос о поддержании высокого уровня образовательного процесса. Решение важных для обеспечения безопасности РФ служебно-боевых задач требует развития у курсантов «широкого кругозора» в различных областях знаний и готовности к непрерывному образованию. В этой связи применение технических средств обучения (далее – ТСО) рассматривается как перспективное направление в военном вузе. Организация теоретических и практических занятий курсантов с использованием ТСО обеспечивает возможность включения в этот процесс удаленных пользователей – курсантов и преподавателей других военных вузов, студентов и преподавателей гражданских вузов, лекторов различных тематических курсов, участников семинаров, олимпиад и конференций [Викулин П.В. Техническое оснащение современного образовательного процесса военного вуза. Современные проблемы военной педагогики. Сборник научных статей. Часть 2 / Отв. Ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: ИПК СПО, 2013. – С.91-95.].

Важнейшими современными устройствами ТСО являются технические и телекоммуникационные средства, обеспечивающие обработку, хранение и передачу информации различного характера, от информационных материалов до видеоконференций. С помощью ТСО обеспечивается возможность организации диалоговых занятий и консультаций. Становится возможным проведение видеоконференций в режиме реального времени. Упрощается доступ к всемирной научной и учебной информации. Основная цель информационно-коммуникативных технологий – практическое применение в образовательном процессе, содействие в более широком познании мира и развитии человека. При этом основной задачей применения является обучение использованию всего многообразия ТСО. В настоящее время невозможно состоять грамотным специалистом без изучения широкого состава ТСО, а также современных электронных инноваций [Викулин П.В. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе / П.В. Викулин // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Сборник 15-ой межвузовской научно-практической конференции, 28 – 30 апреля 2014 года.– СПб, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2014.] Преимущества от использования ТСО в образовательном процессе заключаются в следующем: сокращение времени обращения к информации, размещенной в электронном виде на ресурсах общего пользования; возможность доступа к широкому кругу материалов; возможность создания электронных материалов любого формата и конвертирования обычных документов в электронный; обеспечение как индивидуального, так и группового подхода; нет ограничений на объем передаваемой и получаемой информации; передача и получение информации в режиме реального времени; возможность быстрого развертывания и расширения информационных потоков. Для качественно нового развития образовательного процесса военных вузов необходимо решение вопроса об использовании технологий ТСО, что позволит организовать информационный обмен между вузами с возможностью удаленного подключения. При этом появится возможность создания территориально распределенной сети, объединяющей образовательные структуры высших учебных заведений, находящихся на значительном удалении друг от друга. Для построения такой сети необходимо организовать выполнение следующих этапов: провести информационное обследование состояния высшего военного учебного заведения; по результатам обследования выбрать архитектуру территориально распределенной сети и программно-аппаратные средства ее реализации; обеспечить наличие каналов связи с оборудованием сети общего пользования; организовать систему управления сетью; организовать систему управления электронными документами и мультимедийной информацией. В результате построения территориально распределенной сети обеспечивается новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе взаимодействия представителей разных учреждений с использованием ТСО. При этом обеспечивается автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления образовательной деятельности и контроля результатов образовательного процесса. Использование ТСО в образовательном процессе военных вузов позволит обеспечить: повышение эффективности организации и проведения образовательного процесса (проведение курсов, семинаров, олимпиад, конференций и т.д.); повышение значимости и результативности реализации учебных программ; повышение мобильности удаленных подключений к образовательному процессу; увеличение числа участников образовательного процесса при подключении новых военных или гражданских учебных заведений. Поддержка применения ТСО обеспечит военным вузам более широкие функциональные возможности при проведении практических занятий, что положительно скажется на восприятии информации курсантами и динамике их развития в учебно-воспитательном процессе. На первом курсе у курсантов может возникнуть образовательная депривация связанная с применением ТСО. Усвоение материала курсантами будет проходить наиболее эффективно в условиях, продуктивного информационного взаимодействия, если проанализированы все неблагоприятные факторы, влияющие на этот процесс, выявлены наиболее значимые и предложены решения обеспечивающие уменьшение влияния этих факторов.

Целью факторного анализа являлось выделение из большого количества наблюдаемых переменных наиболее простых показателей (факторов), которые как можно точнее описывали бы предмет изучения – образовательную депривацию в военном вузе и в определенном смысле «объясняли» бы внутренние взаимосвязи, возможные причинно-следственные связи и объективно существующие закономерности. Фактор содержит в себе ту же самую информацию, что и вся корреляционная матрица, а факторные нагрузки соответствуют коэффициентам корреляции. Для выявления наиболее значимых факторов возникновения образовательной депривации связанной с динамикой обучения курсантов с применением ТСО, курсантам поступившим на первый курс и набравшим при поступлении высокий проходной балл предложено задание: «Дать оценку тем причинам, которые ограничивают применение и использование ТСО в процессе обучения в пределах от 0 до 5 (по 6-бальной шкале)». Каждому признаку соответствует весовой коэффициент, принадлежащий порядку чисел от 1 до 14. В результате опроса 30 экспертов курсантов-первокурсников была получена матрица исходных данных для факторного анализа признаков, ограничивающих процесс динамического обучения курсантов при использовании технических средств обучения (Таблица 1). Элементы матрицы – весовые коэффициенты признаков – характеризуют мнение экспертов о значимости того или иного признака в возникновении образовательной депривации.

Матрица исходных данных

№	Признаки	(мнение экспертов)
1.	Отсутствие у курсантов опыта применения и использования ТСО	3 5 4 3 3 5 4 4 4 2 5 3 4 5 3 1 1 5 5 5 5 5 5 5 3 3 3 3 4
2.	Недостаточная подготовленность поступающих в военный вуз курсантов в области информационных технологии	4 2 3 3 5 4 3 3 2 3 4 4 4 1 5 5 3 0 4 5 3 3 5 5 4 3 3 4 4 4
3.	Отсутствие разработанных научно-методических материалов и рекомендаций для освоения курсантами ТСО	5 5 3 4 5 4 5 5 3 3 3 5 3 1 2 1 5 1 1 3 3 4 1 4 3 4 2 4 2 2
4.	Недостаточно проработана стратегия интерактивного взаимодействия между военными вузами при проведении олимпиад.	3 3 3 2 4 4 5 5 4 3 3 5 3 3 1 1 5 1 5 0 1 4 1 3 3 2 4 2 3 4
5.	Отсутствие стремления у курсантов участвовать в деятельности по подготовке и проведению олимпиад по различным дисциплинам	2 4 5 4 3 5 5 4 4 3 3 5 5 3 2 3 4 5 2 2 2 1 2 1 4 5 3 2 4 3
6.	Недостаточно разработана теоретическая составляющая применения ТСО	4 2 3 2 4 4 4 3 5 3 3 5 4 1 4 0 5 2 1 5 5 0 2 3 3 2 4 3 3 3
7.	Недостаточная компетенция преподавательского состава в области применения технических средств обучения	3 3 2 2 3 4 5 3 5 3 3 5 3 3 1 2 1 4 4 2 2 1 4 4 3 1 3 4 3 4
8.	Отсутствие проведения тематических конференций и семинаров, обосновывающих объективную необходимость использования ТСО в учебном процессе.	2 3 3 3 1 4 3 3 2 3 3 3 4 1 5 5 3 0 4 5 3 3 4 4 4 3 3 4 4 4
9.	Отсутствие возможности использования технологий мобильного доступа к образовательному процессу.	4 2 3 3 5 4 3 3 2 3 4 4 4 1 5 5 3 0 4 2 3 3 2 2 4 3 3 2 3 3
10.	Отсутствие возможности использования системы образования на основе дистанционных технологий обучения	1 0 3 3 2 4 3 3 2 3 2 4 2 1 3 3 1 0 4 3 3 3 3 3 4 3 3 2 2 4
11.	Отсутствие заинтересованности преподавателя в создании условий для обеспечения процесса интерактивного общения и информационного обмена между военными вузами.	1 2 3 2 4 4 3 2 2 5 3 3 3 1 1 0 1 1 2 3 0 2 2 2 1 3 2 3 1 3
12.	Отсутствие современной материально-технической базы в процессе использования ТСО при проведении обучения курсантов	3 5 4 3 3 5 4 4 4 2 5 3 4 5 3 1 1 5 5 5 5 5 5 5 3 3 3 3 4
13.	Отсутствие системного подхода при организации учебного процесса военного вуза с использованием ТСО	3 4 3 3 3 4 5 5 3 3 4 5 5 3 2 4 1 1 3 1 1 4 3 4 5 4 3 4 2 3
14.	Отсутствие обеспечения учебного процесса техническими средствами, предназначенными для проведения между военными вузами интерактивных олимпиад.	5 5 4 5 5 5 3 3 3 3 3 5 4 3 4 5 3 3 4 3 5 5 5 5 5 4 5 5 5

Полученная матрица была обработана с использованием программного обеспечения разработанного для реализации метода главных компонент. В качестве начальных данных используется количество экспертов равное 30 и количество признаков равное 14. Потребовалось более 14 итераций для нахождения собственных чисел и собственных значений QR-методом с использованием преобразования Хаусхолдера. Приведем собственные значения, определяющие вклад соответствующей главной компоненты (фактора) в общую дисперсию в порядке убывания (для причин возникновения образовательной депривации, ограничивающей процесс динамического обучения курсантов с использованием ТСО) (Таблица 2).

Таблица 2. Вклад главных компонент в общую дисперсию

Таблица 2. Вклад главных компонент в общую дисперсию

Вся совокупность корреляционных коэффициентов образует матрицу, перевернутых компонент отражающую зависимость между 12 признаками, характеризующими причины возникновения образовательной депривации в военном вузе (Таблица 3).

N	Собственные значения	Вклад в дисперсию (в %)
1	3,237	23,125
2	2,584	18,456
3	2,298	16,412
4	1,262	9,015
5	1,162	8,299
6	0,808	5,770
7	0,713	5,096
8	0,676	4,825
9	0,465	3,324
10	0,386	2,754
11	0,251	1,792
12	0,115	0,820
13	0,044	0,312
14	0,001	0,007

Первая компонента F1 коррелирована с признаками **2, 8, 10, 9**, которые можно объединить в первый фактор под общим названием «**Обедненная образовательная среда в аспекте информационных технологий**». Вторая компонента F2 обусловлена признаками **4, 13, 7, 5, 11** и выделяется во второй фактор под названием «**Отсутствие мотивации в военном вузе на использования ТСО для межвузовского взаимодействия**». Третья компонента F3 коррелирована с признаками **12, 1, 14**, которые объединяются под общим названием «**Низкое материально-техническое обеспечение условий применения ТСО**». Четвертая компонента F4 коррелирована с признаками **3, 6**, которые можно объединить в фактор под общим названием «**Недостаточная теоретическая проработка решения проблемы применения ТСО**».

Полученные факторы образовательной депривации, ограничивающей процесс динамического обучения курсантов с использованием ТСО, характеризуются признаками, которые можно наблюдать в условиях военного вуза. Полученные факторы и признаки сформированы в таблице 4.

Характеристика факторов образовательной депривации

Факторы образовательной депривации	Признаки, характеризующие образовательную депривацию
Обедненная образовательная среда с использованием информационных технологий	Недостаточная подготовленность поступающих в военный вуз курсантов в области информационных технологии
	Отсутствие проведения тематических конференций и семинаров, обосновывающих объективную необходимость использования ТСО в учебном процессе.
	Отсутствие возможности использования системы образования на основе дистанционных технологий обучения
	Отсутствие возможности использования технологий мобильного доступа к образова-

Таблица 4.

	тельному процессу
Отсутствие мотивации использования ТСО для межвузовского взаимодействия	Недостаточно проработана стратегия интерактивного взаимодействия между военными вузами при проведении олимпиад
	Отсутствие системного подхода при организации учебного процесса военного вуза с использованием ТСО
	Недостаточная компетенция преподавательского состава в области применения технических средств обучения
	Недостаточная компетенция преподавательского состава в области применения технических средств обучения
	Отсутствие стремления у курсантов участвовать в деятельности по подготовке и проведению олимпиад по различным дисциплинам
	Отсутствие заинтересованности преподавателя в создании условий для обеспечения процесса интерактивного общения и информационного обмена между военными вузами
Низкое материально-техническое обеспечение условий применения ТСО	Отсутствие современной материально-технической базы в процессе использования ТСО при проведении обучения курсантов
	Отсутствие у курсантов опыта применения и использования ТСО
	Отсутствие обеспечения учебного процесса техническими средствами, предназначенными для проведения между военными вузами интерактивных олимпиад
Недостаточная теоретическая проработка решения проблемы применения ТСО	Отсутствие разработанных научно-методических материалов и рекомендаций для освоения курсантами ТСО
	Недостаточно разработана теоретическая составляющая применения ТСО

Результаты факторного анализа позволяют сделать вывод не только о наличии признаков, характеризующих образовательную депривацию, но и в будущем сформулировать решения по уменьшению их влияния. Четкое осознание сложившихся признаков депривации позволит курсантам-первокурсникам самостоятельно справиться с некоторыми причинами и факторами, которые обуславливают возникновение образовательной депривации. Перспективной стратегией в сложившейся ситуации рассматривается развитие компетенции самообразования при использовании информационных технологий. Развитие компетенции самообразования приобретает особую значимость для современного человека. Под компетенцией самообразования понимается способность к целенаправленному самостоятельному поиску и приобретению знаний для осуществления или освоения новых способов и средств в разных видах деятельности, важных в настоящий период жизни человека (в учебной, профессиональной, трудовой и др.). В этих условиях остро встает проблема самообразования курсантов военных вузов. В настоящее время социальные и культурные детерминанты информационного общества раскрывают не только новые формы самообразования курсантам, но и предъявляют требование – непрерывное образование. На этом требовании построены федеральные государственные образовательные стандарты для военно-учебных заведений [Бережнова Л.Н., Гупалов М.М. Самообразование курсантов военных вузов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы непрерывного профессионального образования: сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 22 октября 2014 г.) / Под ред. Л.Н. Бережновой. – СПб: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2014. – 130 с. – С. 18]. В процессе выявления связей компетенции самообразования с другими компетенциями в требованиях ФГОС установлено, что современный образовательный процесс в общеобразовательной и в высшей школах преемственно закладывает основы общекультурной компетенции. Компетенция самообразования социальна, так как она вырабатывается, формируется и проявляется в социуме, обеспечивая определенный эффект. Она социальна и по своему содержанию. Исходя из данной позиции, самообразование курсанта как деятельность определяется теми условиями, в которых он находится в настоящее время, опосредуется социальными нормами и ценностями, системой требований и возможностей образовательной среды военного вуза.

Vinogradova L.V., Lavreeva E.V. COMPONENTS OF QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Annotation: this article refers to the factors affecting the nature of quality management of educational systems.

Keywords: quality management, educational systems as factors.

Виноградова В.Л.,

директор ГБОУ № 311, г. Санкт-Петербург

Лавреева Е.В.,

заместитель директора, г. Санкт-Петербург

СОСТАВЛЯЮЩИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Аннотация: в данной статье говорится о факторах, влияющих на характер управления качеством образовательных систем.

Ключевые слова: управление качеством, образовательные системы, факторы.

На современном этапе разрабатываются различные подходы к рассмотрению категории качества образования, предлагаются разные показатели как основа диагностики этого качества и нельзя считать, что вопрос показателей качества решенным. Здесь, пожалуй, еще больше вопросов, чем ответов. На определение качества образования, различных образовательных систем оказывают влияние различные факторы. Сами факторы в научной литературе трактуются по-разному.

Так В.В. Криворотов под фактором понимает постоянно действующее условие функционирования и движущую силу какого-либо процесса. В. К. Соловьева [1] нашем определяет «фактор» с общенаучной позиции, как общенаучную категорию «выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать и развиваться не может. Сам предмет при этом рассматривается как нечто обусловленное, а фактор (условие) как относительно внешнее по отношению к предмету многообразия объективного мира». Фактор рассматривается как совокупность внешних объектов образовательной среды; и как совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования. Анализируя факторы в отношении управления качеством образовательных систем можно выделить и показатели для диагностики качества. В.К. Соловьева [1] определяет «факторы» в контексте изучения вопроса управления качеством образования, рассматривая их как совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей управления качеством образования, обеспечивающих сохра-

нение целостности, полноты и смысла этой деятельности, ее упорядоченности, целенаправленности, эффективности и предметной продуктивности (результативности). Поэтому при оценке эффективности управления качеством образования важно ставить не только и не столько вопрос: насколько хорошо или плохо оно функционирует, а показывать: насколько лучше оно могло бы функционировать, используя различные возможности для повышения эффективности деятельности образовательных систем.

При управлении качеством образовательных организаций важно учитывать способ воздействия фактора *непосредственного* (оказывают прямое воздействие на эффективность управления качеством образования) и *косвенного* воздействия на отдельные стороны процесса управления качеством образовательных систем. Немало важное значение, на управление качеством образовательных систем, оказывает и источник воздействия. Факторы системы управления качеством образовательных систем, воздействующие со стороны сил и средств обеспечения управления качеством образования, и управленческие (влияют на основные элементы системы управления качеством образования, определяют эффективность управленческого труда персонала управления, методы работы). Факторы в процессе управления качеством образовательных систем имеют определенное значение. Факторы *экстенсивные* — обеспечивают повышение эффективности управления качеством образовательных систем за счет увеличения ресурсов управления при тех же параметрах технических средств управления, при том же уровне квалификации и структурном составе персонала управления; *интенсивные* факторы, базирующиеся, в основном, на лучшем использовании технических средств управления, на ускорении внедрения достижений науки и передовой практики. Факторы оказывают и определенный характер воздействия на управление качеством образовательных систем. Дифференциация факторов на основные (главные) и не основные (второстепенные) достоверна только на определенный период времени в зависимости от конкретных условий складывающейся обстановки. Природа факторов это также то, составляющее, которое необходимо учитывать при управлении качеством образовательных систем. Факторы, действия которых объясняются законами управления качеством образования: социально-психологические, организационно-технические; они связаны с участием в управлении качеством образования персонала (человека), техники и технологических особенностей организации. Отсюда имеет значение и технологии управления, которые используются в процессе управления качеством образовательных систем. Н.Н.Суртаева подчеркивает «К сожалению, в практике образования возможности их применения остаются далеко не реализованными. Причин этому много» [2, С. -6] Н.Н.Суртаева в своей работе рассматривая вопрос технологий управления, называет эффективные технологии управления технологии распределенного руководства, технологии прозрачного управления, технологии «управления сзади» и др. [3, С.-18] все они могут быть применимы к управлению качеством образовательных систем.

Литература:

1. Соловьева В.К. Построение организационных структур как фактор управления качеством образования в регионе // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Омск: ОмГПУ, 2012
2. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве Омск: ИРОО. -2009. -180с.
3. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий Тюмень: ТОГИРРО, 2013. -23с.

Kurilov A.V. THE PROBLEMATIC ISSUES OF ENGINEERING TRAINING OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA

Annotation: this article deals with modern problems of engineering training in military educational institutions of the MIA of Russia.

Keywords: engineering preparation, learning system, competence approach.

Курилов А.В.,

заместитель начальника кафедры обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Аннотация: в данной статье говорится о современных проблемах инженерной подготовки в военных вузах МВД России.

Ключевые слова: инженерная подготовка, дидактическая система, компетентностный подход.

Проблемные вопросы инженерной подготовки курсантов высших военно-учебных заведений внутренних войск МВД России определяются теми задачами, которые ставятся перед вооруженными силами России. Внутренние войска в системе Министерства внутренних дел России участвуют в выполнении служебно-боевых задач по охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности и режима чрезвычайного положения, участвуют в территориальной обороне Российской Федерации и борьбе с терроризмом, а также в обеспечении правового режима контртеррористической операции, охраняют важные государственные объекты, специальные грузы и сооружения на коммуникациях. Кроме того, они должны быть постоянно готовы к оказанию содействия пограничным органам ФСБ в охране государственной границы Российской Федерации.

Стремительно развивающаяся в современной стране политико-экономическая обстановка, участие внутренних войск МВД России во внутренних вооруженных конфликтах, в обеспечении общественной безопасности при проведении широкомасштабных политических мероприятий требуют более объективной оценки роли боевой подготовки в воспитании и становлении военнослужащих внутренних войск. Постоянно ускоряющаяся модернизация вооружения и военной техники, предъявляет к офицеру-выпускнику все более жесткие требования к его профессионализму, где он должен быть не просто подготовлен технически, но и постоянно совершенствовать свои знания, владеть современными технологиями обработки и использования информации, компьютерными системами, применяемыми в сфере военно-профессиональной деятельности, а современные стандарты подготовки профессионалов ориентируют на развитие компетенций будущих специалистов, отсюда на лицо проблема реализации компетентностного подхода при подготовке инженерных кадров. Стоят вопросы как реализовывать, какие методы, технологии использовать, на каком предметном содержании это делать и самая главная проблема как диагностировать различные виды компетенций. Очевидно, что пятибалльная оценка результатов образовательного процесса не эффективна. Встает проблема преобразования или создания новой дидактической системы, не просто как педагогической задачи, а как условия подготовки специалистов для успешного выполнения служебно-боевых задач, возложенных на внутренние войска. Одним из основных факторов, определяющих успешное выполнение служебно-боевых задач, возложенных на внутренние войска, является уровень их профессиональной подготовленности, при котором он является основным критерием в оценке степени готовности войск к выполнению задач в различных условиях обстановки. Качественная подготовка будущих

офицеров внутренних войск – основная задача военных вузов. В ходе формирования личности будущего офицера к нему предъявляются требования, которые соответствуют тенденциям развития современного общества. При этом его боевой дух и морально-деловые качества, должны позволять с высокой эффективностью выполнять служебно-боевые задачи в ходе его профессиональной деятельности. Выполнение этих задач может сочетаться с действиями в экстремальных условиях, с риском для жизни, ограниченным временем и высоким уровнем ответственности, что, безусловно, требует и высокого уровня военно-профессиональной подготовки.

Решение этих задач имеет большое значение для подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России, поскольку специфика их деятельности требует воплощения лучших качеств подготовленных в профессиональном отношении офицеров внутренних войск. В условиях обострения международных отношений, увеличения конфликтных очагов, расширения НАТО, антитеррористической деятельности внутренних войск возросло значение инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности соединений и воинских частей внутренних войск. Это объективная тенденция, сущность которой заключается в том, что при высокой технической оснащенности войск современными инженерными средствами, а также с появлением модернизированного оружия, поступающего на снабжение в войска, неуклонно возрастают и закономерно усложняются объемы задач инженерного обеспечения служебно-боевых действий внутренних войск. При этом сроки, отводимые на их выполнение, сокращаются, что требует применения современных методик профессиональной подготовки военнослужащих. Эта тенденция особенно проявляется при выполнении задач в тех регионах, в которых введен режим контртеррористической операции или чрезвычайного положения. Как следствие этого, возросли требования к уровню профессиональной подготовленности курсантов и по вопросам инженерного обеспечения действий подразделений внутренних войск, а также боевого применения инженерных средств. В связи с этим к подготовке военнослужащих, выполняющих задачи инженерного обеспечения, необходимо осуществлять преобразование с учетом изменений требований к профессиональной подготовке, что актуализирует вопрос совершенствования дидактической системы как основы такой подготовки. Совершенствование профессионального уровня военнослужащих внутренних войск осуществляется в системе боевой подготовки. Одним из элементов системы боевой подготовки внутренних войск является инженерная подготовка внутренних войск, которая направлена на обучение личного состава воинских частей и подразделений выполнению задач и мероприятий инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России. В военных институтах внутренних войск МВД России основы инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск курсанты изучают на занятиях по дисциплине «Инженерное обеспечение служебно-боевой деятельности внутренних войск». На современном этапе дидактическая система инженерной подготовки, в связи с недостатком учебного времени и внедрении в войска сложного оборудования, требует ее совершенствования и не в полной мере позволяет качественно осуществлять обучение. Занятия по инженерной подготовке должны быть насыщенными по напряженности и трудностям, так чтобы курсант после проведенных занятий почувствовал уверенность в своих силах. Он должен быть уверенным в том, что, будучи офицером, оказавшись в тяжелой ситуации, сумеет с использованием ранее приобретенных знаний, умений и навыков выполнить поставленную задачу и сможет поднять «боевой дух» вверенных ему солдат.

Именно поэтому система образования во внутренних войсках должна ориентироваться на усвоение курсантами профильных знаний, приобретение умений и навыков, позволяющих достойно выполнять обязанности на страже безопасности и территориальной целостности страны, прав и свобод ее граждан, а так же на развитие личности будущего офицера внутренних войск, что должно реализоваться в условиях внедрения компетентного подхода в педагогический процесс. Подготовка курсантов в вузах внутренних войск направлена на обеспечение потребности внутренних войск МВД России в офицерах, уровень профессиональной подготовленности которых отвечает предъявляемым современным требованиям. Для реализации задач подготовки высококвалифицированных офицеров внутренних войск МВД России целесообразно применять дидактическую систему в обучении курсантов, способствующую качественно формировать уровень общекультурных, военно-профессиональных и профессиональных компетенций, что и определяет актуальность исследования. Изучение состояния инженерной подготовки курсантов в вузах внутренних войск МВД позволяют обозначить ряд проблем и противоречий в образовательном процессе: - проблема увеличивающихся требований к уровню инженерной подготовки курсантов в высшем военно-учебном заведении внутренних войск МВД России и не достаточно полностью учитывающем это обстоятельство дидактической системой организации образовательного процесса; - проблема, связанная с развивающимися компьютерными технологиями и управлением электронно-коммуникативными системами и отсутствием структур в дидактической системе образовательного процесса, позволяющих осваивать инновационные технические средства или осуществляется это с опозданием. И специалистам, заканчивающим высшие военно-учебные заведения внутренних войск МВД России направленных на инженерную подготовку курсантов, следует более мобильно перестраивать дидактические системы, выступающие основой подготовки инженеров в вузе, реализуя идеи непрерывного образования и обновления. Как отмечает Н.Н. Суртаева [2, С.-62] «В современную эпоху быстрой смены технологий речь идет о формировании новой системы непрерывного образования, которая предполагает обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Ключевой характеристикой этого образования становится не только передача знаний, технологий, но и формирование разнообразных компетенций готовности к переобучению».[2, С.-62]

Литература:

1. Устав внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. – М.: ГК ВВ МВД России, 2009.
2. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Методологические подходы к анализу и описанию инновационного пространства непрерывного педагогического образования. (методические рекомендации) СПб.: Экспресс, 2015. -75с.
3. Суртаева Н.Н. Образование взрослых в современном развивающемся обществе образовательные ориентиры в контексте социокультурного развития России// Образование взрослых в современном развивающемся обществе Материалы Международной научно-практической конференции. Министерство образования РФ, Российская академия образования, Совет по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ; главный научный редактор В. И. Подобед. 2003. С. 32-38.
4. Суртаева Н.Н. Социальное взаимодействие в области подготовки специалистов помогающих профессий//Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения сборник материалов международной научно-практической конференции. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. 2012. С. 131-33.

Litovchenko O.V. THE VARIETY OF TEXTBOOKS: CAUSES AND PROBLEMS

Annotation: This article is devoted to the actual problem of school textbooks. The author tries to discuss the variety of textbooks at modern Russian school and reveals the reasons of it. The author also suggests to develop the criteria of comparison of various educational and methodical complexes and systems of textbooks allowing experts of the education system to make a competent and conscious choice of the main tutorial – the textbook.

Key words: textbook, educational and methodical complex, system of textbooks, federal list of textbooks.

МНОГООБРАЗИЕ УЧЕБНИКОВ: ПРИЧИНЫ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме школьных учебников. В содержании статьи рассмотрены причины многообразия учебников в современной российской школе и возникшие вместе с тем проблемы. В заключение автор предлагает разработать критерии сравнения различных учебно-методических комплексов и систем учебников, позволяющие специалистам системы образования сделать грамотный и осознанный выбор основного средства обучения – учебника.

Ключевые слова: учебник, учебно-методический комплекс, система учебников, федеральный перечень учебников.

За века своего существования учебник менялся, а вместе с ним менялись цели и задачи, которые ставили перед ним государство и общество, однако до сих пор проблема школьных учебников является актуальной темой для обсуждения в обществе и средствах массовой информации. В начале 90-х годов прошлого века в системе образования произошли существенные изменения. Было принято решение об отмене единых учебников, по каждому предмету для каждого уровня образования могло быть выпущено несколько версий. Началась монополизация рынка учебных изданий, появилось множество учебников и издательств, специализирующихся на учебной литературе. Менее чем за четверть века количество школьных учебников в нашей стране увеличилось в десятки раз. Идея, о возможности выбора учителем учебников, высказанная в конце 80-х годов XX века Л.Я. Зориной, справедливо полагавшей, что «под одну программу могут быть написаны разные учебники, вполне возможно и правильно, если в обиходе будет несколько параллельных учебников» воплотилась в жизнь [2]. На первых порах учителя радовались возможности выбора из нескольких учебников, но вскоре появились и первые сложности. Например, с преемственностью учебников при переходе из класса в класс, из школы в школу. Один из авторов школьных учебников географии В.П. Максаковский, описывает возникшую ситуацию с множеством учебников как «скачок от одной крайности к другой, самые явные последствия которой – снижение качества учебных книг и дезориентация большинства педагогов» [3]. Дискуссия о возможном и нужном количестве учебников была продолжена и А.В. Хуторским, который так выразил своё мнение: «Сколько бы учебников вы ни решили оставить, школьник, к нашему общему сожалению, пользоваться будет одним учебником, который ему кто-то выберет. Школа, в которой он учится. Можно сказать, тоталитарным методом выберет. Она очень демократично выбирает и абсолютно авторитарно подарит ученику право заниматься» [7]. Количество учебников продолжало стремительно расти, затрудняя выбор учителей, которым зачастую сложно отдать предпочтение тому или иному учебнику. Достаточно быстро стало понятно, что повышение качества учебников должно быть достигнуто не за счет их количества. Сегодня государство вновь осуществляет контроль качества учебников. Ведь особенность современного общества в том, что оно основывается на знаниях и информационных технологиях – важнейших факторах социально-экономического развития. Современная система образования невозможна без решающей роли государства, которое обязано заботиться о своём благополучии и своём человеческом капитале – в большинстве стран мира именно он составляет основу национального богатства, и зависит, прежде всего, от образования [3].

Качество человеческого капитала зависит от качества подготовки специалистов, что невозможно без учебников, но и сами продаваемые ежегодно учебники имеют большую долю на рынке книжной продукции. Рынок учебников постоянно меняется, предлагая с каждым годом всё больше новых учебников, учебных пособий, учебно-методические комплексы. Рыночная экономика – это реальность, в которой мы живём и действуем. Но не стоит забывать, что решающая роль все же принадлежит государству, финансирующему образование, гарантирующему равенство прав и возможностей для всех членов общества. Эти гарантии выражаются в формировании перечня учебников, рекомендованных Министерством к использованию в школьном образовании. Именно этот федеральный перечень является основным источником выбора учебника школой и учителем. В федеральный перечень учебников включаются учебники, рекомендованные Научно-методическим советом по учебникам, создаваемым Министерством образования и науки Российской Федерации, на основании положительных экспертных заключений по результатам научной, педагогической, общественной экспертиз и отвечающие следующим требованиям: принадлежащие к завершённой предметной линии учебников, представляющей собой совокупность учебников, обеспечивающей преемственность изучения учебного предмета или предметной области на соответствующем уровне общего образования, построенной на единой методической и дидактической основе, отвечающей единым психолого-педагогическим подходам, использующей общую структуру изложения материала и имеющей единое художественно-эстетическое оформление; имеющие электронное приложение, являющееся их составной частью (наличие электронного приложения, дополняющего учебник и представляющего собой структурированную совокупность электронных образовательных ресурсов, предназначенных для применения в образовательной деятельности совместно с учебником, станет обязательным с 1 января 2015 года); имеющие методическое пособие для учителя, содержащее материалы по методике преподавания, изучения учебного предмета (его раздела, части) или воспитания. Количество школьных учебников, рекомендованных и допущенных к



использованию в образовательном процессе, в последние годы продолжало стремительно расти. Лишь в 2014 году Федеральный перечень учебников впервые сократился, причем сразу более чем в два раза (см. рисунок 1).

Рис. 1. «Изменение количества учебников в Федеральном перечне учебников с 2008/09 по 2014/15 уч. год».

Одной из причин сокращения стало ужесточение требований к школьным учебникам в связи с переходом на ФГОС, которое, впрочем, не решило проблему упрощения выбора того или иного учебника.

Сегодня школы имеют право приобретать за государственный счет и использовать только те учебники, которые входят в федеральный перечень и соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. В Главе 2, Ст. 18 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] закреплены нормы обеспеченности учебными изданиями на одного обучающегося, порядок включения учебников в федеральный перечень, порядок отбора организаций, осуществляющих выпуск учебной литературы. Таким образом, государство стремится закрепить требования к содержанию и качеству образования в формате школьного учебника. Как школы и учителя воспользовались предоставленной свободой в выборе учебника? В рамках международного исследования TIMSS – 2011 собиралась информация о том, по каким учебникам обучались естественнонаучным предметам учащиеся те-

стируемых 8 классов. Анализ полученных данных показал, что наиболее популярными, среди учителей биологии являются три учебника: Биология – 8. Сонин Н.И., Сапин М.Р., издательство «Дрофа» (35%); Биология – 8. Колесов Д.В. и др., издательство «Дрофа» (34,5%); Биология – 8. Драгомиллов А.Г., Маш Р.Д., издательство «ВЕНТАНА-ГРАФ» (21,5%). Все остальные учебники приходятся на долю оставшихся 9% учителей. Безусловным лидером (87%) среди учебников физики стал обновленный учебник физики А.В. Перышкина, выпущенный издательством «Дрофа». С большим отрывом за ним следует учебник С.В. Громова, Н.А. Родиной, издательство «Просвещение». Его выбирает около 8% учителей. Все остальные учебники приходятся на долю оставшихся 6% учителей. В соответствии с собранными данными обучение химии ведется по 8 разным учебникам. Две трети учителей используют учебник О.С. Габриеляна, издательства «Дрофа». Около 20 % учителей используют обновленный учебник Г.Е. Рудзитиса и Ф.Г. Фельдмана, выпущенный несколько лет назад издательством «Просвещение». Все остальные учебники приходятся на долю оставшихся 14% учителей [5]. Из приведенных выше данных становится понятно, что из большого количества учебников прошедших экспертизу и включенных в Федеральный перечень учебников, наибольшее распространение имеют всего 2-3 варианта учебника по каждому предмету, хорошо знакомые и привычные большинству учителей. Причем некоторые выдержали не одно переиздание. Авторы и издательства тем временем предлагают выбирать не просто отдельный учебник или завершённую линию учебников, а сразу систему учебников для определенной ступени обучения. Система учебников представляет собой целостную информационно - образовательную среду, построенную на основе единых идеологических, дидактических и методических принципов, направленных на реализацию требований ФГОС[4]. Сегодня только в начальной школе в обязательном порядке используются не отдельные, пусть и завершённые предметные линии учебников, а системы учебников, например: «Школа России», «РИТМ», «Начальная школа XXI века», «Школа 2100» и другие. Системы учебников отличаются сочетанием современных подходов к решению методических проблем и проверенных практикой принципов дидактики. Учебно-методические комплексы всех предметных линий, образующих систему, обеспечивают, по мнению авторов, устойчивую мотивацию школьников к обучению, реализацию предметных, метапредметных и личностных результатов, обозначенных во ФГОС начального общего образования, формирование универсальных учебных действий как основы умения учиться и готовности к саморазвитию. В настоящее время разработаны системы учебников и для основной школы: «Алгоритм успеха», «Вертикаль», «Сферы», «Инновационная школа». Все учебники, входящие в перечисленные системы, имеют полностью разработанные учебно-методические комплексы по каждому предмету основной школы: программы учебных курсов; рабочие программы; учебники; рабочие тетради для учащихся; наглядные пособия; методические пособия для учителя; материалы для текущего и итогового контроля, тесты; электронные приложения; сайт поддержки и т.д. Основным принципом построения методического аппарата учебников всех линий, входящих в ту или иную систему, является обеспечение возможности применения в практике учителя широкого спектра современных технологий, методов, форм, приемов организации учебно-воспитательной работы в процессе урочной и внеурочной деятельности учащихся. Впрочем, говорить о переходе к системам учебников в основной школе пока преждевременно. На сегодняшний день в основной школе используются учебники завершённых предметных линий, включенные в ФПУ, но созданные совершенно разными издательствами, а потому не имеющими единого информационно-образовательного пространства. Это связано и с предпочтениями учителей-предметников, и с особенностями формирования региональных перечней учебников, а кроме того при переходе на какую-либо систему учебников многократно возрастает ответственность всего педагогического коллектива, ведь поменять учебно-методический комплекс по отдельному предмету будет практически невозможно. В связи с этим представляется важным разработать критерии сравнения различных учебно-методических комплексов и систем учебников, позволяющие специалистам системы образования сделать грамотный и осознанный выбор основного средства обучения – учебника.

Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.
2. Зорина Л.Я. Программа-учебник-учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – С.4.
3. Макасовский В.П. Что мешает развитию образования? // Педагогика, 2005, № 4. – С. 3-9.
4. О системе учебников «Алгоритм успеха». Издательский центр Вентана-Граф. Режим доступа: <http://www.vgf.ru/tabid/114/Default.aspx>
5. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет / М.Ю. Демидова и др. Под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2013. – 154 с.
6. Приказ от 31 марта 2014 г. № 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».
7. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика, 2005, № 4. – С. 10-18.

Lyu Syaomin, Qi Yue PROBLEMS OF INTERACTION OF SUBJECTS IN THE TRAINING OF MASTERS IN CHINA

Annotation: this article refers to the problems of masters training in China related to the change of society in modern conditions.

Keywords: masters, social interaction, training.

Лю Сяомин,

профессор Северо-восточного педагогического университета, Китай

Ци Юе,

аспирант РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Китай

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИТАЯ

Аннотация: в данной статье говорится о проблемах подготовки магистров в Китае, связанных с изменением социума в современных условиях.
Ключевые слова: магистры, социальное взаимодействие, подготовка.

В современный период происходят существенные изменения в области социального взаимодействия как той сферы, которая присуща любой деятельности человека, в том числе и педагогической деятельности.

Современная цивилизация, изменившая мир во всех сферах, способствовала серьезным изменениям в самом человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности. Для осуществления педагогической деятельности работы человека с человеком необходимо осмысление реальной ситуации социокультурной среды, жизнедеятельности, социального взаимодействия и функционирования человека, в том числе и в период профессиональной подготовки как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. Н.Н.Суртаева, О.А.Иванова [1, С.8] отмечают «В настоящее время в период системных изменений в обществе, обострения социальных проблем специалистам социальной сферы приходится сталкиваться с различного рода противоречиями, которые нередко переходят в конфликты». Это можно отме-

тить как одну из множества проблем в профессиональном образовании. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. [3, С.5] также отмечают, что «Одной из острейших проблем наук, изучающих человека, во все времена была проблема организации эффективного социального взаимодействия и сохранения индивидуальности... Изучение индивидуальных особенностей каждого отдельного человека должно способствовать гармонии его внутреннего мира, с требованиями окружающего социума, росту возможностей эффективного, бесконфликтного социального взаимодействия». Вопросы индивидуальности, учета индивидуальных особенностей студентов при обучении в магистратуре и бакалавриате – это еще одна проблема, которая интенсивно изучается китайскими педагогами. Без понимания характера всех социальных и ментальных эффектов образования, социального взаимодействия, составляющих социокультурную среду в Китае, невозможно прийти к успешной личностной и профессиональной социализации, профессиональной подготовки магистров обеспечивающей рост человеческого капитала, приводящего к росту государственного капитала. Актуализировалось внимание к проблеме социального взаимодействия при подготовке магистров в Китае в аспекте решения задач социализации студентов и связанных с этим проявлений (социальная зрелость, социальная компетентность социальная адекватность, социальная терпимость, социальная нравственность, социальная ответственность, социальные отношения и т.д.). Высокий уровень социальной компетентности студентов есть основа в успешной адаптации к изменяющимся условиям социума, что составляет основу жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации и характеризуется наличием таких личностных качеств, как гуманность, социальная ответственность, мобильность, самостоятельность, эмпатия, способность к нестандартному мышлению и др., которые носят индивидуальный характер и позволяют успешно интегрироваться в социальную среду.

Понятие социальной компетентности связано не только с верой человека в себя и эффективностью его функционирования, но и с требованиями проблемной социальной ситуации в любой стране, не исключение и Китай, которую необходимо разрешать, в том числе и в период профессиональной подготовки как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. При этом следует учитывать, что в качестве основы становления и проявления социальной компетентности студента выступает социальный опыт, как освоенная совокупность способов деятельности. Социальная компетентность тесно связана с такими процессами, как социализация, освоение социальных ролей, овладение социальным опытом, опытом построения социальных отношений, которые одновременно выступают и целью, и результатом, и средством становления социальной компетентности студента и на это должен быть направлен педагогический процесс подготовки магистров. Становление социальной компетентности позволяет студентам принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований с учетом изменений социальной среды, которую Н.Н. Суртаева определяет как «конкретное проявление общественных отношений, в которых развивается конкретная личность, социальная общность, социальные условия их развития».[2, С.-25].

Таким образом, отметим, что важными проблемами, которые необходимо решать в процессе подготовки магистров выступает проблема социализации, связанная с социальным взаимодействием, социальной компетентностью, что отмечается в работе Е.И.Бражник, Н.Н.Суртаевой [4].

Литература:

- 1.Иванова О.А., Суртаева Н.Н. Конфликтология в социальной работе М.: Юрайт, 2015. - 283с.
- 2.Суртаева Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике словник понятий / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, СПб.:Экспресс, 2012. -70с.
- 3.Суртаева Н.Н., Кандаурова А.В. Индивидуальный педагогический стиль в социальном взаимодействии СПб.: ИОВ РАО, 2006.-251с.
4. Суртаева Н.Н., Бражник Е.И. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования // Мир науки, культуры, образования №6 (31),2011 .-С.-62-65.

УДК 37.037.1+796.01:316

Manzheley I.V. THE POSSIBILITIES OF THE METHOD OF PROJECTS IN PHYSICAL EDUCATION OF BACHELORS

Annotation: The article considers the problem of forming athletic competences of bachelors in the conditions of the educational standards of the third generation. Universal sports presents the competencies and unit content of the discipline "Physical culture". We describe the nature of the environmental approach to physical education and the idea of the method of projects. Given the systematization of a method of projects in the practice of physical education. The described algorithm the implementation of project method and conditions of its performance. Experimental data is presented.

Keywords: educational standard, discipline "Physical education", physical competence the bachelors of the physical education environment, conditions and opportunities, project-based learning.

Манжелей И.В.,

д.п.н., профессор, Тюменский государственный университет, г. Тюмень

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования физкультурных компетенций у бакалавров в условиях образовательных стандартов третьего поколения. Представлены универсальные физкультурные компетенции и модульное содержание дисциплины «Физическая культура». Описана сущность среднего подхода к физическому воспитанию и идея метода проектов. Дана систематизация метода проектов в практике физического воспитания. Описан алгоритм реализации метода проектов и условия эффективности его применения. Представлены экспериментальные данные.

Ключевые слова: образовательный стандарт, дисциплина «Физическая культура», физкультурные компетенции бакалавров, среда физического воспитания, условия и возможности, метод проектов.

Реализация компетентностного подхода в высшем образовании предполагает существенную реконструкцию содержания, методов и форм физического воспитания бакалавров. В учебных планах основных программ (ОП) актуализированных в 2015 году стандартов третьего поколения ФГОС ВО дисциплина «Физическая культура» перенесена в блок 1 и разделена на две части. В базовой части ОП ей отведено 72 часа (2 зачетные единицы), в вариативной - дисциплина реализуется в виде элективного курса в объеме не менее 328 часов. Формируемые дисциплиной «Физическая культура» компетенции унифицированы для всех направлений подготовки, имеют контурный формат и представлены как ОК-7 (способность к самоорганизации и самообразованию) и ОК-8 (способность использовать средства и методы физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности). Поэтому для конкретизации целей и подбора содержания теоретико-методической и учебно-тренировочной работы со студентами нами были разработаны универсальные, детализированные физкультурные компетенции: *адаптивно-оздоровительная; коррекционно-оздоровительная; кондиционно-двигательная; профессионально-прикладная; спортивно-рекреативная, которые являются сквозными результатами образовательной деятельности для элективного и обязательного курсов, «имеют интегративную природу и представляют собой сплав физкультурно-спортивных ценностных ориентаций, знаний, умений, психофизических кондиций и физкультурно-спортивного опыта бакалавров» [1]. В содержании учебного материала нами были выделены модули, привязанные к формируемым универсальным компетенциям и проектным линиям (табл.1). Многолетний опыт формирования физкультурных компетенций показал, что максимум внимания необходимо уделять приобретению *личностного опыта физкультурно-спортивной деятельности через**

организацию различного рода практик и *физкультурно-спортивных сред, что возможно в рамках средового подхода* [2]. Важно отметить, что при средовом подходе в физическом воспитании акценты в деятельности преподавателя сменяются с активного воздействия на личность студента в сферу построения сложной, открытой, гибкой, интегративно-динамической физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения, которая насыщается различными микросредами, благоприятна для активизации внутренних механизмов саморазвития и самовыражения личности средствами физической культуры и массового спорта. Идея метода проектов прекрасно вписывается в концепцию средового подхода и заключается в рациональном сочетании знаний и практических умений при решении конкретных проблем социокультурной действительности.

Таблица 1

Содержание предметной области «Физическая культура» образовательной программы бакалавра

Физкультурные компетенции/ проектные линии	«Физическая культура: теория и методика» (72 часа)		«Физическая культура: элективный курс» (328 часов)		
	Модули учебного материала				
	Соц.-биол. и орг.-пед. основы ФК и ЗОЖ	Оздоровительные системы	Проф.-прикладная физическая подготовка	Общефизическая подготовка	Занятия избранным видом спорта
Адаптивно-оздоровительная	∇Ⓞ	∇Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ
Коррекционно-оздоровительная	∇Ⓞ	∇Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ
Кондиционно-двигательная	□Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ	∇Ⓞ	∇Ⓞ
Профессионально-прикладная	□Ⓞ	□Ⓞ	∇Ⓞ	∇Ⓞ	□Ⓞ
Спортивно-рекреативная	□Ⓞ	□Ⓞ	□Ⓞ	∇Ⓞ	∇Ⓞ

Примечание: ∇ – направленное формирование; □ – сопряженное формирование; Ⓞ – ситуативное применение; Ⓞ – системное применение

Метод проектов (МП) - определенная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов [3]. Родоначальником метода проектов в педагогике считается В.Х. Килпатрик, который опирался в своей работе на идеи философско-педагогической концепции Дж. Дьюи. Метод проектов широко применялся в советской школе в 20-е годы прошлого столетия. Развитие метода проектов связано с педагогической деятельностью В.Н. Шульгина, М.В.Крупениной, Б.В.Игнатъева. Провозглашение метода проектов универсальным средством преобразования школы учебы в школу жизни, привело к снижению общеобразовательной подготовки учащихся и было осуждено в постановлении ЦКВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 г.). В связи с чем, метод проектов более 50 лет не применялся в педагогической практике России. Сегодня наблюдается второе рождение метода проектов, описаны различные классификации, характеристики и условия его применения (Киримова Ю.В., Полат Е.С., Шнайдер Й.) [4]. Реализация метода проектов в высшей школе ведет к изменению позиции преподавателя из носителя готовых знаний в организатора информационно-образовательной среды и познавательной деятельности бакалавров, в соучастника исследовательского, творческого процесса. В физическом воспитании существует следующая классификация метода проектов [4]: а) по направленности (проектная линия): адаптивно-оздоровительные проекты; коррекционно-оздоровительные; кондиционно-двигательные; профессионально-прикладные; спортивно-рекреативные; б) по характеру доминирующей деятельности: исследовательские, практико-ориентированные, информационно-ориентированные; в) по количеству участников: индивидуальные, парные, групповые, массовые; г) по продолжительности выполнения: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные. Проблема, как правило, содержит в себе противоречие, и применительно к физическому воспитанию оно может выражаться в несоответствии между реальным и желаемым состоянием здоровья, физических кондиций, гармоничностью телосложения молодых людей; между возможностями физкультурно-спортивной среды и реальной активностью студентов; между «модой» на престижный, спортивный стиль жизни и паттернами саморазрушающего поведения студенческой молодежи. Подобные проблемы могут стать основой для разработки таких проектов как «Я и мое здоровье», «Коррекция состояния зрительного анализатора», Фестиваль «Уни-баскет-шоу» и др. Проект может выполняться индивидуально, но чаще, и это наиболее эффективно, в группе. Важно отметить, что метод проектов предполагает формирование у бакалавра способности к самообразованию, к работе с различными источниками информации и к групповой работе. При данном подходе в физическом воспитании предполагается создание педагогом такой элективной физкультурно-спортивной среды, которая была бы насыщена стимулами и стимулами, побуждающими студента к поиску собственных результатов учебной и внеучебной деятельности.

Опыт показал, что в основу реализации проектно-исследовательской деятельности студентов должны быть положены следующие принципы: принцип вариативности или создания условий для реализации студентами свободы выбора направлений физкультурного самосовершенствования; принцип когерентности или согласованности требований стандарта и физкультурно-спортивных потребностей студентов; принцип смыслозначимости как поиска ценностно-смыслового содержания самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности для каждого студента; принцип конструктивности или построение взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса на основе сотрудничества; принцип адаптивности как соответствия половозрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям бакалавров [4]. В содержании дисциплины «Физическая культура» в рамках указанных выше проектных линий нами разработаны алгоритмы проектов «Коррекция осанки», «Коррекция телосложения», «Развитие выносливости», «Самомассаж», «Психофизическая тренировка», «Профилактика профессиональных заболеваний», Фестиваль по аэробике «Красота, грация, здоровье» и др., а также методические материалы для их реализации. На методико-практических и учебно-тренировочных занятиях студентам предоставляется право выбора одной из предложенных преподавателем тем проектов или сформулировать проблему и тему самостоятельно. Причем студентам с невысоким уровнем готовности к самостоятельной работе рекомендуется выполнять краткосрочные и групповые проекты, а при реализации долгосрочных проектов необходимо четко обозначать «контрольные точки», более активным и подготовленным студентам – индивидуальные и групповые, долгосрочные проекты.

Реализация проектной деятельности студентов может осуществляться на основе следующего алгоритма:

1) **Постановка проблемы и изучение её состояния в аспекте «сущего» и «желаемого» применительно к конкретному субъекту.** Перед постановкой проблемы педагог предоставляет вводную информацию и старается свя-

зать ее с личностными смыслами студента. Для прояснения личностных смыслов физкультурно-спортивной деятельности можно применять методы лабилизации, смысловой перестройки, убеждения. 2) **Целеполагание на основе смыслополагания** осуществляется через поиск субъективных смыслов и актуализацию значимого мотива деятельности. В процессе диалога с преподавателем или внутреннего диалога студенту предлагается ответить на следующие вопросы: «Какова ЦЕЛЬ реализации данного проекта?» «ЧТО даст МНЕ ЛИЧНО реализация данного проекта? Каким образом Я смогу использовать ЭТОТ ОПЫТ в своей жизни?», «КАК Я смогу это сделать?», «Чего Я смогу добиться?». 3) **Проектирование процесса достижения цели** с допустимыми вариантами отклонений. С учетом уровня готовности студента к самостоятельной работе (при разном участии преподавателя) разрабатывается проект индивидуальной программы по решению актуализированной проблемы, в котором указываются исходный, должный и желаемый результат; цель, средства и методы достижения цели, объем и интенсивность физической нагрузки во временном контексте; контрольные точки, средства и методы контроля и самоконтроля. 4) **Реализация проекта** в процессе совместной или самостоятельной деятельности. В зависимости от желания и готовности студента проекты могут реализовываться как на учебных занятиях, в конце которых для этого отводится по 10-15 минут, так и во внеучебное время: во время спортивно-массовых мероприятий, во время секционных занятий, самостоятельно. Для этого студенты в начале учебного года привлекаются к планированию предстоящих физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, в процессе подготовки к которым реализуются проекты - фестивали по видам спорта и декады здоровья, а с преподавателями проводятся семинары-практикумы по конструктивному взаимодействию и организации проектной деятельности студентов. 5) **Текущий контроль и коррекция**. Педагогический контроль, взаимоконтроль и самоконтроль (ведение дневника самоконтроля) применяются в разной мере в зависимости от степени готовности студента к физкультурному самосовершенствованию. В случае отклонений от запланированного результата, в проект вносятся соответствующие изменения. 6) **Оценка достижения результата и обмен опытом**. Оценка успешности достижения запланированного результата осуществляется под контролем преподавателя. Отчет о реализации проекта может быть представлен в виде выполнения контрольных упражнений, тестов и предоставления дневника самоконтроля. Защита проекта проводится на методико-практических занятиях, семинарах, научно-практических конференциях в виде презентаций. Применение метода проектов со студентами экспериментальной группы (ЭГ)-1, осваивающими элективные курсы по баскетболу и аэробике, позволило значительно повысить их физкультурно-спортивную активность и уровень физической компетентности через реализацию групповых проектов-фестивалей «Красота, грация, здоровье» и «Уни-баскет-шоу», по сравнению со студентами осваивающих те же элективные курсы, но без участия в проектной деятельности. Показатели базового уровня увеличились во всех группах, а повышенный уровень компетентности выявлен только у 15,0 % юношей и 7,3 % девушек ЭГ-1 (таблица 2).

Таблица 2

Динамика физической компетентности (в %)

Уровни		Юноши		Девушки	
		ЭГ-1(n=60)	ЭГ-2(n=20)	ЭГ-1(n=128)	ЭГ-2(n=24)
Пороговый	до эксперимента	40,0	43,0	58,2	57,6
	после эксперимента	10,0	39,0	20,9	33,4
	динамика	-30,0	-4,0	-37,3	-24,2
Базовый	до эксперимента	60,0	57,0	41,8	42,4
	после эксперимента	75,0	61,0	71,8	66,6
	динамика	15,0	4,0	30,0	24,2
Повышенный	до эксперимента	0	0	0	0
	после эксперимента	15,0	0	7,3	0
	динамика	15,0	0	7,3	0

Таким образом, соотношение проблемы и ее практического решения в физкультурно-спортивной среде вуза делает метод проектов особенно привлекательным для формирования физических компетенций студентов, побуждая молодых людей к поиску собственных результатов учебной и внеучебной физкультурно-спортивной деятельности. Условиями эффективности метода проектов в физическом воспитании является программно-методическое и материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса; подготовка педагогов к организации проектной деятельности и конструктивному взаимодействию; интеграция учебной и внеучебной работы; построение открытой и когерентной потребностям студентов физкультурно-спортивной среды вуза.

Литература:

1. Манжелей, И.В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании / И.В. Манжелей // Теория и практика физической культуры, 2005. - № 8. - С.7-11.
2. Манжелей, И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды / И.В. Манжелей // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2010. - № 4. - С.2-4.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособ. для студ. пед. вузов и систем повыш. квалиф. пед. кадров. // Под ред. Е.С. Полат. М.: ИЦ «Академия», 2000. - 272 с.3.4. Манжелей, И.В. Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие./ И.В. Манжелей, А.Г. Молодкин. Тюмень. Вектор Бук, 2006. 82 с.

Primtshuk N.V. THE SYSTEM OF UNIVERSITY'S YOUNG RESEARCHERS COMPETITIVE SUPPORT AS A CONDITION THE HIGHER EDUCATION OPENNESS

Annotation: The system character of university's young researchers competitive support is revealed in this article. The understanding of the higher education openness is disclosed through inclusion of students and teachers into educational, professional and social activities.

Keywords: the system of competitive support, research and educational environment, the openness of higher education

Примчук Н.В.,

к.п.н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

СИСТЕМА КОНКУРСНОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ОТКРЫТОСТИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается системный характер конкурсной поддержки молодых исследователей в вузе. Раскрывается понимание открытости вузовского образования через включение обучающихся и педагогов в вариативную образовательную, профессиональную и социальную деятельность.

Ключевые слова: система конкурсной поддержки, научно-образовательная среда, открытость вузовского образования.

Активизация работы системы конкурсной поддержки молодых исследователей представляет собой один из путей решения комплексной задачи укрепления базисного характера науки для развития высшего профессионального образования. При этом система конкурсов в образовательной и научно-исследовательской деятельности для студен-

тов, аспирантов и научно-педагогических работников университета становится механизмом стимулирования инновационной деятельности. Реализация системы научных конкурсов является также одним из важнейших факторов оптимизации социально-экономических условий жизнедеятельности обучающихся и профессорско-преподавательского состава университета. Система научных конкурсов является частью инфраструктуры, обеспечивающей формирование инновационно-ориентированной научно-образовательной среды университета. Функционирование этой системы направлено, прежде всего, на развитие и обеспечение реализации исследовательской компетентности субъектов образовательного процесса. Разработанная и реализуемая в РГПУ им. А.И. Герцена концепция организации и проведения конкурсов в образовательной и научно-исследовательской деятельности для студентов, аспирантов и преподавателей университета строится на основе принципов системности, открытости, конкуренции на основе «строгой» экспертизы, адресности поддержки и поощрений. Принцип системности предполагает интеграцию научной и учебной деятельности в развитии исследовательских компетенций молодых исследователей с учетом факторов, влияющих на это развитие. Принцип открытости предполагает «прозрачность» конкурсной оценки, возможность участия во всех предлагаемых конкурсах, широкое представление результатов научно-исследовательской деятельности победителей конкурсов. Создание и реализация системы конкурсной поддержки, при соблюдении выше обозначенных принципов концепции конкурсной деятельности в вузе, представляет собой функционирование образовательной среды, основываясь на научных идеях Т.В.Менг[1,с.75], рассматриваем которую как среду поддержания и развития позитивной научно-образовательной практики молодого исследователя.

Основываясь на идеях автора [1] о социальных моделях конструирования образовательной среды, заключаем, что создаваемые в вузе, благодаря системе конкурсной поддержки, позитивные научно-образовательные практики молодого исследователя, синтезируют в себе: - Научно-образовательную среду как ресурс: использование финансовой поддержки для создания, продвижения продуктов научной и образовательной деятельности конкурсантов; обогащение опыта конкурсно-заявочной деятельности, содействующего все большему продвижению молодого исследователя к экспертному функционалу и др. - Научно-образовательную среду как процесс: создание продуктов научно-образовательной деятельности, их последующее использование в образовательной практике, представление полученных результатов в вариативных формах (доклад, выставочный экспонат и др.); социальные аспекты взаимодействия со средой: конкретные сроки создания и внедрения результатов, научно-образовательный задел конкурсантов, их мотивация (работа на диссертационным исследованием, конкурсная активность и др.). - Научно-образовательную среду как поле активности: выстраивание отношений социального партнерства: заказчик, исполнитель, проектная команда и др.; разнообразие и выбор видов научно-образовательной деятельности; инициативность, самопрезентация и др. - Научно-образовательную среду как дискурс: овладение и выстраивание научно-представительской коммуникации, развитие междисциплинарных связей, установление и укрепление научных контактов между конкурсантами, экспертами и др. Подчеркнем, что система конкурсной поддержки становится условием открытости вузовского образования при ее конструировании как позитивной научно-образовательной практики студентов, аспирантов, научно-педагогических кадров, исходя из следующих позиций: I. В самом общем понимании открытое образование представляет собой совокупность формального, неформального и информального образования (терминология ЮНЕСКО) и предполагает его открытость мировой культуре, социуму, человеку. Опираясь на идеи Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой исследования по отражению «открытого образования» в педагогической теории и практике[2], считаем, что система конкурсной деятельности в вузе привносит вклад в: - открытость мировой культуре как ориентацию на жизнь в открытом и меняющемся мире при сохранении уважения к традициям; готовность к принятию и пониманию культурного многообразия мира; ценностное равенство различных источников образования; - открытость социуму как социальная ответственность за планируемые и достигаемые результаты в научно-образовательной деятельности, личностная самореализация и достижение социального успеха; образование как средство созидания и результат деятельной активности; - открытость человеку как учет, признание, позиционирование личного опыта конкурсанта; гарантия организационного сопровождения и научно-методической помощи и поддержки конкурсанту в проблемных ситуациях. II. Принцип открытости предполагает, что не только традиционные и специально организованные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) могут нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты, но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом [3,с.68]. Так, помимо обязательной образовательной программы студента, аспиранта в вузе создаются возможности для развития и раскрытия потенциала обучающихся, среди которых конкурсы в научной и образовательной деятельности. III. Открытость образования реализуемого в институциональной организации (школа, вуз) во многом зависит от полифункциональности педагогических кадров. Например, педагогические кадры выполняет функции экспертов, научных сотрудников, консультантов, членов ассоциаций и др., что позволяет им расширять пространство своей профессиональной деятельности, и по возможности включать в нее обучающихся.

Система конкурсов: публикационной активности (финансовая поддержка лучших научных статей для опубликования в научных журналах из перечня ВАК); грантовой поддержки научно-исследовательских работ, учебно-методических разработок, художественно-творческих проектов, академической мобильности предоставляет возможности для расширения функционала ее участников, например публикационная, конгрессная, выставочная, патентно-лицензионная деятельности. Анализируя опыт функционирования системы конкурсной поддержки аспирантов и молодых научно-педагогических работников РГПУ им. А.И. Герцена можно выделить ряд проблем, которые целесообразно решать в процессе проектирования и создания позитивных научно-образовательных практик молодых исследователей: - рассогласованность субъектов исследовательской деятельности в определении тематики исследований и разрозненность в научных поисках; - ограниченность исследовательского пространства аспирантов, что проявляется в решении исследовательских задач за счет имеющихся ресурсов; - недостаточное «доведение» результатов исследования до профессионального научного сообщества.

На решение выделенных проблем направлены и реализуются следующие два механизма, включенные в систему организации конкурсной поддержки молодых исследователей: I. Организация конкурсов с предоставлением победителям возможности публикации, что безусловно благоприятно способствует развитию публикационной активности аспирантов и молодых ученых университета, повышению эффективности подготовки кадров высшей квалифи-

кации, стимулированию и привлечению их к проведению исследований по приоритетным научным направлениям развития науки и практики. II. Организация и проведение научных мероприятий, позволяющих объединить молодых исследователей, исследующих различные научные области. Особо данный вопрос актуален и для педагогических вузов, реализующих подготовку учителей по естественному и гуманитарному профилю, экономистов и управленцев в сфере образования.

В вузовской практике распространены научные семинары, которые выступают как форма повышения квалификации, ознакомления с работами коллег, форма коллективного, публичного рабочего обсуждения научной информации для формирования компетенции участников коллектива в объеме новых знаний, методов, для оптимизации взаимодействия по проектам и программам [4, с.122]. В статье [4] рассматриваются примеры научных семинаров выдающихся ученых (Н. Бора - датский физик-теоретик и общественный деятель, Н.Н. Лузин – создатель первой в России крупной математической школы (Лузитания), Л.Д. Ландау - российский физик-теоретик, Д.С. Лихачев - российский ученый-литературовед, историк культуры и общественный деятель, Г.И. Щукина – доктор педагогических наук, основоположник научной школы познавательного интереса) и выделяются особенности, среди которых отметим инвариантные для различных категорий молодых исследователей (возраст, научно-исследовательский опыт, научная сфера): - постоянное внимание к этике научного общения; - единство исследовательской и учебной деятельности, которое выражается в ориентации на развитие интереса к научному поиску и самостоятельности; формировании умения аргументированно излагать собственную точку зрения, проблемность обсуждения; - обсуждение научных проблем совместно с практиками; - наличие свободной и демократической атмосферы обсуждений; - руководство семинаром лидером в конкретной научной области. В рамках системы конкурсной поддержки аспирантов и молодых научно-педагогических работников в РГПУ им. А.И. Герцена реализуются междисциплинарные научные семинары с учетом выделенных особенностей. Проводимые междисциплинарные научные семинары призваны создать диалог между исследователями, привлечь к активным действиям в научном поиске всех участников. Выделяем два вида междисциплинарных научных семинаров: тематические междисциплинарные научные семинары; обучающие междисциплинарные научные семинары. Тематические междисциплинарные научные семинары схожи по своей специфике с тематическими научными семинарами, их обособляет тот факт, что рассматривается научная проблематика с позиций представителей различных научных областей. Обучающие междисциплинарные научные семинары объединяют исследователей не обязательно занимающихся одинаковой либо схожей научной проблематикой. Данного вида семинары имеют цели сопроводительного характера в развитии научных исследований. Таким образом, создаваемые в университете условия для развития диалога между молодыми исследователями в научно-образовательной деятельности, повышения творческой активности, научно-творческой эффективности, конкурентоспособности аспирантов и молодых научно-педагогических работников университета в конкурсной деятельности различного уровня обеспечивают открытость вузовского образования.

Литература:

1. Менг Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011г. – 98с.
2. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И. Об отражении понятия «открытое образование» в педагогической теории и практике // URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1752.htm> [дата обращения 09.12.2014]
3. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
4. Кондракова И.Э., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Научные семинары аспирантов как условие обеспечения качества диссертационных педагогических исследований // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Реализация образовательных программ в образовательной среде вуза: Сборник статей по материалам научной конференции, 5 марта 2014 года. – СПб., Изд-во «Лема», 2014, 253 с. С. 119-125.

Romanenchuk K.V. THE HISTORY OF THE GYMNASIUM M.N. STOYUNINA

Annotation: The article discusses the history of the discovery and the early years of private school a new type of a girls' school M.N. Stoyunina. The role of P.F. Lesgafta in the creation of school.

Keywords: private women's gymnasium, a new type of school, women's education, pedagogical circle exemplary school.

Романенчук К.В.,

к.п.н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ГИМНАЗИИ М.Ю. СТОЮНИНОЙ

Аннотация: в статье рассматривается история открытия и первые годы работы частного учебного заведения нового типа женской гимназии М. Н. Стоюниной. Раскрыта роль П.Ф. Лесгафта в создании гимназии.

Ключевые слова: частная женская гимназия, школа нового типа, женское образование, педагогический кружок, образцовая школа.

В 1865 году в журнале «Современник» выходит статья В. Я. Стоюнина «О частной педагогической предпримчивости», в которой автор пишет о необходимости создания частной школы нового типа в России [1]. С точки зрения В. Я. Стоюнина в новой частной школе будет больше свободы в организации учебно-воспитательного процесса, следовательно, для педагогического творчества. Особое внимание уделил в своей работе В. Я. Стоюнин частным женским учебным заведениям. Будущее женского образования он видит в создании новых частных женских гимназий. Женские гимназии будут воспитывать истинную нравственность в строгой связи с живой наукой и помогут развиваться новому идеалу женщины, подчеркивает В. Я. Стоюнин в статье.

В 1879 году М. Н. Стоюнина решила воплотить идеи мужа в педагогической практике, решила открыть частную женскую гимназию. В своих «Воспоминаниях» Мария Николаевна пишет, что мысль о частной гимназии пришла к ней после глубокого разочарования ее и мужа в государственной российской школе, фактически закрытой в 70-ые годы XIX века для педагогического творчества[2]. Владимир Яковлевич Стоюнин, узнав о замыслах жены, посоветовал ей не торопиться, хорошо обдумать и взвесить все «за» и «против». Мария Николаевна решила начать подготовку к открытию гимназии с изучения новейших европейских трудов по философии образования, психологии и физиологии В.Вундта, Д.Льюиса, Д.Миля, Г.Спенсера. Ведущие идеи этих ученых найдут позже свое отражение в концепции и практической педагогической работе гимназии. Большую помощь в своих самостоятельных занятиях педагогическими дисциплинами Мария Николаевна Стоюнина получила в Педагогическом музее в Соляном городке, славившегося своей уникальной коллекцией учебных и наглядных пособий. Труды Марии Николаевны были поддержаны всеми членами ее семьи матерью, мужем, дочерьми. Все они стали ее соратниками и помощниками в деле гимназии. Отметим, что это была отличительная черта гимназии М.Н.Стоюниной, она начиналась и была все годы работы в полном смысле слова семейным делом. Все члены семьи Марии Николаевны учились или работали в гимназии. Мать М.Н.Стоюниной занималась хозяйственной деятельностью гимназии, Владимир Яковлевич Стоюнин руководил педагогическим

советом гимназии, преподавал в ней литературу и историю, дочери Лина и Людмила учились в гимназии (позже Людмила работала в гимназии). Горячо поддержал идею Марии Николаевны о женской гимназии нового типа Федор Михайлович Достоевский, он внимательно выслушал ее рассказ о педагогических планах, одобрил их, дал ряд ценных советов. Он порекомендовал познакомиться М. Н. Стоюниной с работой аналогичных учебных заведений Санкт – Петербурга и их руководителями. В Петербурге, тогда открылись две частные женские гимназии госпожи М. П. Спешневой и княгини А. А. Оболенской. Обе они были авторскими учебными заведениями, привлекали внимание педагогической общественности Петербурга, и были предметом бурной дискуссии. Мария Николаевна посетила гимназию А. А. Оболенской и заручилась ее поддержкой, пыталась побывать она и в гимназии М.П.Спешневой. Однако М.П.Спешнева отказала ей в помощи. Полезным для М.Н.Стоюниной было изучения опыта работы школы Вертер. В 1880 году супруги почувствовали, что готовы выработать план «нормальной школы», который будет воплощен в практике в частной женской гимназии. Для создания плана «нормальной школы» они образовали педагогический кружок, который начал заседания на квартире Л.Н. и И.Г. Жуковских. В заседаниях кружка активное участие приняли профессора П.Ф.Лесгафт и М.М.Усов, А.Н.Страннолюбский, В.А.Воскресенский, педагог М.Н.Ланге. На заседаниях остро критиковалась современная школа, и обсуждались планы создания новой образцовой школы. Всего заседаний кружка было три, последнее четвертое было назначено на 1 марта 1881 года, но не состоялось в силу резкого изменения политической ситуации в России (был убит император Александр I). Оригинальная концепция гимназии на заседаниях кружка была предложена П.Ф.Лесгафтом и потому к нему обратились супруги Стоюнины с предложением принять участие в деле организации новой школы. Петр Францевич принял это предложение и безвозмездно много времени и сил в течение ряда лет отдавал гимназии М.Н.Стоюниной. Мария Николаевна в своих «Воспоминаниях» отмечает, что в первые годы работы гимназии П.Ф.Лесгафт стал ее фактическим руководителем и вдохновителем[2]. Главная цель гимназии с точки зрения П.Ф.Лесгафта была научить молодежь управлять собой, чтобы она научилась малыми усилиями достигать больших результатов. П.Ф.Лесгафт подчеркивал, что это должно быть проведено как в области физических, так и в области умственных упражнений. Для достижения цели Петр Францевич предлагал обратить особое внимание на физические упражнения и игры, которые должны были упражнять не только тело, но и развивать душевные способности: внимание, умение владеть собой, чувство товарищества, справедливости. Перед открытием гимназии был создан ее проект с концепцией учебным планом и подробными программами по всем предметам. Проект создавался и бурно обсуждался будущим педагогическим коллективом: В.Я.Стоюниным, П.Ф.Лесгафтом, А.Н.Страннолюбским, Я.И.Ковальский, Н.П.Животовский, А.М.Васильевым, А.О.Пуликовским. Концепция гимназии состояла из следующих положений: равновесие в умственном и физическом развитии детей; разграничение образования в школе на три ступени элементарное, среднее и высшее с особыми задачами воспитания и обучения на каждой из них; широкое использование игр как средства укрепляющего физические силы детей и фактор нравственного и общественного развития учениц. Педагоги решили проводить два раза в год врачебные осмотры и антропометрические измерения детей, много внимания уделять эстетическому воспитанию учениц (с помощью лепки, рисования, пения, декламации). В гимназии были отменены награды, наказания, отметки в виде баллов. Экзамены предлагалось в проекте школы заменить репетициями в конце года. Особое внимание уделили домашним заданиям, решив сделать их совсем небольшими. Разнообразные кружки в старших классах, литературно-музыкальные вечера, экскурсии должны были сделать учебу в гимназии интересной и увлекательной. В концепции гимназии подчеркивалась важность взаимодействия с родителями в вопросах воспитания и обучения. В гимназии было решено ввести 45 минутный урок (тогда везде был урок 55 мин.) в среднем и старшем звене и 30 минутный урок в младшей школе, это дало возможность сделать шесть уроков в день, вместо типичных в Петербурге пяти. Основное преподавание иностранных языков было перенесено в младшую и среднюю ступени школы, это освободило в старшей школе часы для изучения естественных и гуманитарных наук, математики. В августе Мария Николаевна Стоюнина начала заниматься получением разрешения на открытие женской гимназии с правами правительственной. Она обратилась с прошением об открытии гимназии в канцелярию Попечителя Санкт-Петербургского учебного округа. Благодаря симпатии к делу гимназии попечителя округа Дмитриева и окружного инспектора Н.М.Аничкова, 8ого октября 1881года разрешения и права были получены. Это был первый случай открытия нового женского учебного заведения как гимназии с правами (без прохождения через статус учебного заведения 1ого разряда). Для гимназии было снято помещение на 4 этаже в доме №24 по Сергиевской улице за 3000 рублей. Гимназия рассчитывала принять 25 учениц, но в итоге записались в школу шесть девочек. 24 октября 1881 года состоялся экзамен, а 25 октября 1881года молебен по случаю открытия гимназии. 26 октября 1881года начался учебный год в гимназии. В начале в учебном заведении было намного больше педагогов, чем учениц. Первыми преподавателями были В.Я.Стоюнин, священник М.И.Соколов, Н.Д.Варавина, Е.И.Шмидт, М.И.Пестовская, М.Гаусман, Л.Д.Чернова, А.К.Небельтау, О.С.Еремеева, И.А.Соколов, А.А.Красуская, М.В.Мичерлих, Ю.О.Стрежемская, П.Ф.Лесгафт. Первоначально каждый предмет в подготовительном классе преподавался специалистом, позже гимназия ушла от этого, и в младшей школе стал преподавать один учитель. Гимнастика преподавалась шесть раз в неделю, преподавателями, придерживавшимися школы П.Ф.Лесгафта, и он сам присутствовал на каждом занятии. Петр Францевич Лесгафт изначально установил высоко планку взаимоотношений в педагогическом коллективе гимназии. Подвижность, требовательность и строгость к себе были нормой в поведении педагогов. По педагогическим вопросам часто разгорались горячие споры на педсоветах, во главу угла ставился принцип хорошо то, что идет на пользу детям. С первых дней работы гимназии в ней был индивидуальный подход к каждой ученице. Целый педагогический совет мог быть посвящен отдельному ребенку, где авторитетные педагоги представляли доклад, шло общее обсуждение проблем ребенка и программы помощи ему. По итогам первого учебного года все преподаватели представили отчеты о своей работе, которые были зачитаны на общем педагогическом заседании и на основании их разработан и принят педагогическим коллективом план работы гимназии на следующий год. В первый год работы гимназии при ней 24 ноября был открыт детский сад, в дальнейшем он отделился от гимназии. Во второй год работы гимназия поменяла квартиру, переехав в дом №36 по улице Фурштатской, принадлежавший графу Шуленбергу, где и находилась 18 лет. Настоял на переезде Петр Францевич Лесгафт, считавший помещение на Сергеевской не удобным для занятий гимнастикой. Стоюниным чтобы осуществить переезд гимназии пришлось взять займы у Достоевских и под залог своего дома в Царском Селе. В гимназии во второй год работы обучалось 35 учениц (планировалось обучать

60). Открыт был 1-ый класс. Произошли изменения в составе педагогического коллектива. Уволились из гимназии О.С.Еремеева, М.К.Гаусман, Ю.О.Стржемеская. Приступили к работе в гимназии новые педагоги М.Н.Ланге, Е.В.Беккер, О.В.Имшенецкая, И.Вальберг, Г.А.Маренич, М.П.Винокуров, М.П.Матвеева, Е.И.Фрейганг. Общее руководство занятиями по-прежнему осуществлял Петр Францевич Лесгафт. 27 октября 1882 года министерством народного просвещения был назначен официальный председатель педагогического совета гимназии Август Адольфович Гофман, который исполнял свои обязанности формально, никогда не вмешиваясь в дела гимназии, он лишь подписывал бумаги, которые отправлялись в учебный округ. Фактическим председателем педагогического совета до конца своих дней был Владимир Яковлевич Стоюнин. В 1882 был создан попечительный совет гимназии, в составе которого были П.Ф.Лесгафт, профессора А.Бородин, и А.П.Доброславин. Позже попечительный совет пополнился новыми членами В.Имшенецким, Ф.Ф.Петрушевским, В.А.Евреиновым, К.А.Поссе, Я.Г.Гуревичем, Ф.А.Брауном. Члены попечительного совета были утверждены высочайшей властью, а затем выбрали начальницей гимназии М.Н.Стоюнину, кандидатуру которой потом утвердил министр просвещения. Попечительный совет собирался 1-2 раза в год, утверждая смету и отчет гимназии. Первые два года работы гимназии М.Н.Стоюнина характеризует в своих «Воспоминаниях» как самые счастливые. Была дружная команда энергичных, образованных, талантливых, увлеченных людей, которые одерживали общие идеи преодолели все трудности на пути их общего дела. Первые итоги их работы были опубликованы в виде отчетов в журнале «Женское образование», опыт их стал известен широкой педагогической общественности. Популярность гимназии М.Н.Стоюниной быстро росла, но жизнь готовила гимназии тяжелые испытания, из которых учебное заведение вышло с честью, проработав успешно до 1918 года. Ушел из жизни в 1888 году В.Я.Стоюнин, завершил работу в гимназии П.Ф.Лесгафт, но заложенная ими педагогическая традиция и дух их в гимназии сохранялся и поддерживался М.Н.Стоюниной и молодым поколением педагогов, обеспечив гимназии репутацию лучшего частного учебного заведения Санкт-Петербурга. Опыт создания авторского частного учебного заведения не потерял своего значения сегодня, являясь актуальным и ценным для современных педагогов.

Литература:

1. Стоюнин В.Я. О частной педагогической предприимчивости // Педагогические сочинения СПб 1892, С.275
2. Стоюнина М.Н. Воспоминания // Публикация Б.Н.Лосского, Минувшее: Исторический альманах 7 -М.: Открытое общество: Феникс 1992-498с.
3. Стоюнина М.Н. Воспоминания // Публикация, комментарии Е.М.Балашова и Е.А.Сунцевой, Нестор №13: семья, среда, школа: источники, исследования (2009). Ежеквартальный журнал истории и культуры России и Восточной Европы. Мир детства, историография-СПб.: Нестор-История, 2009-296с.

Ryagin S.N., Surtaeva N.N. INNOVATIONS IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Annotation: this article discusses the management of educational organizations in conditions of innovation, management technology, based on joint management.

Keywords: technology management, innovation processes, joint management.

Рягин С.Н.,

д.п.н., заместитель директора по научной работе ФГБНУ ИУО РАО, г. Москва

Суртаева Н.Н.,

д.п.н., профессор РГПУ им.А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы управления образовательными организациями в условиях инновационных преобразований, технологии управления, основанные на коллегиальном управлении.

Ключевые слова: технологии управления, инновационные процессы, коллегиальное управление.

«...Любые инновации обречены на провал, если они не «состыкованы» с человеческой поддержкой, с реальной программой воспитания, обучения и развития людей, которые должны внутренне принять предлагаемые им извне целевые установки» Б.С. Гершунский

Общественная потребность в обновлении образования требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению педагогических нововведений, к тому, какую роль играет и должна играть педагогическая наука и управление образованием. Об инновационных процессах, сегодня говорят практически во всех сферах человеческой деятельности. Рассматриваются, дискутируются различные аспекты внедрения инноваций в образовательный процесс, мало исследуемой, однако, остается проблема механизмов и стилей управления образовательными организациями. Для разработки системного механизма управления образовательными организациями необходимо учитывать те, процессы социальных изменений, в которых на настоящий момент находится образовательная организация (изменяющаяся нормативно-регулируемая документация в сфере образования, социально-экономические условия, кадровый потенциал, субъектные характеристики участников образовательного процесса, система оценки результативности деятельности образовательных организаций, инновационные тенденции и т.д.). Инновационные процессы, осуществляемые во всех сферах, обозначают проблемы коллективного руководства, коллективного управления образовательными организациями и другими объектами, что выступает новой социально – культурной нормой и новым образцом управления, что отражается в содержании понятия инновационные процессы. Так, в словаре «Социальные технологии» инновационный процесс определяется как «преобразование новых видов и способов человеческой жизнедеятельности (инноваций) в социально – культурные нормы и образцы, обеспечивающие их институциональное оформление, интеграцию и закрепление в сфере духовной и материальной культуры общества». Инновационный процесс определяется двойственной природой инновации: как непосредственного опыта, формирующегося в рамках конкретного вида деятельности (научно-исследовательской, педагогической и др.), с одной стороны, и как нового опыта, получившего общесоциальное и общекультурное значение в качестве устойчиво воспроизводимого элемента общественной практики, явления, с другой. Инновационный процесс представляет собой механизм поэтапного перевода нововведений из сферы непосредственного опыта в сферу опыта общественно-исторического, этому способствует система управления. В современных условиях продвижению новаций в образовательных организациях препятствуют сложность, запутанность, переменность социокультурного, образовательного пространства, консерватизм, инерция, приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и на практике, а в чем-то и агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования, отсутствие организационных структур управления инновационными процессами, отвечающих велению времени, механизмов, позволяющих быстро реагировать на появляющиеся новации и осваивать их, нежелание принимать философию коллективного руководства. По утверждению многих исследователей современный период можно назвать периодом коллективного руководства. Особенно это актуально в период множественности вызовов системе образования на современном этапе (изме-

нения в содержании образования, изменения в технологиях обучения, изменения в оценке достижений обучающихся, изменения в образовательной среде, изменения в построении взаимоотношений между субъектами, изменения демографических процессов, состояние системной неопределенности, инновационная избыточность и растерянность и др.). Отсюда в управлении образовательными организациями можно обозначить такие проблемы как: понимания управления и качества результатов управления, определение методологических подходов к пониманию управления, обозначение общих и специфических черт с учетом уровней и стилей управления, построение структур управления выбора технологий и стилей управления. В условиях развернувшегося экономического кризиса, при поиске причин этого явления, затронувшего практически все страны, было обращено внимание на управление, эффективное и неэффективное, актуализировалось внимание исследователей к технологиям управления, технологиям принятия решения как составного элемента технологии управления. В процессе изучения темпов экономического прироста Линда Хилл[1] к эффективным технологиям управления относит: технологии индийской информационно-технологической компании, технологии распределенного руководства, технология прозрачного управления, технологии управления в коллегиальном стиле, технологии коллективного поиска ошибок в способе решения, внедрения идеи, технологии, построенные на столкновении разных нормативностей технологии «Пастухи и невидимки», технологии «управление сзади», технология управления коллективным талантом, всех их объединяет наличие элемента коллективного руководства. Так, например, в технологии «управление сзади» главной идеей поддерживается идея «время руководителей способных делится властью, для которых это естественно, умеющих выявлять у обычных людей необычные таланты; способных в своих решениях находить золотую середину между идеализмом и прагматизмом». При таком типе управления руководитель понимает, как создать условия (контекст, культура) при которых другие люди хотят и могут управлять. Это образ «пастуха» идущего за «стадом» при освоении инновационных процессов. Управление выступает как дело коллективное - в разное время разные люди, в зависимости от своих качеств, сообразительности и расторопности, выходят вперед и ведут группу в том направлении, в котором ей нужно двигаться, особенно при освоении новаций. Группа, которая, чтобы начать действовать, не ждет команды из первого ряда, является самой маневренной и мобильной выступает не только с инициативой в предложениях, но и в действиях. Группа может быть такой, если руководитель видит свою задачу в том, чтобы создавать условия для коллективного управления, а не просто ставить цели. «Управлять сзади» значит нужно определить, кто будет участвовать в коллективном руководстве, сформировать основополагающие ценности, которыми будут руководствоваться люди, развивать способности подчиненных, чтобы они наилучшим образом выполняли свою работу, установить границы, в пределах которых коллектив будет действовать; улаживать неизбежные конфликты, решать, когда сказать решительное «нет», когда пустить все на самотек, а когда дать четкий план действий. Именно технологии коллективного руководства в большей степени способствуют скорейшему освоению инновационных процессов, вовлекая все большее число педагогов образовательных организаций, в ходе такого управления происходит изменение личности, в специально организованном инновационном процессе преобразуется не только творческая продуктивность, но и сама личность, развиваются процессы целе - и смыслообразования.

Литература:

1. Линда Хилл Руководители будущего. //Harvard Business Review, N10, 2008.-С.-49-58.

Severan G.K. THE ATTITUDE OF AFRICAN COUNTRIES TO THE BOLOGNA PROCESS

Annotation: in given article it is spoken about the attitude of African countries to the Bologna agreement and focuses on the politics of the Republic of Côte d'Ivoire.

Keywords: Bologna process, innovations in University education.

Северэн Г.К.,

аспирант РГПУ им. А.И.Герцена, Республика Кот-д'Ивуар

ОТНОШЕНИЕ СТРАН АФРИКИ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация: в данной статье говорится об отношении стран Африки к Болонскому соглашению и делается акцент на политике республики Кот-д'Ивуар.

Ключевые слова: Болонский процесс, инновации в университетском образовании.

Болонский процесс в ходе своего развития прошёл ряд этапов, на каждом из которых расширялся круг стран-участниц процесса и декларировались новые цели. Один из этапов Болонского процесса состоялся в Праге 19 мая 2001 года, где представителями уже 33 стран Европы было подписано Пражское коммюнике. Очередной этап Болонского процесса состоялся в Берлине 18-19 сентября 2003 года, где также было подписано соответствующее коммюнике, но на этот раз представителями уже 40 стран Европы.

Болонский процесс – это процесс создания единого европейского высшего образования. Он является ярким проявлением интегративной тенденции, которая интенсивно развивается в последние годы. Официальной датой начала Болонского процесса принято считать 19 июня 1999 г. Основными целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 является достижение нового качества образования. В Африке в 2006 г. 16 франко-говорящих (CAMES) стран решили адаптировать свое образование под нормы болонского процесса. Была издана резолюция для всех университетов. Согласно которой образование делится на 3 уровня – L-licence (3 курса университета), M-magistr (2 курса магистратуры), D-doctorat (3 года докторантуры) и коротко называется LMD. Уровень преподавания теперь должен также соответствовать международным стандартам и процессам глобализации и интеграции. Министерство образования Кот-д'Ивуар приняло Декрет №2009-164 от 30.04.2009 г. О реформе университетского образования. И тем самым подключило республику Кот-д'Ивуар к странам-участникам Болонской системы. Закон №248 статья 5 и закон №249 статья 8 и 9 расшифровывает нам как устроено высшее образование в Кот-д'Ивуар: Licence – 6 семестров (S1-S6). Это основное образование. За это время студент получает 180 кредитов. Magistr – 4 семестра (S1-S4). Необходимо получить 120 кредитов. Doctorat – 6 семестров (S1-S6). Докторанты получают научную степень, для этого они должны набрать 180 кредитов и провести научное исследование. Чтобы перейти на новый уровень, студент должен сдавать вступительные экзамены. Информатизация высшей школы, дистанционные формы образования. Основные направления развития ин-формационных технологий включают: - создание единой информационной среды высшей школы с использованием телефонных, радиорелейных, оптических и спутниковых телекоммуникаций; - создание распределенной сети национальных баз данных; - создание системы электронных каталогов библиотек с

возможностью выхода в европейские академические и библиотечные сети; - дистанционное обучение с привлечением лучших отечественных и зарубежных университетов. Ивуариские вузы привлекают такие несомненные достоинства дистанционных форм обучения, как: - гибкость в выборе места и времени обучения; - доступность для живущих в отдаленной местности; - свобода выбора дисциплин обучения; - свобода выбора учебного заведения; - более низкая стоимость, по сравнению с очной формой обучения.

Таким образом, в перспективе глобальная система дистанционного образования должна представлять собой единый комплекс образовательных услуг, атрибуты сетей; электронную библиотеку учебных курсов, снабженную экспертной системой, позволяющей автоматически формировать учебные курсы в зависимости от индивидуальных запросов обучаемого; корпоративную систему управления учебным процессом во всех его проявлениях.

Решая задачи вхождения в болонский процесс, университетское образование выходит на инновации, которые все большую роль начинают играть в развитии всей образовательной системы. Как отмечает Н.Н.Суртаева [1, С. 12] «Российская система образования развивается в условиях стремительных и разнообразных перемен. Прежде всего, это формирование рыночных отношений в экономике страны, что не оставило в стороне экономические отношения в образовании. Модернизация образования, которая стала ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики, предстает как ответ на два вызова: вызов незавершенного исторического действия, предпринятого в ходе образовательной реформы 1990-1992гг. и вызов современности — актуальных и перспективных потребностей страны. Эти потребности новой России в новом тысячелетии — доминанта модернизации отечественного образования. Кроме того, инновационные процессы, процессы информатизации, проникающие во все сферы общественной жизни, неизбежно отражаются на сфере образования и такой ее составляющей как образовательное учреждение. Поэтому до недавнего времени нас удовлетворяло положение вуза, которое находилось в режиме функционирования и одновременно в режиме развития. Такой путь деятельности учреждений, как и предприятий, как показывает зарубежный опыт, на будущее не может быть перспективным. Сегодня обозначилась проблема «обучающегося учреждения», «обучающегося предприятия» (Хельмут Гайсельхарт[2]). Нам видется инновационный характер развития университетского образования в странах Африки идет именно по такому пути как развитие от режима функционирования к режиму развития и режиму «обучающегося университета»[3,4].

Литература:

1. Суртаева Н.Н. Обучающееся учреждение XXI века – вектор реформирования отечественного образования // Человек и образование №2, 2005. - с. 12-15.
2. Фадель М., Суртаева Н.Н. Проблемы вузовского образования в Йемене в контексте развития мировых тенденций // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе материалы 4-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья: в 2-х книгах. СПб: ответственный редактор Суртаева Н. Н., 2003. С. 120-121.
3. Суртаева Н.Н. Образование и религия на старте третьего тысячелетия // Человек и его ценности в XXI веке = A Manand Human Values in 21 Century материалы Международного семинара. Санкт-Петербургский благотворительный общественный фонд "Истинная помощь людям". 2002. С. 230-234.
5. Суртаева Н.Н. Вузовское образование в современном мире и место педагогического образования в нем // Специфика педагогического образования в регионах России. 2011. № 1. С. 8.
6. Мухаммед Фадель Мухаммед, Суртаева Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение студента в образовательном процессе Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 122-124.

Sedov V.A. CHANGES IN PEDAGOGICAL REALITY IN MODERN SCHOOL

Annotation: the article describes the main changes which are taking place in the modern school. The relations of subjects of the educational process, the requirements for the professional activity of the teacher, his personal qualities and professional competence are being changed. The idea of a control as a coaching is being researched.

Keywords: professional activity of teachers, changes, professional competence, quality of teachers, management, coaching.

Седов В.А.,

к.п.н., директор гимназии № 227, г. Санкт-Петербург

ИЗМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье раскрываются основные изменения, происходящие в современной школе. Изменяются отношения субъектов образовательного процесса, требования к профессиональной деятельности учителя, его личностным качествам и профессиональной компетентности. Рассматривается идея управления в стиле коучинг.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, изменения, профессиональная компетентность, качества учителя, управление, коучинг.

В современной школе совершенно очевидны существенные изменения педагогической реальности, всей совокупности взаимоотношений, которые возникают в педагогическом процессе, и выражаются в новом содержании образования, организации образовательного процесса, системе оценки. В связи с этим существенно меняется практика профессионально-педагогической деятельности учителя. Во многом эти изменения объясняются новым пониманием цели и результата образования, который формулируется в документах реформы образования в России и в мире в формате достижения нового качества массового образования. Изучение изменения профессионально-педагогической деятельности особенно актуально в современных условиях развития отечественного образования, поскольку именно учитель является основным субъектом модернизации образования и без его активного, ответственного участия прогрессивные изменения невозможны. Чрезвычайно важным становится вопрос: как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность учителя, чтобы обеспечить новое качество образования, отвечающее «вызовам времени». Достичь изменений в том, что происходит в сердцах и умах миллионов детей — а именно в этом состоит основная цель любой школьной системы, — трудная задача. Опыт лучших систем школьного образования свидетельствует, что решающую роль играют три фактора: 1) учителями должны становиться подходящие для этого люди; 2) им надо дать подготовку, которая позволила бы повысить эффективность преподавательской работы; 3) необходимо обеспечить условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование. Результаты проведенных международных исследований показывают: в наиболее продвинутых в этом отношении странах существуют системы, организованные таким образом, что все эти факторы работают — независимо от культурного контекста, с которым приходится иметь дело. Они доказывают, что существенное улучшение результатов обучения вполне достижимо, причем за короткий период времени. И сделав из этого опыта соответствующие выводы с поправкой на условия, в которых проводятся реформы, можно добиться заметных благоприятных изменений в системах школьного образования всего мира [1]. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» сформулированы требования к современной школе, которая должна соответствовать целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивать рост благосостояния страны и способствовать формированию человеческого потенциала. «Основная миссия российской школы ...образование (обучение и воспитание) мыслящих людей,

имеющих систему нравственных убеждений и волю, готовых и способных активно участвовать в развитии России, защите ее национальных интересов, становлении гражданского самосознания, преодолении пассивности и социальной апатии» [3].

К человеческому потенциалу сегодня предъявляются новые требования, благодаря которым создаются образы выпускника и учителя школы. В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые интересы, прежде всего познавательные, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества: организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность); коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность); перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний); экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора); профессиональная работоспособность; физическое и психическое здоровье. На языке компетенций выделяют следующие профессионально-педагогические компетенции, которые необходимы современному учителю: социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью решать профессиональные задачи, в том числе в режиме развития; профессионально-коммуникативная компетенция, определяющая степень успешности педагогического общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса; общепедагогическая профессиональная компетенция, включающая в себя психологическую и педагогическую готовность к развитию индивидуальных особенностей познавательных процессов личности, знания основ педагогики; предметная компетенция в сфере предметной специальности: знания в области преподаваемого предмета, методики его преподавания; управленческая компетенция, т.е. владение умениями проводить педагогический анализ, определять цели и задачи, представлять результат, планировать и организовывать деятельность; рефлексивная компетенция – умение видеть процесс и результат собственной педагогической деятельности; информационно-коммуникативная компетенция, связанная с умением работать в сфере ИК-технологий; компетенция в сфере инновационной деятельности, характеризующая учителя как экспериментатора; креативная компетенция, т.е. умения учителя выводить деятельность на творческий, исследовательский уровень. Особое значение придается профессиональным качествам учителя: доброжелательно и заинтересовано относиться к учащимся; быть готовым принимать конструктивную критику от коллег и учащихся, осуществляя коррективы в своей деятельности; иметь собственный взгляд на социальную ситуацию и окружающий мир и быть способным поделиться им с учащимися; иметь развитую способность к критике и рефлексии; воздерживаться от роли кладезя мудрости и знания; понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности; быть открытым для любых мнений учащихся по обсуждаемому вопросу; спокойно реагировать на едкие замечания в свой адрес; иметь собственную позицию и свою манеру обучения, не быть безликим; уметь делиться с учащимися своими мыслями и чувствами; демонстрировать компетентное поведение – собственную ответственность за результат, любознательность, способность к кооперации и диалогу и т.п.; демонстрировать увлеченность своим предметом; использовать четкий, понятный, гибкий язык с образными выражениями.

Изменения выдвигают новые требования к профессиональной педагогической деятельности учителя. Для создания модели Новой школы необходим переход к деятельностно-компетентностной образовательной модели с ведущим фактором межличностного взаимодействия, интерактивности. Итоги многолетних исследований нашли отражение в рекомендациях Совета Европы и сформулированы в пяти ключевых положениях, уровень овладения которыми выступает критерием качества полученного образования. Речь идет о компетенциях политехнических, социальных, касающихся жизни в поликультурном обществе, определяющих владение устным и письменным общением, связанных с возникновением информации, реализующих способность и желание учиться на протяжении всей жизни, что служит основой непрерывной профессиональной подготовки. Главной сегодняшней задачей образования взрослых является производство компетентных людей – людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включаться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни. В основе профессиональной компетенции учителя лежат три важных составляющих: квалификация – уровень владения предметными и педагогическими знаниями; продуктивность – умение реализовывать свои знания в процессе педагогической деятельности; профессионализм – наличие высоких результатов учащихся как итог педагогической деятельности учителя.

При построении «Новой школы» должны произойти существенные изменения в следующих направлениях: содержание образования; детско-взрослая общность; статус учителя; инфраструктура обеспечения образовательной деятельности; культура управления преобразованиями: от экспериментальных площадок к инновационным сетям и массовой Новой школе (Материалы научно-практической конференции «Современная школа сегодня и завтра»). Содержание и взаимодействие этих направлений рассматривается в интегративном поле управления качеством образования. Переход к Новой школе требует специально выстроенной системы управления инновационным развитием и изменениями [2].

В настоящее время в сфере управления используются различные способы и подходы. И одним из самых новых, объединяющих в себе различные методики и техники, дающим новые возможности, признан коучинг как важный инструмент влияния на результаты деятельности отдельных людей и организации в целом. Современное управление в стиле коучинга – это взгляд на сотрудников как на огромный дополнительный ресурс школы, где каждый сотрудник является уникальной творческой личностью, способной самостоятельно решать многие задачи, проявлять инициативу, делать выбор, брать на себя ответственность и принимать решения. В связи с этим интерес представляет рассмотрение данного способа работы с персоналом, а особенно в применении коучинг технологий в его обучении и развитии. Коучинг – это индивидуальная тренировка человека для достижения значимых для него целей, повышения эффективности планирования, мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и навыков, освоения передовых стратегий получения результата.

Эта методика предназначена для расширения возможностей людей, осознавших потребность в изменениях и ставящих перед собой задачи профессионального и личностного роста. Она может быть направлена на реализацию планов в самых различных областях жизни: карьере, образовании, межличностных отношениях и семье.

Все используемые в коучинге методы направлены, главным образом, на то, чтобы сосредоточить внимание человека на целенаправленном действии и побудить его совершить это действие, получив от этого удовольствие. Коучинг – целенаправленный процесс развития потенциала сотрудников, способствующий максимизации их личной производительности и успешной деятельности всего учреждения в целом. Если кратко охарактеризовать сферы применения коучинга, то можно сказать, что личностный коучинг помогает: определять цели и оптимальные шаги их достижения; повышать самостоятельность и ответственность консультируемого; получать удовлетворение от своей деятельности; учиться находить новые пути эффективного сотрудничества; быстро принимать нужные решения в трудных ситуациях; согласовывать индивидуальные цели с целями организации; делать свою жизнь более богатой; открывать новые возможности; обогащать жизнь новыми продуктивными личными отношениями. Для достижения поставленных целей в коучинге используются научно-обоснованные методы, техники персонального роста и практический опыт. Это процесс самостоятельного развития, который дает учителям ясное представление о том, что они делают, к чему стремятся и почему стремятся именно к этому. Ни один другой метод обучения не привлекает во внимание личную историю человека, позволяющую опереться на его лучшие качества. Коучинг сосредотачивает людей на выполнении дел, которые увеличивают возможности организации. Он повышает самомотивацию и ответственность персонала, которые максимизируют продуктивность и эффективность организации, но не дает «ценных советов», а предоставляет в распоряжение человека реальные методы и навыки. Их использование позволяет в конкретной ситуации самостоятельно находить нужные, работающие решения, оптимальные для учителя и школы. Именно уровень эффективности и продуктивности организации является огромным ресурсом, который зависит не только от того, что умеет и знает персонал, а и от того, что он хочет делать и как это делает. В зависимости от того, каких результатов необходимо достигнуть, коучинг может помочь повысить результативность и качество работы как отдельных сотрудников, так и всей организации в целом. Несомненным результатом является улучшение взаимоотношений в коллективе и сплочение команды. Все изменения реально существуют и требуют новых подходов к организации жизнедеятельности образовательного учреждения.

Литература:

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах – М., Вопросы образования, №3, 2008. – с.1– 54.
2. Харрингтон, Дж., Воул, Ф. / Совершенство управления знаниями / Пер. с англ. А.Л.Раскина; Под научн. ред. А.Б.Болдина. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2008.
3. Школа – 2020. Какой мы ее видим? Доклад рабочей группы Совета при президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию. – М., 2008.

Terentyeva A.V. RUSSIAN TRADITIONS OF PHILANTHROPY IN EDUCATION AND SOCIAL REHABILITATION OF THE BLIND. TO THE 200 ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF K.K.GROT

Annotation: The article deals with the life and work of K.K.Grot - outstanding benefactor of the XIX century. K.K.Grot created the system of patronage of the Blind and the Alexander and Mary School of the Blind in St. Petersburg in Russia. The author analyzes in the article Grot's theory of socialization and training of the blinds based on new archive materials.

Keywords: tradition, philanthropy, K.K.Grot, Mariinsky welfare charity for the blind, the blind school.

Терентьева А.В.,

к.и.н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

РОССИЙСКИЕ ТРАДИЦИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В ПРОСВЕЩЕНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СЛЕПЫХ. К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К.К.ГРОТА

Аннотация: в статье рассматривается жизнь и деятельность К.К.Грота - выдающегося благотворителя XIX века. К.К.Грот создал в России систему попечительства о слепых и Александро-Мариинское училище слепых в Петербурге. В статье дан анализ теории Грота по социализации и обучению слепых на основе новые архивные материалов.

Ключевые слова: традиции, благотворительность, К.К.Грот, Мариинское попечительство для призрения слепых, училище слепых.

Константин Карлович Грот – выдающийся государственный и общественный деятель России. Он активно участвовал в проведении либеральных реформ второй половины XIX века: отмены крепостного права, городской, акцизной, тюремной. Главным делом всей жизни К.К.Грота была благотворительная деятельность, он был крупным меценатом и организатором частной и государственной благотворительности. Главным детищем К.К.Грота является Санкт-Петербургское Александро-Мариинское училище слепых, которое стало центром обучения и социальной помощи слепым по всей России и заложило основы отечественной тифлопедагогике.

В 1915 году в Петрограде племянником профессором К.Я.Гротом было опубликовано трех томное издание, посвященное К.К.Гроту. С тех пор в советское время имя К.К.Грота было предано забвению, о нем знали только узкие специалисты. В 90-х прошлого века, в Санкт-Петербурге появились педагоги, которые решили возродить память о создателе первого большого училищ слепых в России. Данная статья является небольшим шагом на пути изучения жизни и деятельности К.К.Грота с современных историко-педагогических позиций и посвящена двухсотлетию со дня его рождения. К.К.Грот родился в Санкт-Петербурге 12 января 1815 года в семье Карла Грота, отец которого Иокинг приехал в Россию еще при императрице Елизавете Петровне и был протестантским пастором Екатерининской церкви на Васильевском острове. Отец Константина Карловича был образованным человеком, он уже в 14 лет являлся одним из учителей разговорного иностранного языка великих князей Александра и Константина Павловичей. Карл Ефимович Грот был влиятельным чиновником, начальником отделения департамента, но в 46 лет умер, оставив трех детей, Якова, Константина и Музу, на попечении жены Каролины Ивановны Грот (урожденной Цизмер). Братья Яков и Константин Гроты окончили Царскосельский лицей. После окончания лицея в 1835 году Константин Карлович служил в различных министерствах и ведомствах: финансов, внутренних дел, государственных имуществ. В течение 7 лет он был Самарским губернатором, многие годы являлся членом Государственного Совета [4.Л.2-22 об.].

Константин Карлович заинтересовался проблемой слепых, во время своей работы в Главном Попечительстве о семьях убитых и раненых воинов. Последние 17 лет жизни К.К.Грот посвятил делу заботы о незрячих людях, чем заслужил благодарность слепых по всей России, которые называли его «другом всех слепых». В 1871 году при активном участии К.К.Грота было основано Попечительство для призрения слепых, названное в честь императрицы Мариинским. Константин Карлович был председателем попечительского совета ведомства вплоть до своей кончины в 1897 году. К активному участию в делах Попечительства он привлек известных общественные деятелей и представителей

культуры: географа и путешественника П.П. Семенов-Тянь-Шанский, юриста А.Ф. Кони, писателя В.Г. Короленко, скульпторов М.М. Антокольского и А.М. Опекушкина. Близкие Константина Карловича так же разделяли его взгляды и участвовали в благотворительности. Брат Яков Карлович, академик, известный филолог, жена брата детская писательница Наталья Петровна Грот, сестра Розалия Карловна вкладывали немалые личные средства в дело призрения слепых. В уставе Попечительства говорилось, что главной его целью является: «...обучение слепых доступным им ремеслами занятиям, дабы они могли существовать без посторонней помощи и работать и действовать самостоятельно». К.К.Грот пришел к выводу о том, что обучение слепых надо начинать в детском возрасте: «Труд вполне доступен для взрослого слепца, но все, же легче обучать слепых детей, нежели взрослых. Дети - тот благодарный материал, который в руках опытного педагога может дать изумительные успехи. Да если перебрать в уме различные отряды слепых, то именно дети должны оказаться на первом плане в заботах о слепых» [2.Т.1.С.373.].

На свои личные средства К.К.Грот направляет в Дрезден молодую талантливую учительницу Екатерину Романовну Труберг для изучения практики обучения слепых, позже именно она подготовила русский алфавит для слепых. В июле 1881 года Константин Карлович писал: «Мариинское Попечительство для призрения слепых приступает к открытию училища на 10 слепых мальчиков. Квартира у Таврического сада уже нанята за 600 руб. в год с 1 сего июля, а теперь приступлено к обмещиванию и заготовке всех необходимых хозяйственных принадлежностей».[2.Т.2. С.292-293.] Попечительницей училища стала графиня Мария Ефимовна Путятина, затем - Тереза Эрнестовна Стрезова, а с 1884 года барон Роман Андреевич Мирбах.

Училище на Таврической было первой ласточкой, каплей в море, в деле в создания системы обучения слепых детей в России. К.К.Грот задумал создать большое училище, которое стало бы методической базой для российских тифлопедагогов. Константин Карлович мечтал о том, что бы готовясь работать со слепыми детьми, русские учителя ездили не за границу, а в Санкт-Петербург. Для этого замысла требовалось большое новое здание, построенное по всем современным требованиям. Опыт такого строительства у К.К.Грота уже был, он прекрасно продемонстрировал свои качества организатора строительства социальных объектов, как говорят сегодня, в ведомстве Княгини Елены Павловны и Мариинском, многие из этих зданий служат Петербургу и поныне. По настоятельной просьбе К.К. Грота, Городская дума на заседании 25 июня 1886 года приняла решение: «...участок городской земли на Аптекарском острове 5000 саж. земли под постройку здания института слепых уступить в безвозмездное использование с тем, что бы в институте были принимаемы, в известном числе слепые уроженцы Петербург...»[5. Л.1,2].

Создание проекта и строительство здания училища К.К. Грот контролировал лично. В журнале «Слепец» можно найти сведения о том, что Совет попечительства на своих заседаниях постоянно заслушивал отчеты архитекторов и строителей. Константин Карлович пригласил молодого архитектора, будущего академика Анатолия Осиповича Томишко, которого знал по совместной работе, в частности сооружению по возведению знаменитой тюрьмы «Кресты». Не обошлось, конечно, без советов европейских педагогов. Константин Карлович специально пригласил из Берлина своего давнего друга Бютнера для консультаций по проектированию здания, в соответствии с новейшими требованиями тифлопедагогике. В училище было все предусмотрено для удобства и здоровья слепых: широкие коридоры, большие окна, удобные лестницы с перилами с двух сторон, специальное освещение, умывальники и даже ванны для купания детей. Был спроектирован большой сад со специальными дорожками и поребриками. К.К. Грот мечтал о том, что бы слепые дети гуляли в большом красивом саду, играли в подвижные игры на свежем воздухе, преодолевая специфические проблемы физического развития totally слепых.

Для того что бы осуществить такое масштабное строительство и оборудовать учебное заведение в соответствии с современными требованиями тифлопедагогике нужны были средства и немалые. Первоначально К.К.Грот планировал, что средства будут поступать из Мариинского попечительства о слепых, для чего был организован сбор денег по всей стране, но в ходе строительства стало понятно, что этого недостаточно. В этой ситуации К.К.Грот вернулся к делу, которым он уже занимался, работая в Мариинском ведомстве по увековечению памяти императрицы Марии Александровны, супруги Александра II, пожертвовавшей миллион рублей на создание благотворительного заведения в Петербурге. К.К. Грот употребил все свое влияние, чтобы заполучить этот миллион для слепых. В итоге К.К.Грот добился того, что было принято решение: «Передать Попечительству 1052650 рублей в виде капитала с тем, чтобы доход с него обращался на содержание Александро-Мариинского училища слепых детей [2.Т. 1.С.384.]. Так, Петербургское училище, а затем и попечительство получили свое окончательное название - Александро-Мариинское. В 1889 году в присутствии императорской семьи состоялось открытие училища, которое было рассчитано на 120 детей. В нем был сооружен православный храм во имя Святой Марии Магдалины.

Константин Карлович считал, что влияние музыки на впечатлительную душу слепого весьма благотворно и училище слепых без музыки просто невысказимо. Хоровое пение в училище было введено как обязательный предмет. К.К.Грот пригласил преподавать пение и игру на фортепиано известного музыканта, композитора Федора Абта, который разработал методику обучения слепых музыки и создал руководство для изучения нотной системы Брайля.

На момент открытия училища существовали две ведущих школы тифлопедагогике в Европе: немецкая и французская. Немецкая - предлагала готовить квалифицированного ремесленника, способного заработать себе на хлеб, французская - воспитать человека творческого, способного заработать в области музыки. К.К.Грот для решения задачи развития полноценной личности слепого, творчески проанализировал и объединил два существующих в то время подхода к вопросам обучения и воспитания незрячих, и показал это на практическом уровне.

Как же был организован образовательный процесс в Александро-Мариинском училище? Учреждение было разделено на три отделения: приготовительное, учебное и ремесленное. Задачами первого отделения были: ознакомление с правилами поведения в училище, изучение окружающих предметов, развитие правильной и краткой речи, искоренение дурных привычек, привитие навыков самообслуживания, чистоплотности, аккуратности, выработка умений самостоятельно без помощи зрячих умываться, одеваться, принимать пищу. В учебный план входили следующие предметы: Закон божий; русский язык (объяснение прочитанного, пересказ при помощи вопросов, заучивание стихотворений, выразительное чтение стихов); арифметика (счет и устное решение задач в пределах 20,четыре арифметических действия); предметные уроки (ознакомление с окружающей средой); Фребелевские (занятия для развития чувствительности рук: плетение цветных бумажных полос, лепка, нанизывание бус, бисера, сортировка горошин, сги-

вание бумаги, занятие со строительными кубиками); гимнастика и подвижные игры; упражнение органов чувств (обоняния и вкуса, упражнения слуха и осязания); пение светское и духовное.

После подготовительного отделения дети переходили в учебное отделение. Обучение осуществлялось по программе двухклассной начальной школы для зрячих детей. Учебный план включал следующие предметы: Закон Божий; русский язык; предметные уроки; арифметика; родиноведение и география; история; естествознание; фребелевские занятия; пение, гимнастика и подвижные игры.

К.К.Грот и его сотрудники особое внимание уделяли обучению слепых русскому языку и чтению, так как понимали, что только грамотность откроет им окно в большую жизнь, поможет в развитии и социализации в обществе. В училище преподавалось чтение шрифтом «униал» и чтение шрифтом «Брайля». На средства Попечительства при активном участии самого К.К.Грота были изданы первые учебники и книги для слепых: «Детский мир» К.Д. Ушинского (1882 г.); «Книга для чтения слепых» А.А.Адлера(1885); «Новая азбука» Л.Н.Толстого(1892г.) и другие. В училище дети занимались ремеслом, с 12 лет начинались технические занятия, а в пятнадцать лет воспитанников переводили в ремесленное отделение. Подростки учились щеточному, веревочному, корзиночному и другим ремеслам. Через некоторое время появились такие специальности, как массаж и настройка роялей. К.К.Грот считал, что слепые должны не только изучать ремесло, но и готовиться к самостоятельному ведению производства. Ученики знакомились с закупкой и подготовкой материала, с качеством сырья, со способами экономного потребления его, с ценами на изготовленные изделия. В последний год обучения проводились практические занятия, когда ученики были поставлены в такие условия, с какими им придется сталкиваться в жизни, они должны были работать как самостоятельные мастера.

Анализируя деятельность К.К.Грота в Попечительстве о слепых можно согласиться с мнением специалиста в области социальной реабилитации незрячих В.З.Кантора о том, что именно К.К.Грот попытался впервые в России внести комплексность в решение проблемы обучения и социальной реабилитации слепых: «Во-первых, она предполагает координированное взаимодействие всех общественных институтов, потенциально причастных к социальной поддержке незрячих. Во вторых объектом социальной помощи должны выступать все категории слепых – от детей до лиц пожилого возраста. И, наконец, в-третьих, решение проблем слепоты необходимо осуществлять в единстве и взаимосвязи всех основных ее аспектов – педагогического, технико-экономического и медицинского».[1. С.64]

Заслуги К.К.Грота были оценены современниками. В 1903 год часть Песочной улицы Санкт-Петербурга стала носить название «улица Грота». В 1906 году на средства собранные по подписке среди незрячих всей России К.К.Гроту был установлен памятник по проекту скульптора М.М. Антокольского напротив здания училища слепых. Это один из самых трогательных петербургских памятников, у пьедестала колонны с бюстом К.К.Грота находится фигура слепой девочки, читающей книгу. С 2000 года школа для слепых и слабовидящих детей Санкт-Петербурга стала носить имя К.К.Грота.

Литература:

- 1.Константин Карлович Грот и его педагогическое наследие. СПб., 1999.
- 2.Константин Карлович Грот, как государственный и общественный деятель (12 января 1815 – 30ноября1897). Материалы к его биографии и характеристики. В 3-х ТТ. Пг., 1915.
3. СизоваА.В. Из истории обучения слепых детей. М.,2008.
- 4.Государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИАСПБ) ф.11. ОП.1.Д.3587.
- 5.ЦГИА СПб ф.792. ОП.1. Д.4863.

Fyodorova N.M. RESOURCES AND NETWORKING OPPORTUNITIES UNIVERSITIES

Annotation: The article deals with networking in higher professional education in Russia, opens up new opportunities associated with the implementation of the Law "On Education in the Russian Federation." Reviewed publications on the topic, sites of leading universities in the country, identified resources of network forms of cooperation.

Keywords: networking, higher education, scientific schools graduates.

Федорова Н.М.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

РЕСУРСЫ И ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы сетевого взаимодействия в высшем профессиональном образовании России, раскрываются новые возможности, связанные с реализацией Закона «Об образовании в Российской Федерации». Проанализированы публикации по теме, сайты ведущих вузов страны, определены ресурсы развития сетевых форм сотрудничества.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, высшее профессиональное образование, научные школы, выпускники вузов.

Вступление в силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» открывает широкие возможности для взаимодействия вузов в сфере подготовки кадров, особое значение приобретают сетевые формы сотрудничества. Они помогают использовать ресурсный потенциал вузов - участников: ресурсы кадровые, образовательной среды и традиций. Возможности, открывающиеся перед профессиональным образованием, в том числе, отражены в статье 13 ФЗ «Общие требования к реализации образовательных программ» и статье 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. N 1367 года "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры") раскрывает организационные условия реализации данных программ в сетевой форме.[1]

Наиболее ранняя из имеющихся российских работ, посвященная сетевому взаимодействию, была написана в конце XX века. М.М. Чучкевич определил пять основных характеристик сетевой организации. Это независимость членов сети, когда остается ответственность перед самим собой за собственный успех и результат, определенный самостоятельно, и ответственность перед вышестоящей инстанцией за результат достижение цели, поставленной извне. Второй характеристикой является множественность лидеров (людей или компаний), их постоянное изменение на основе более адекватного поиска и использования ресурсов любого рода. Автор говорит о множественности уровней лидерства в сетевом взаимодействии. Объединяющая цель, которая в сетевых организациях строится на основе конкурентного сотрудничества, является третьей характеристикой сетевых организаций. Четвертой характеристикой автор считает добровольность связей, определяющих содержание сети. Организации достаточно самостоятельно определяют выбор структуры взаимодействия, основываясь на сущности реализуемых проектов. Множественность уровней взаимодействия, которая основывается на коммуникациях работников разного уровня и определяется реальными потребностями, часто далекими от корпоративных центров, определена в качестве пятой характеристики. [2]

Описание практики и анализ сетевого взаимодействия в высшем профессиональном образовании можно найти как на сайтах вузов, реализующих данные программы, так и в аналитических статьях, где сделаны попытки найти современное определение данного понятия и его сущности, что может свидетельствовать об интересе к данному явлению вузовской реальности.

Имеется позитивный опыт организации сетевого сотрудничества ведущих университетов страны, которые объединились в Клуб девяти. В Архангельске в июне 2013 года руководители федеральных университетов страны договорились о создании такой межвузовской сети; девять федеральных университетов договорились рассматривать друг друга как источники развития на основе кооперации (СФУ, ЮФУ, С-КФУ, КФУ, САФУ, ЮФУ, ДВФУ, УрФУ, БФУ). Еще один проект - «Сетевой Университет СНГ» был разработан в 2008 году Международным фондом гуманитарного сотрудничества при активном участии Российского университета дружбы народов (РУДН), в нем участвуют 16 вузов из 8 стран СНГ. Первый выпуск студентов Сетевого Университета СНГ состоялся в 2012 году, успешно завершили обучение по совместным магистерским образовательным программам 139 человек из 7 государств-участников Содружества Независимых Государств.[3]

Авторы аналитической статьи рассматривают модели сетевого взаимодействия вузов и институтов РАН при реализации образовательных программ подготовки магистров и аспирантов. [4] По их мнению, существует несколько моделей, в которых реализуется сетевое взаимодействие при подготовке кадров в высшей школе с использованием потенциала научных центров. Это модель сетевого взаимодействия в рамках кооперации вузов; региональная модель сетевого взаимодействия вузов на базе НОЦ НИУ; модель сетевого взаимодействия вузов на базе сети НОЦ в рамках интеграции науки и образования и межвузовской кооперации.

Для широкого ознакомления на официальных сайтах вузов представлен опыт организации сетевого взаимодействия. Заместитель проректора СФУ по учебной работе О. А. Осипенко, рассказывая об опыте проектирования и реализации сетевых программ, отмечает «Как физик я придерживаюсь теории, что любая замкнутая система обречена на вымирание». Реализация сетевой образовательной программы может осуществляться в нескольких моделях. «Горизонтальное взаимодействие» предполагает ресурсный обмен вузов — участников сети. «Партнёрская сеть» основана на формировании индивидуальной траектории обучения студента магистратуры путём выбора модулей, предложенных вузами-партнёрами. «Ресурсный центр» предполагает интеграцию вузов-участников сети на базе одного. [5]

Наши коллеги из Удмуртского университета обращают внимание на единство целеполагания и общий замысел при сетевом взаимодействии. Под сетевым взаимодействием они понимают систему горизонтальных и вертикальных связей, которая обеспечивает доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий. Все это позволяет распределять ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого конкретного участника, осуществлять прямой контакт участников друг с другом; выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели; использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника. Авторы публикации указывают на добровольную основу создания сети, которая удерживается общей проблематикой и интересами всех ее участников. [6]

Интересен опыт Томского государственного университета, реализуемого в рамках модели сетевой распределенной структуры повышения квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов по внедрению результатов инновационных образовательных программ и применению новых образовательных технологий, основанная на применении современных информационных образовательных технологий. Особый акцент делается на сущности данной модели, которая включает, по мнению разработчиков, все содержит все основные элементы единой образовательной среды.[7]

РГПУ им. А.И.Герцена является одним из участников этого перспективного направления деятельности. Разработка сетевых программ входит в Программу стратегического развития университета на длительный период, определяя будущий профиль взаимодействия с профессиональным сообществом, работодателями и потребителями образовательных услуг.

Большое место в нашем университете занимает работа с выпускниками-педагогами страны, создание ассоциации выпускников РГПУ, привлечение их в качестве социальных партнеров вуза, создание с их участием профессионально-общественного экспертного сообщества. Выпускники - это традиционно посланцы доброй воли и носители гуманистических ценностей, география мест их работы охватывает всю нашу страну.

Другим важным фактором является наличие в вузе более 30 научных школ, выполняющих фундаментальные и прикладные исследования и готовящих научные и научно-педагогические кадры высшей квалификации по различным отраслям науки. Научные исследования в РГПУ им. А.И. Герцена координируются в рамках 37 основных научных направлений (по 21 отрасли науки из 25 существующих).

Именно поэтому формирование сетевого профессионального сообщества в Герценовском университете явление не новое, его можно назвать традицией вуза. Создание научно-педагогических школ, где лидерами являлись выпускники ЛГПИ - РГПУ им. А.И.Герцена позволило перенести педагогический опыт и новаторские идеи во все регионы страны. Это можно с уверенностью считать первой и основной фазой формирования сетевого объединения педагогических вузов России. В РГПУ много делается для создания творческой и продуктивной профессиональной среды в аспекте опоры на традиции: издание серий «Золотые имена Герценовского университета», «Имя в истории петербургской школы»; публикация юбилейных изданий, отражающих различные аспекты создания единого педагогического пространства России в различные периоды.

Педагогические вузы России активно включаются в социально-значимые образовательные проекты, объединяются для решения важных проблем и координации усилий. Это позволяет нам отнести сетевое взаимодействие в высшем профессиональном образовании к особому виду социального взаимодействия, основанному на кооперации для создания качественно новой образовательной среды и позитивной конкуренции, позволяющей создавать и продвигать вузовские научные школы, собственные образовательные технологии, программы и разработки в общем сетевом пространстве.

Литература:

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации: <http://минобрнауки.рф/>
2. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
3. Сайт Сетевого университета содружества независимых государств http://www.ido.rudn.ru/su_sng/
4. Гитман М.Б., Данилов А.Н., Столбов В.Ю., Южаков А.А. Модели сетевого взаимодействия вузов при подготовке кадров высшей квалификации // Университетское управление: практика и анализ. 2012, №3, с.69-73.
5. Кириченко В. Сетевое братство вузов // Новая университетская жизнь, электронная газета СФУ: <http://gazeta.sfu-kras.ru/node/4117>
6. Официальный сайт Удмуртского государственного университета http://udsu.ru/official/networking_education
7. Официальный сайт Томского государственного университета: <http://ppk.tsu.ru/index.php?page=text&text=model>

Shumilov N.A. SOCIAL ADAPTATION OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN IN A FOREIGN ENVIRONMENT

Annotation: this article refers to the problems of inculturation of Russian school students in socio-cultural environment of Estonia.

Keywords: adaptation, social adaptation, English-speaking students.

Шумилова Н.А.,

аспирант кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Эстония

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в данной статье говорится о проблемах инкультурации русскоязычных школьников в социокультурной среде Эстонии.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, русскоязычные школьники.

После того как не стало советского союза, возникло множество проблем совместного взаимодействия бывших соотечественников, по – разному складываются отношения, где-то это происходит легко, где-то очень болезненно. На это обстоятельство накладывает отпечаток и глобальные проблемы современности, интеграционные процессы, происходящие в мире, что обостряет вопрос социального взаимодействия субъектов разного уровня, культуры, возраста.

XXI век – столетие, призвано воплотить глобальную адаптивную парадигму, великое приспособление глобальной цивилизации к жестким требованиям эпохи «устойчивого развития» и «мультицивилизационного консенсуса».

Л.В. Корель отмечает, что любые изменения социального статуса, какими бы обстоятельствами они ни были обусловлены, вызывают необходимость приспособления к новой ситуации, то есть адаптации.

В разных областях науки предложено множество определений понятия «адаптация».

Понятие «адаптация» - междисциплинарное, инвентарное для многих наук понятие разного профиля (естественных, общественных, технических). А.Б. Георгиевский утверждает, что термин «адаптация» далеко вышел за пределы биологической науки, в которой он зародился. Понятие «адаптация» широко проникает в технические и общественные науки и получил общенаучный статус.

В естественнонаучной литературе понятие «адаптация» часто ассоциируется с понятием устойчивости, определяемым как способность системы поддерживать внутренние параметры в ответ на возмущение внешней среды. Оно применимо ко всем системам, обладающим устойчивостью по отношению к внешним и внутренним воздействиям на основе саморегуляции и управления (биологические, технические, социальные системы). При рассмотрении вопросов социального взаимодействия субъектов различных культур адаптация получает все большее значение и привлекает внимание все большее число исследователей, как в контексте инкультурации, так и в контексте социальной защиты, сохранения психологического здоровья, здоровья нации, в контексте валеологического рассмотрения среды, ресоциализации инноваций, в том числе во взаимодействии и использования личностно-ориентированных технологий при работе со школьниками в русскоязычных школах в иноязычной среде.[1,2,3,4]

Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова и др. отмечают, что понятие «адаптация» не заняло до сих пор прочного места среди других научных понятий, поскольку до сих пор отсутствует общепринятое мнение об определении, структуре и функции, механизме и детерминантах, классификации и методах исследования адаптации. Имеющиеся в научной литературе определения подчеркивают сложность, многокомпонентность и многоуровневость адаптации человека как психологического явления.

Л.В. Корель отмечает важность изучения вопросов социальной адаптации и говорит о необходимости институционализации социологии адаптации в связи с социальной и научной ситуацией, изменением социального взаимодействия.

Говоря об истории развития данного понятия, следует обратиться к французским натуралистам Ж. Бюффону, Ж.Б. Лашарку, Ж. Сент-Илеру, которые впервые осуществили тщательное изучение проблемы адаптации.

Развитие проблемы адаптации было связано с формированием эволюционных воззрений Дарвина и может быть названо стихийно-диалектическим. Идея о статическом механизме эволюции (принцип естественного отбора) была положена Дарвином в основу адаптиогенеза.

Поздний преадапционизм представляет собой попытку метафизического истолкования механизмов адаптиогенеза.

В тридцатые годы 20 века с возникновением синтеза генетики, экологии, дарвинизма, проблема адаптации начинает разрабатываться с более глубоких научных позиций, чем это было во времена Дарвина, и в последнее время этот термин привлекает педагогов, психологов, социологов, Особенно это интересно при рассмотрении вопросов инкультурации школьников в иноязычную культуру.

Литература:

1. Суртаева Н.Н. Реализация валеологического подхода при организации образовательного процесса Методические рекомендации / Лаборатория инновационных процессов Тобольского государственного педагогического института ГПИ им. Д.И.Менделеева. Тобольск, 1997.
2. Суртаева Н.Н. Технологии личностно-ориентированного взаимодействия в школьном социуме Государственное научное учреждение "Институт образования взрослых Российской академия образования". Санкт-Петербург, 2004.
3. Суртаева Н.Н. Социальное взаимодействие в контексте инновационных преобразований социального пространства // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Посвящается 20-летию кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена: материалы III Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики. 2013. С. 11-15.
4. Суртаева Н.Н., Суртаева Ж.Б., Суртаев П.Б. Вопросы ресоциализации новаций в педагогических исследованиях // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 133-135.

РАЗДЕЛ 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Abashina A.D. INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PRACTICE OF SOCIAL SUPPORT AND ESCORT OF THE CHILD IN THE RISK SITUATION

Annotation: In article it is considered various aspects of interdisciplinary approach to the organization of social support and social psychology and pedagogical escort of children in a risk situation. The risk situation in this context is the family which is in social and dangerous situation.

Keywords: interdisciplinary approach; social psychology and pedagogical maintenance; maintenance model, interdepartmental partnership; individual plan of maintenance.

Абашина А.Д.,

к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Статья опубликована в рамках гранта РФФИ № 15-06-10014

Аннотация: В статье рассматриваются различные аспекты оценки социально-педагогических программ в контексте системного и антропологического подходов.

Ключевые слова: системный подход; антропологический подход, социально-педагогическая программа, оценка и мониторинг социально-педагогических программ.

Индивидуальные социально-педагогические программы разрабатываются с целью оказания своевременной социально-педагогической помощи и поддержки (коррекции) конкретной личности (например, подросток, находящийся в конфликте с законом, ребенок-инвалид), в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении. При этом они разрабатываются с привлечением представителей необходимых для разрешения проблемы служб, ведомств, административных и исполнительных органов. Эффективность работы любой социальной программы, в том числе и социально-педагогической, можно определить с помощью её оценки. Однако, в отличие, от других социальных проектов, именно социально-педагогическая программа должна постоянно доказывать, что нововведения, влекущие за собой увеличение расходов в краткосрочной и долгосрочной перспективе, будут эффективными.

По Ожегову С.И. оценка – это «мнение о ценности, уровне, качестве или значении чего-либо» [4]. Перед тем как проводить оценку социально-педагогической программы должен быть определен ряд вопросов (evaluation questions), на которые планируется получить ответ: каковы фактические результаты; основные достижения программы; перспективы продолжения работы в данном контексте. Таким образом, обеспечивается информативность и высокая степень значимости результатов оценивания (их востребованность в будущем). Актуальность проблемы разработки и применения критериев оценки социально-педагогических программ для современной педагогической теории и практики не вызывает сомнения, поскольку ее решение ориентировано на задачу формирования инструмента гибкого управления качеством социально-педагогической деятельности. *Системный подход* остается определяющим, в оценке индивидуальных социально-педагогических программ. В логике системного подхода понятие «критерий» понимается нами как эталон, на основе которого осуществляется оценка. Выступая в роли эталона, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу. Таким образом, безусловным является тот факт, что ценность социально-педагогической программы выявляется уже на уровне описания её целей, которым далее должно быть подчинено все содержание программы. Иными словами, оценка социально-педагогических программ должна проводиться на каждом этапе программного цикла, а именно: формулирование проблемы и способов ее решения, анализ социальной среды, составление проекта программы, внедрение (принятие мер программы), получение результатов, сопоставление цель-результат. Поэтому, в русле системного подхода социально-педагогические программы, особенно индивидуальные, должны отвечать следующим характеристикам: целесообразности методов, форм и средств социально-педагогической деятельности, в том числе и целесообразности привлечения различных служб, ведомств и административных органов; прогнозируемости; измеряемости ожидаемых результатов. А результативность индивидуальных социально-педагогических программ в логике системного подхода, определяется степенью адекватности цели и средств её реализации, как на теоретическом, так и практическом уровнях.

Однако, согласно *антропологическому подходу*, помимо оценки соответствия социально-педагогической программы обозначенным в ней целям и задачам, необходимо проведение других видов оценки: её описание на этапе разработки, её адресного соответствия исполнителю и конечному потребителю (процессуальная оценка). Таким образом, в контексте антропологического подхода, здесь на первое место выходят такие категории как «безопасность личности», адекватность средств индивидуальной социально-педагогической программы внутреннему состоянию личности, его эмоциональным переживаниям, восстановление ценностных смыслов жизнедеятельности, усиление личностного потенциала, формирование потребности быть «вовлеченным» в решение социальной проблемы и т.д. Мониторинг социально-педагогической программы на всех этапах цикла – важное условие успеха программы, представляющий собой своего рода сопровождающее оценивание (on-going evaluation). Основное предназначение данного мониторинга – давать информацию для принятия адекватных управленческих решений в ходе программы. Наибольшую сложность при осуществлении контроля и оценки реализации индивидуальной социально-педагогической программы представляет определение критериев ее эффективности. По мнению ученых-исследователей, существует два основных пути определения степени эффективности [2]. Первый - это соотношение между достигнутыми результатами (эффектами) и затратами, связанными с обеспечением этих результатов. Оно бывает самым разным. Второй подход рассматривает эффективность индивидуальных социально-педагогических программ как фактически достигнутый и необходимый результат (эффект). Поскольку результаты и затраты могут предполагаться, планироваться, намечаться

или выступать в виде целей (задач), постольку эффективность может быть предполагаемой (расчетной, планируемой) и фактической (реально достигнутой).

Другие подходы, кроме вышеназванных, связаны непосредственно с субъектами, оценивающими эффективность программы, с методами и методиками оценки эффективности, а также с факторами, влияющими на эффективность или неэффективность. Так, например, Методическое письмо «О социально-педагогической работе с детьми», которое имеет прямое отношение к социально-педагогическим программам, в числе основных критериев эффективности выделяет [3]: - результаты решения социально-педагогических проблем детей и взрослых конкретного микросоциума; - степень включенности детей и взрослых в различные виды деятельности в социуме, по месту жительства; - динамику изменений отношения детей, подростков, молодежи, старшего поколения к базовым социальным ценностям; - степень включенности взрослого населения в деятельность по улучшению социально-педагогических условий в микрорайоне; - улучшение социально-психологической обстановки в социуме, микрорайоне, их микроклимата; - степень развития в детской, подростковой, молодежной, семейно-соседской среде демократических, самостоятельных начал, отношений гуманного сотрудничества, взаимопомощи, товарищества; - уровень профессионального роста социального педагога как специалиста. Актуальность проблемы разработки и применения критериев оценки индивидуальных социально-педагогических программ для современной педагогической теории и практики не вызывает сомнения, поскольку ее решение ориентировано на задачу формирования инструмента гибкого управления качеством социально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Абашина, А.Д., Бондарева Т.В. Интегративный подход в формировании личностно профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы//Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование -2009-№1-С.93-101
2. Бражник Е.И., Маслова Н.Ф., Абашина А.Д. Студенческие социальные проекты: от сотворчества к социальной ответственности// Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование.- 2015.- № 2. - С. 56-65.
3. Лаврентьева З.И., Расчетина С.А. Технологии социально-педагогической деятельности с детьми: учебно-методическое пособие.- Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.-142с.
4. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; - М: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. - 976 с.

Bocharova N.V. SOCIO-PEDAGOGICAL DESIGNING PROFESSIONAL ACTIVITIES

Socio-pedagogical designing - a kind of pedagogical activity which has great potential for the formation, development and improvement of a particular student, the teaching staff and the educational institution as a whole.

Keywords: designing, socio-pedagogical designing, development, improvement.

Бочарова Н.В.

*старший преподаватель кафедры профессионального развития педагогических работников института дополнительного образования
Государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Россия, Москва*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социально-педагогическое проектирование - вид педагогической деятельности, который обладает большими возможностями для становления, развития и совершенствования конкретного обучающегося, педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом.

Ключевые слова: проектирование, социально-педагогическое проектирование, развитие, совершенствование.

Реализация социально-педагогического проектирования невозможна без понимания категории «проектирование», которая рассматривается как «деятельность, предполагающая промысливание того, что должно быть», деятельность по созданию проектов, т.е. можно рассматривать проектирование как процесс создания некоего виртуального прообраза, прототипа предполагаемого или возможного состояния объекта, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений [4].

На основе данного материала можно сказать, что в качестве «промысливаемого» объекта социально-педагогического проектирования выступает преобразование образовательного и воспитательного процессов с целью изменения качеств личности.

Проектирование в целом выступает как особый способ познания и преобразования действительности, в основе своей содержит следующие идеи: опережения; перспективы; «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования и

желаемым; пошаговости (позапного приближения «потребного будущего»); совместности, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования; «разветвляющейся активности» участников [4].

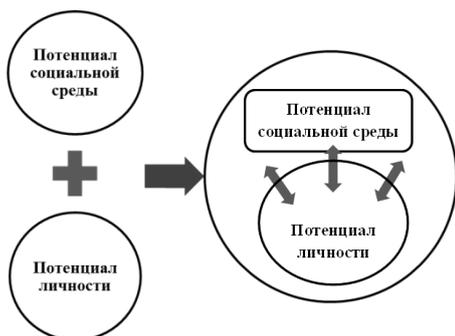
Социально-педагогическое проектирование личностной самоорганизации рассматривается как вид педагогической деятельности по преобразованию взаимосвязей и взаимозависимостей между педагогическим потенциалом социальной среды и личности [2].

Рисунок 1. Взаимосвязи и взаимозависимости между потенциалом социальной среды и личности.

Особенность социально-педагогического проектирования заключается в решении социальных задач педагогическими средствами, что предоставляет широкий выбор возможностей для специалистов различных профессиональных сфер, а частности для работников педагогической сферы.

Социально-педагогическое проектирование, как многоплановая и богатая возможностями форма социально-педагогической деятельности, может быть выстроено в соответствие с потребностями конкретного обучающегося, педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом.

Создавая прообраз результата нашей профессиональной деятельности мы опираемся на желание (наше/нашего окружения) и на личные способности. Благодаря социально-педагогическому проектированию специалист может создать индивидуальную программу профессиональной деятельности, на короткий или длительный срок, в соответствии с предполагаемым результатом, найти оптимальные пути достижения результата и эффективно корректировать программу, расставив приоритеты деятельности до ее реализации. «Если не знаешь куда плыть, никакой ветер



не будет попутным» (Сенека), но определив приоритеты гораздо легче достигать поставленных целей и выбирать наиболее подходящие для реализации данных целей средства.

Также необходимо определить направление социально-педагогического проектирования профессиональной деятельности: становление, развитие, коррекция и т.д.

Социально-педагогическое проектирование профессиональной деятельности может осуществляться посредством реализации следующих этапов: Выявление целей, определение задач. Разработка стратегии достижения целей. Реализация социально-педагогического проекта профессиональной деятельности. Самоанализ процесса реализации проекта. Совершенствование собственного результата деятельности [1].

Совершенствование профессиональной деятельности выступает в качестве частной цели социально-педагогического проектирования, что позволяет говорить об универсальности социально-педагогического проектирования, т.е. возможности использования потенциала социальной среды для личности и наоборот таят в себе большие перспективы, т.к. эта система взаимосвязей и взаимозависимостей развивается с большой скоростью.

Список литературы:

1. Бочарова Н.В., Инновационная модель социально-педагогического проектирования развития личностной самоорганизации студентов в условиях ВУЗа // Инновации и инвестиции, № 7, Москва, 2013. – С.13-16
2. Иванова О. А. Бочарова Н.В. Методология социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации студентов вузов // Школа будущего № 5, Москва, 2013 – С. 18-23
3. Проектирование образовательных процессов. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. доктора пед. наук Г.Е. Муравьевой. - Шуя: Изд-во <Весть> ГОУ ВПО ШГПУ, 2003. - 182 с.
4. Юсупов, В. Э. Основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образовании: дис. ... д-ра. пед. наук.: 13.00.01 / Юсупов Виталий Зуфарович. - Киров, 1999. - 364 с.

Gutnik I.Y. DESIGNING THE CONTENT OF THE PROGRAM OF THE DISCIPLINE "PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN EDUCATION", MASTER'S DEGREE

Annotation: The article is devoted to the justification of the selection of content, technologies, and forms of control are necessary for a deeper understanding of pedagogical diagnostics. Examples of tasks for independent work of students. Presents the results of the survey of undergraduates aimed at assessing the productivity the proposed approach to the design of the course.

Keywords: pedagogical diagnostics; diagnostic competence of teachers; diagnostic approach to developing a curriculum; understanding, pedagogical support.

Гутник И.Ю.,

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ» НА СТУПЕНИ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация: статья посвящена обоснованию отбора содержания, технологий и форм контроля необходимых для глубинного понимания сущности педагогической диагностики. Рассмотрены примеры заданий для самостоятельной работы студентов. Представлены результаты анкетирования магистрантов направленного на оценку продуктивности предложенного подхода к проектированию курса.

Ключевые слова: педагогическая диагностика; диагностическая компетентность учителя; диагностический подход к выстраиванию учебных программ; понимание, педагогическое сопровождение.

Начиная разработку учебной программы, мы исходили из того, что современный учитель в соответствии с требованиями ФГОС должен знать образовательные возможности, потребности, достижения личности на различных этапах ее развития, уметь проектировать индивидуальные программы социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях.

Как начиналась разработка программы? Как известно, проектирование содержания программ учебных дисциплин начинается с определения цели. Цель изучения курса «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» заключается в формировании умений применять диагностические методы и методики для решения педагогических задач. Для отбора содержания нами изучались установленные стандарты содержания образования (государственные стандарты (ФГОС ВПО), требования к формированию диагностической компетентности учителя, разработанные в рамках компетентностного подхода в РГПУ им. А.И.Герцена и анализировались имеющиеся варианты подобных учебных программ. Так же важным для отбора содержания данной программы являлось и то, что педагогическая диагностику мы рассматривали как познавательно-преобразующую деятельность учителя, включающую рациональную и интуитивную составляющие и имеющей своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение. При чем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение качественных и количественных методов педагогической диагностики, а интуитивный компонент педагогической диагностики не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками. Интуитивная диагностика - имплицитна (присутствует неявно) - в этом ее сила, и в этом ее слабость. Ее не знают, но пользуются ей постоянно. Очень важно понимание того, что использование «интуитивной» диагностики и «рациональной» одинаково важно. Для определения очередности и глубины изучаемых тем нами так же была использована концепция Г. Виггинса и Д. Мактайа [3]

Принимая во внимание тот факт, что стандартное содержание образования обычно превышает тот материал, который реально можно охватить, необходимо было произвести отбор материала. Для определения приоритетов в учебной программе Г. Виггинс и Д. Мактай предлагают систему трех вложенных друг в друга кругов, самый большой круг включает темы необходимые для ознакомления, средний круг - темы, которые будут формировать ведущие знания и умения по предмету и малый круг - предметы, которые будут способствовать устойчивому пониманию предмета.

Далее мы осуществили содержательное наполнение трех кругов, применительно к учебным программам по педагогической диагностике. В начале курса («широкий» круг) по педагогической диагностике студенты знакомятся с историей становления педагогической диагностики в России именно в ознакомительном плане. В данном случае, имея в виду цели курса, для студентов будет достаточно приобрести общие знания важные для становления их профессиональной компетентности и расширения кругозора, которые оценивались с помощью устных сообщений магистрантов по вопросам, связанным с развитием науки педологии в России. Определяя наполнение «среднего» круга мы исходили из того, что в среднем круге выбор сужается и определяются наиболее важные знания (факты, концепции, принципы) и умения (технологии, стратегии, методы). Поэтому содержанием среднего круга были выбраны **характеристики методов качественной и количественной диагностики, а так же изучение различий между ними, основанные на определенных нормах и критериях**, а ожидаемым результатом должно стать умение студентов применять эти методы. Для оценки усвоения данной части курса были использованы задания направленные на умение применять конкретные методы педагогической диагностики и анализировать полученные данные. Согласно

предложенной модели самый «узкий» круг представляет собой знания, которые наиболее тщательно отбираются для **«устойчивого понимания»**. Достижение устойчивого понимания завершает обучение по курсу. Термин «устойчивое понимание» относится к особо важным понятиям и глубокому пониманию, к проникновению в суть вопроса, к тому, что сохранится у студентов после того, как они забудут мелкие детали. В курсе изучения педагогической диагностики такими понятиями выступают понятия **«имплицитная диагностика»**, **«рефлексивная диагностика»**, **«интуитивная диагностика»**. Для усвоения данной части курса были применены методики рефлексивной направленности.

И последним важным посылом к проектированию данной программы стало соблюдение **диагностического подхода** к выстраиванию учебных программ. Согласно данному подходу - чем значимее для понимания изучаемой проблематики тема, тем более глубинными должны являться методы диагностики, ее осуществляющие и следовательно задания, выполняемые студентами в аудитории и самостоятельно. В данном курсе чрезвычайно важным является разработка заданий для самостоятельной работы студентов, в ходе выполнения которых студенты осваивают некоторые методы педагогической диагностики. Приведем некоторые примеры таких заданий.

Задание «Профайл Десятка» [4], предполагающее использование магистрантом рефлексии своего опыта в школьные годы, для того, что бы дать совет нынешним учителям и родителям, как работать с учениками испытывающие подобные затруднения. Приведем инструкцию к выполнению данного задания: 1. Прочтите характеристики учащихся и определите того учащегося, который наиболее четко описал Вас в Ваши школьные годы. Если подходят несколько характеристик выберите ту, которая больше всего произвела на Вас впечатление или ту, которая просто является самой значимой для Вас. Если ни одна из предложенных характеристик не напоминает Вам Вас в детстве, выберите, тот «портрет», который подходит к характеристике того ученика, с которым Вам сегодня сложнее всего взаимодействовать. Либо если Вы не нашли описание себя в Ваши школьные годы, попробуйте сами составить описание своего «профайла», за отдельным столом. Это будет профайл № 10. 2. Найдите людей, которые выбрали ту же характеристику что и Вы. 3. Убедитесь, что все участники выбрали описание сходные с тем, что выбрали Вы, а затем: А) обсудите особенности учащихся, которым подходят эти характеристики. Возможно, Вам поможет не только Ваш опыт работы, но и ваши воспоминания в школьные годы. Б) затем каждый участник группы записывает в своем протоколе вопросы: Что я делаю для таких учащихся? Что помогает? Что нет? Что еще я смогу сделать? С) и, наконец, обсудите в группе, что людям необходимо знать о детях которые похожи на Вас, если они хотят, чтобы ученики учились на высоком уровне и выполняли значимую работу. Затем составьте список: - сведения, которые другие должны знать о таких учащихся, - стратегии, которые помогли бы этим учащимся учиться на высоком уровне и выполнять значимую работу. Убедитесь, что Вы записали номер характеристики (анкеты) учащегося и имена участников группы наверху страницы. 4. Заслушайте каждую группу, какие можно сделать выводы, относительно обучения из того, что Вы услышали?

Приведем пример только одного из профилей предлагаемых для анализа:

Учащийся 1

В жизни Вы сообразительны но в учебе нет. Вы бы сделали все, чтобы не были посмешищем в школе. В классе Вы клоун, человек постоянно возражающий, болтун, на грани проблем с поведением. Вы не будете против того, чтобы Вас отправили в учительскую, медпункт, к социальному работнику, в столовую и т.д. и Вы знаете, что для этого нужно сделать, вместо того, чтобы устно отвечать. Работники школы знают Вас очень хорошо и всегда любезно встречают, т.к. знают Вас как «действительно милого ребенка». В школе не так много места, чтобы Вы могли показать на что действительно способны.

В своих рефлексивных отзывах магистранты *отмечают коммуникативные качества, дружелюбие, готовность прийти на помощь, желание быть в центре внимания, заниженную самооценку, лень свойственную таким ученикам. Для успешной работы такому ученику нужен индивидуальный подход со стороны учителей, внимание к его внутреннему миру, активное включение во внеурочную деятельность.*

Так же были разработаны и проведены задания на использование лучших образцов СМИ (книг, фильмов о детстве, школе, профессии учителя) для становления интуитивной составляющей педагогической диагностики. Задания были построены на основе отрывков из фильмов: «Хористы», «Общество мертвых поэтов», «Человек дождя», «Большая перемена», «Хорошие дети не плачут». Для работы с данными отрывками была использована методика **«FISA»**. Методика **«FISA»** [5] (Чикер В. А., адаптация Гутник И.Ю.) предполагает пошаговую интерпретацию и оценку чувств другого человека и своих чувств. Методика **«FISA»** представляет собой следующую систему: **F** — fact — наблюдение за фактами; **I** — idea — выработка идей и интерпретация того, что мы увидели и услышали; **S** — sense — отчет о чувствах по поводу того, что мы увидели и услышали; **A** — appreciation — оценка своих слов, поведения и чувств, а также оценка себя, своих возможностей при взаимодействии с ним. «Appreciation» предполагает именно оценку себя, а не ученика.

Как работать с данной методикой? Первый шаг — наблюдать за поведением, слушать и вербализовать слова другого человека, но в то же время необходимо сосредоточивать свое внимание на фактах, предоставлять себе возможность для обдумывания, больше наблюдать, а не интерпретировать, сравнивать и сопоставлять свои знания с создавшейся ситуацией, с поведением нового человека. Первый шаг — это наблюдение за фактами, поэтому в данной методике он обозначается как «fact» или буквой «F». *Что я увидел? (излагаем конкретные факты)*. Второй шаг — необходимо высказать идеи о том, что мы увидели и услышали, проинтерпретировать то, как мы поняли поведение и слова ученика. В данной методике второй шаг обозначается как «idea» или буквой «I». *Что я понял? (объясняем что означает, увиденное нами)* Третий шаг — необходимо дать себе отчет о том, что мы почувствовали по поводу того, что увидели и услышали. Прежде всего, нужно дать отчет о своих чувствах, своих эмоциях, своих переживаниях. В данной методике третий шаг обозначается как «sense» или буквой «S».

Что я чувствовал (указываем позитивные и негативные чувства)? Четвертый шаг — следует оценить свое поведение, свои суждения, свои эмоции с точки зрения их соответствия (конгруэнтности) правилам и принципам взаимодействия. Необходимо понять, что другие, в том числе ученики могут об обсуждаемой проблеме думать по-другому, иметь отличное от нашего мнение, испытывать иные чувства, придерживаться иных ценностей и взглядов. В данной методике четвертый шаг обозначается как «appreciation» или буквой «A». *Правильно ли я понял ситуацию? (соответствует*

ли она пониманию ее учениками?) В результате применения методики магистранты должны усвоить, что понимание ученика начинается именно с оценки самого себя. Как известно, содержание дисциплины определяется и используемыми методами работы студентов на занятии. Применение качественных методов педагогической диагностики можно осуществлять не только в качестве заданий на семинарах и заданий для самостоятельной работы – например, проведение применения глубинного или нарративного интервью, либо проективных методик диагностики, составление многографических характеристик, проведение наблюдения. Это уже существующая, хотя и мало распространенная практика. А можно предложить и инновационное применение качественных методов педагогической диагностики – а именно их применение в качестве технологии проведения семинарского или практического занятия. Такое нетрадиционное использование качественных методов педагогической диагностики, позволяет более эффективно развивать интуитивный компонент педагогической диагностики. Предложим пример применения элементов нарративного интервью, как технологии проведения семинарского занятия. Пример такого элемента занятия: *Мы будем говорить о профессии педагога. Сейчас я прочитаю Вам отрывок из произведения Анны Гавальды «35 кило надежды». (чтение отрывка). Я прошу Вас рассказать об учителе, который был в Вашей жизни и который чем-то напоминает Вам воспитательницу Мари. Каждая рассказанная Вами история должна описывать особый случай, конкретную ситуацию или сцену, которые почему-либо имеют для Вас особенное значение – положительное или отрицательное [2]. Не забывайте, пожалуйста, каждый раз говорить: 1) когда и где это случилось; 2) кто в этом участвовал; 3) что говорил или делал этот человек; 4) что говорили и делали Вы сами; 5) какие чувства вы при этом испытывали; 6) чем все закончилось. Перескажите, пожалуйста, 5 (или больше) таких происшествий. Вы можете говорить даже о деталях, так как меня интересует все, что важно для Вас самого. Безусловно, это только элемент данного метода, который позволит развивать интуитивную составляющую педагогической диагностики.*

О продуктивности предложенного подхода к проектированию содержания курса свидетельствуют результаты анкетирования. После завершения курса было проведено **анкетирование** с целью получения обратной связи по прочитанному курсу. В опросе участвовали 58 магистрантов и вот какие выводы удалось сделать, суммировав их ответы.

Первый блок анкеты был посвящен проблеме содержательного наполнения курса. Магистрантов спрашивали о том, какие темы они считают наиболее удачными, интересными, важными для них. Примерно две трети магистрантов указало, что наибольший интерес у них вызвало занятие, связанное с рефлексивной диагностикой, что подтверждает правильность отобранных нами положений к определению очередности и глубины изучаемых тем. Именно занятие, связанное с наиболее глубинными проблемами педагогической диагностики оказалось наиболее востребованным. Дальше было важно определить, какие задания для самостоятельной и аудиторной работы магистранты определили, как наиболее интересные, важные для себя – этому был посвящен **второй блок** анкеты. Наибольший интерес вызвало задание «Профайл Десятка». Важно, что именно данное задание было введено для раскрытия проблем именно «узкого круга», что так же подтверждает эффективность разработанной нами стратегии. **Третий блок** анкеты был направлен на оценку условий реализации данного учебного курса – курс предполагалось оценить по оригинальности и новизне знаний, по отношению преподавателя к слушателям, по доступности учебного материала; по организации обучения, по уровню преподавания, по прикладной значимости знаний, по объему полученных знаний, по помощи учебно-методического пособия в освоении курса. Не вдаваясь в подробности можно отметить, что по все критериям курс был оценен высоко – более чем двумя третями слушателей, что свидетельствует о положительном опыте реализации данной программы. Итак, мы считаем, что в данной статье нам удалось представить опыт проектирования учебной программы «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» в магистратуре педагогического образования на кафедре педагогики РГПУ им. А.И.Герцена.

Литература:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. – СПб: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Bonsack R. Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen, 1991. Grant Wiggins and Jay McTighe; Alexandria, VA. «Understanding by Design Handbook» Association for Supervision and Curriculum Development© 1998 ASCD. Reprinted with permission.
3. Гутник И.Ю. «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» СПб., «Своё издательство», 2013. – 152с.
4. Чикер В. А. 18 программ тренингов: руководство для профессионала. «Речь», 2007. – 185с.

УДК 37.01+159.9

Egorova G.I., Egorov A.N. INNOVATIVE DEVELOPMENT OF GRADUATES AS A LEADING REQUIREMENT IN THE FIELD OF TECHNOLOGY TEACHER EDUCATION

Annotation: The article considers the basics of innovation development of graduates as an essential element of professional training of future teacher in the conditions of creation of innovative society. Shows the importance of innovative development of the teacher in terms of creating a unified system of quality assurance, which is currently identified in Europe. The features of educational – methodical complex and methodical recommendations on development of innovative competencies.

Keywords: innovative development, innovative competence, training, teaching resources – methodical complex.

Егорова Г.И.,

д.п.н., профессор, заведующий кафедрой химии и химической технологии ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет» филиал в г. Тобольске, г. Тобольск

Егоров А.Н.,

к.т.н., доцент кафедры химии и химической технологии ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет» филиал в г. Тобольске, г. Тобольск

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ВЫПУСКНИКОВ КАК ВЕДУЩЕЕ ТРЕБОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются основы инновационного развития выпускников как необходимого элемента профессиональной подготовки будущего педагога в условиях создания инновационного общества. Показана значимость инновационного развития педагога в условиях создания единой системы гарантии качества, которая в настоящее время обозначен в Европе. Раскрыты особенности учебно – методического комплекса, методических рекомендаций по развитию инновационной компетенции.

Ключевые слова: инновационное развитие, инновационная компетенция, профессиональная подготовка, средства учебно – методического комплекса.

В условиях интеграции, интенсификации педагогического образования одним из ключевых факторов позитивных преобразований становится непрерывное инновационное развитие современных студентов. Современное понимание роли педагога сегодня меняется. С одной стороны, педагог как инновационная личность должен обладать эле-

ментами педагогической изобретательности, сохраняя при этом классические педагогические, психологические знания, профессиональные умения и навыки, деловые качества. С другой стороны, осмысление новой роли современного педагога, связанно с системой инновационных преобразований в технике и технологиях педагогического образования, что является приоритетом при реализации новых стандартов ФГОС. Отметим, и тот факт, что педагог является основным носителем нового педагогического мышления и прогресса педагогического образования, его стратегического развития, основанного на реализации инновационных идей в конкретные технологические формы и решения. Значимость инновационного развития будущего педагога подчеркивается созданием единой системы гарантии качества, которая в настоящее время обозначена в Европе. Идет процесс качественного обновления высшего образования, в рамках которого был разработан ряд документов, содержащих общие требования к квалификациям и компетенциям бакалавров с высшим образованием. Выпускники вузов должны обладать компетенциями, описанными в так называемых Дублинских дескрипторах. В соответствии с принципами реформирования систем высшего образования выпускники должны отвечать требованиям рынка педагогического труда, а приобретение соответствующих компетенций должно обеспечивать готовность выпускников к профессиональной деятельности. Но при этом следует отметить, что в практике педагогического образования недостаточно уделяется внимание на выявление оптимальных условий реализации процесса инновационного развития субъектов образовательного процесса (изменение содержания, форм и средств обучения). Политика инновационного развития педагогического образования должна выстраиваться на базе идеала российского общества в XXI веке как научно-образовательного общества, исходя из современных изменений, приведших к тому, что образование обрело функцию «базиса» духовного и материального воспроизводства (в контексте становления наукоемкой, интеллектеемкой и инновационной экономики), а педагогическая наука – роль важнейшего фактора инновационного развития.

Исходя из специфики педагогики, характера и методов решения педагогических задач, инновационные идеи вносятся в различные области педагогической деятельности: педагогический анализ, педагогическое проектирование, педагогическая практика, педагогическое исследование. Поясним указанные разделы (таблица 1).

Таблица 1.

Области педагогической деятельности с включением элементов инновационного характера

Наименование раздела	Содержание раздела
Раздел «знание и понимание» (уровень знаний выпускников)	глубокие знания и понимание принципов в области педагогического образования; критическую осведомленность о передовых знаниях и достижениях в области педагогики, психологии.
Раздел «педагогический анализ» (способность решать педагогические задачи).	способность решать незнакомые задачи, имеющие конкурирующие спецификации; способность формулировать и решать задачи в новых и новейших областях педагогической науки; способность применять полученные знания для концептуализации моделей, систем и процессов; способность применять инновационные методы для решения педагогических задач.
Раздел «педагогическое проектирование» (выполнение проектов, умение работать как в профессиональной, так и непрофессиональной среде)	способность использовать знания при решении незнакомых задач, возможно с использованием знаний из других дисциплин; способность использовать творческий подход для разработки новых оригинальных идей и методов; способность принимать решения в сложных педагогических задачах с неопределенностью и недостатком информации.
Раздел «педагогическое исследование» (умение проводить исследования, используя различные методы).	способность идентифицировать, находить и получать необходимые данные; умение планировать и проводить аналитические, экспериментальные исследования; способность критически оценивать данные и делать выводы; умение исследовать новейшие технологии в сфере педагогического образования.
Раздел «педагогическая практика» (умение применять полученные знания на практике).	способность интегрировать знания различных областей и справляться со сложными задачами; всестороннее понимание применяемых методик, методов и их ограничений.
Раздел «личностные навыки»	личностные качества, предъявляемые к выпускникам; способность эффективно действовать в качестве лидера команды, умение эффективно взаимодействовать в национальном и международном контекстах

Наполнение и содержание указанных понятий зависит от типов ситуаций. При этом, если под профессиональной компетентностью педагога можно понимать и считать набор мобильных профессионально-квалификационных, творческих, социально-гуманитарных и личностных компетенций педагога, которые определяют его способность и возможность к деятельности в условиях рыночных отношений и позволяют добиваться результатов, адекватных требованиям научно-технического прогресса, современных социокультурных норм и системы аксиологических ориентиров общества. Но для определения инновационной компетентности педагога, помимо этих данных, следует учитывать «примерный паспорт компетентности педагогического работника». Развитые навыки социального взаимодействия, поддержание хороших отношений со всеми членами команды, взаимопомощь которой состоит из набора взаимосвязанных компетенций.

Согласно разработанной структуре, инновационная компетентность включает ряд компонентов: мотивационный, когнитивный, коммуникативный, технологический, рефлексивный. Согласно вышеуказанной структуре, при рассмотрении инновационной компетенции будущего педагога можно выделить соответствующие компоненты и их характеристики. Мотивационный компонент направлен на достижения, успех в области использования инновационных технологий в педагогической деятельности; наличие положительной мотивации к изучению инновационных технологий. Когнитивный компонент ориентирован на знание современных методов и технологий получения педагогических знаний; знание инновационных методов; умения вести диалог, работать в команде, проводить дискуссии об инновационных разработках. Коммуникативный компонент включает ряд значимых умений: использование разнообразных источников информации; правильно организовывать процесс сбора и переработки информации; умения использовать современные компьютерные средства. Технологический компонент связан с умениями проектировать инновационную технологию; обосновывать технологию проведения, построение целей и задач, гипотез, умение строить схемы, графики, таблицы, отражающие тот или иной инновационный процесс. Рефлексивный компонент включает умения осуществлять самоконтроль, самоанализ и критическую самооценку в процессе накопления и использования инновационных достижений в педагогическом образовании, технологии проведения. Диагностические исследования инновационной компетентности будущего учителя необходимо проводить как в системе одной дисциплины, так и блока дисциплин

плин, а также в системе всего процесса обучения в вузе. Сегодня можно говорить о некоторых результатах и приоритетных тенденциях - создание единой системы управления инновационными педагогическими процессами и в первую очередь управления инновационным развитием и его психолого-педагогическим обеспечением на базе ТОГИРРО.

В этой связи закономерно отметим, что: в центре внимания были рассмотрены вопросы, связанные с методологией, проблемами, опытом и перспективами развития системы непрерывного инновационного развития образовательной деятельности. В числе позитивных тенденций следует отметить: усиление вариантности содержания методов и форм в работе с обучающимися, педагогами; созданием и реализацией программ, стажировок на основе межкультурных коммуникаций; создание психолого-педагогических условий, направленных на развитие инновационной компетенции обучающихся; реализация принципа инновационности учебного процесса, как основы создания инновационных образовательных траекторий обучающихся; создание системы внутренних и внешних мотиваторов для повышения стимулов педагогов к реализации инновационных проектов. Вместе с тем, система непрерывного педагогического образования пока не в полной мере соответствует инновационным запросам личности, общества и государства. Более того, ситуация осложняется неподготовленностью преподавателей вузов в проектировании собственного инновационного и профессионального развития. Для инновационного образовательного процесса, ориентированного на профессионально-творческую подготовку, характерны нетрадиционные задачи с избыточными или недостаточными, противоречивыми, а иногда и намеренно с недостоверными исходными данными, которые имеют множественные и вероятностные решения. Нами разработан учебно – методический комплекс инновационного развития студентов, будущих учителей химии, биологии. В программу технологий инновационной направленности включали обучение методам интенсивного анализа, эвристическим методам, моделирования педагогического процесса и др. Процесс реализации инновационной деятельности при подготовке будущего педагога базировался на ряде принципов: непрерывность; партнерство (студент - студент, студент - преподаватель, студент - исследователь, студент – учитель), сознательности управления творческими процессами, саморегуляции, системности. В систему УМК были включены: программно-методическое обеспечение, которое имело определенное функциональное значение.

Актуальность и своевременность реализации методических рекомендаций очевидна, так как современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиями.

Литература:

1. Егорова Г.И. Формирование научно-технического кругозора будущего специалиста. Монография. (Гриф УМО Академии профессионального образования) - Тюмень: Издательство ТюмГНГУ, 2013. - 226 с.
2. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Под ред. С.В. Кривых. - СПб.: Экспресс, 2013. - 200 с.

УДК 37.012

Zakirova A.F., Zheglova O.A. FORMATION METHODS OF PEDAGOGICAL CONCEPTS IN TEACHER TRAINING

Annotation: The article is devoted to the problem of mastering the conceptual and terminological apparatus of future teachers with reliance on mechanisms of meaningful conceptualization of pedagogical knowledge. The authors reveal the possibility of using methods of hermeneutics, cultural linguistics and psycholinguistics in professional training.

Keywords: conceptual and terminological apparatus, conceptualization, metaphorization, terminologization, hermeneutics, cognitive linguistics.

Закирова А.Ф.,

д.п.н., профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ, г. Тюмень

Жеглова О.А.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации гуманитарных направлений, ТюмГУ, г. Тюмень

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ⁴

Аннотация: статья посвящена проблеме освоения будущими педагогами понятийно-терминологического аппарата с опорой на механизмы осмысленной концептуализации педагогического знания. Авторы раскрывают возможности использования в профессиональной подготовке методов герменевтики, лингвокультурологии, психолингвистики.

Ключевые слова: понятийно-терминологический аппарат, концептуализация, метафоризация, терминологизация, герменевтика, когнитивная лингвистика.

Работа с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики реализует одну из ключевых мировоззренческих задач – привлечение внимания будущих педагогов к *взаимосвязи и взаимообусловленности содержания и языковой формы выражения педагогических смыслов*. Не случайно Д.А. Леонтьев соотносит понятие «смысл» с объективной, субъективной и с интерсубъективной реальностью, которое находится на пересечении деятельности, сознания и личности, связывая между собой эти фундаментальные психологические категории [1, с. 300]. По мнению В.П. Зинченко, только наличие смысла, а именно личностного смысла может перевести полученную студентами информацию на уровень знания. Личностное, субъективное, отношение к знанию порождает «живое знание» [2], которое по мысли М. Полани определяется как «личностное знание», которое имеет особое личностное содержание и глубокий личностный смысл. Именно личностное знание способно развивать научный прогресс [3]. Поиск личностного смысла педагогического знания и перевод его на уровень «живого знания», воплощенного в языке, опосредован процессом *концептуализации*. Вообще концептуализация осуществляется в сфере сознания, вербализуется в лексической системе языка и является результатом познавательной деятельности человека и основана на выделении конкретных объектов, ситуаций, минимальных содержательных единиц, на которые человек членит действительность и свой приобретённый опыт. Другими словами *концептуализация – это процесс поиска связей между отдельными, разрозненными фактами, понятиями, терминами*.

Проблема освоения и употребления понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования является в настоящее время одной из наиболее актуальных. Сложность заключается в том, что в педагогике зачастую одни и те же понятия обозначаются различными терминами. Например, такие педагогические категории, как «образование», «воспитание», «обучение» имеют разные трактовки в зависимости от контекста их употребления. В этой свя-

⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036)

зи в основу психолого-педагогического механизма освоения понятийно-терминологического аппарата педагогики обучающимися целесообразно заложить идеи лингвокогнитивистики и герменевтики. В данном контексте эффективная интерпретация культурных текстов осуществляется на базе разножанровых и разностилевых учебных текстов по проблемам образования. В ходе анализа и интерпретации учебного материала, предложенного преподавателем, обучающиеся осуществляют ценностно-смысловую рефлексия. Наложение текстов ведет к *концептуальному распределению обучающимися изучаемых понятий в разных контекстах, а затем их вторичному опредмечиванию в личностном контексте*. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «по мере того как воспринимаемое включается в новые связи, оно выступает в новых характеристиках, фиксируемых в памяти, всё более глубоко и всесторонне раскрывающих его сущность» [4]. Так происходит осмысление и наделение личностными смыслами приобретенного обучающимися педагогического знания.

В аспекте идеи концептуализации педагогического знания в ходе освоения будущими учителями понятийно-терминологического аппарата педагогики, на наш взгляд, целесообразно использовать адаптированные к процессу обучения исследовательские методы смежных с педагогикой наук (герменевтики [5], лингвокультурологии, психолингвистики). Методы лингвокультурологии представляют собой аналитические операции, процедуры и приемы, применяемые при анализе взаимосвязи языка и культуры. В основе психолингвистических исследовательских методов заложены психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности [6]. Применение данных методов в процессе профессионального обучения будущих учителей будет способствовать качественному раскрытию личностных, глубинных смыслов педагогических текстов и освоению понятий и терминов педагогики на основе сочетания логико-понятийной и ценностно-смысловой рефлексии, а также формированию гуманистического сознания и поведения обучающихся.

Образовательная практика свидетельствует, что дидактическую эффективность подтверждают следующие методы осмысления понятийного аппарата педагогического текста: составление понятийной схемы педагогического текста, поиск универсальных общекультурных смыслов текста, этимологический анализ терминов (с помощью словарей) и исследование на этой основе генеалогии педагогического знания (языковая игра «терминологизация-ретерминологизация»), выявление метафор педагогического текста и определение их функций (языковая игра «метафоризация-деметафоризация»), сопоставление терминологического и метафорического состава педагогических текстов разных жанров и стилей, составлением педагогических словарей, включающих термины конкретного текста и их образно-метафорические соответствия со специальными комментариями [7], контекстуальный анализ терминов (с помощью Национального корпуса русского языка) и выявление тонких процессов изменения употребления терминов в языковом пространстве, запоминание отдельных понятий и терминов с использованием пиктограмм - рисунков, отображающих их значения. В процессе работы с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики у будущих учителей формируется понятийное мышление, в основании которого находятся понятийные психические, личностные структуры которые, по определению М.А. Холодной, представляют собой особые интегральные когнитивные структуры, способствующие осуществлению кодирования информации разными способами, в том числе с помощью визуальных схем разной степени обобщенности и иерархии семантических признаков [8]. На этом фоне осуществляется формирование индивидуального смыслового педагогического контекста на основе личностного опыта, обогащенного духовными и ценностными ориентациями будущего учителя в процессе освоения понятийного аппарата педагогики в виде значений, погруженных благодаря используемым методам в образовательный и широкий культурный контекст

Следует подчеркнуть, что в ходе профессиональной подготовки будущим педагогам полезно рекомендовать построенные на основе терминов и их образно-метафорических соответствий специальные задания на «обратимость мышления», направленные на «разворачивание» аллегорических выражений, выдвижение разнообразных версий их интерпретации. Данная форма работы преследует цели: научить будущих педагогов связывать общие категории педагогики с конкретным их проявлением в реальных жизненных и педагогических ситуациях, способствовать овладению умениями через терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деме́тафоризацию, усматривая двойственную («расщеплённую») сущность предмета, рефлексивно переходить от объективного педагогического знания, представленного в форме точных научных понятий, к субъективно-эмоциональному истолкованию. Опыт профессиональной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов подтверждает, что языковая форма интерпретации педагогического знания может реально выступать в качестве креативной среды, в которой осуществляется его понимание и истолкование. При этом самостоятельное значение имеет как терминологический состав педагогического словаря, в котором закрепляется устоявшееся в науке объективное значение педагогического знания, так и система образных языковых средств, лексика смежных с педагогикой сфер деятельности (повседневности, художественной литературы, искусства, религии), выражающая субъективно-эмоциональное отношение к постигаемому знанию, которые в совокупности очерчивают «стереолексический горизонт» (выражение М.М. Бахтина) понимания, обеспечивая его глубину и полноту. Образно-аллегорические языковые средства запускают механизмы ассоциативного видения и многомерно-го педагогического мышления, расширяют горизонт понимания педагогических реалий.

Научно обоснованное регулирование процесса осмысленной концептуализации педагогического знания с применением подходов когнитивистики и педагогической герменевтики может способствовать активной выработке личностных смыслов, дает импульс для творческого профессионального совершенствования будущих педагогов

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Три грани смысла// Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева/ под ред. А.Е. Войцунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова - М.: Смысл, 1999. - С. 299-332.
2. Зинченко В.П. Работа понимания //Психологическая наука и образование. - 1997. - №3. - с42-52.
3. Полани, М. Личностное знание: на пути к посткритической философии. - М.: Прогресс, 1985. - 344с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. Т.1. -498 с.
5. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. 2009. - №1(58). - С3-13.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287с.
7. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг...Концепция педагогической герменевтики: Монография. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2011. - 272с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума/М.А. Холодная. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 384с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость применения интерактивного подхода к обучению в магистратуре по ООП «Духовно-нравственное воспитание» как наиболее оптимального фактора при овладении магистрантами коммуникативной и интерактивной компетенциями.

Ключевые слова: интерактивная сторона общения, интерактивная компетентность, коммуникативная компетентность, магистратура, взаимодействие, педагогическая диагностика.

В течение восьми лет в РГПУ им. А.И. Герцена на кафедре педагогики в магистратуре по Основной Образовательной Программе (далее ООП) (магистерская программа) «Духовно-нравственное воспитание» проводится подготовка магистров⁵, готовых к деятельности в области духовного развития подрастающих поколений. Особо надо остановиться на характеристике состава обучающихся. В магистратуру поступают представители разных специальностей: учителя различных дисциплин, работники сферы дополнительного образования, военнослужащие, врачи, инженеры, экономисты и др. Всех их объединило стремление работать на педагогическом поприще. В настоящее время значительным фактором обучения в магистратуре стало обнародование проекта Госдумы о запрете россиянам работать не по специальности (3 декабря 2014 г.). 10 лет в образовательных учреждениях на должности преподавателей, воспитателей трудятся бывшие инженеры, экономисты, военнослужащие в отставке и др. специалисты без педагогического образования. В лучшем случае в их портфолио есть справки о пройденных курсах повышения квалификации. С одной стороны, в условиях перестройки действительно профессионалам из различных областей некуда было устроиться на работу. А как воспитывать подрастающие поколения «знают» все: сами учились в школе. Но, с другой - в результате в образовательном процессе снизился уровень педагогического восприятия действительности, дидактический аспект воспитания складывался из ранее приобретенного опыта, а не исходил из закономерностей, давно уже определенных педагогической наукой. При обучении в магистратуре по педагогическому образованию сложились самые благоприятные условия переподготовки кадров. Как уже было отмечено в магистратуре по ООП «Духовно-нравственное воспитание» обучаются специалисты, не имеющие педагогического образования. В силу этого в учебном плане предусмотрено освоение 65,7% педагогических дисциплин, 34,3% отведено методологии образования. На освоение всего объема педагогических дисциплин отведено незначительное количество лекций. В основном подготовка магистрантов к будущей профессии ведется на практических занятиях, семинарах, лабораторных работах и других видов практико-ориентированной подготовки. Значительная часть освоения педагогической теории отводится на самостоятельные виды учебной работы. В условиях кратчайшего освоения педагогической профессии необходим оптимальный путь в обучении, в котором значительную роль играют интерактивные формы, методы и технологии. На занятиях происходит обучение на основе принципа обогащения, создается среда постижения учебного материала, которая характеризуется взаимодействием, хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними, открытостью, внимательностью, поиском адекватных путей решения педагогических ситуаций, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Одной из отличительных особенностей магистерской программы «Духовно-нравственное воспитание» является подготовка будущих педагогов к конструктивному общению с представителями различных конфессий. Поэтому ряд учебных дисциплин имеют свое назначение организацию диалоговой (интерактивной) формы обучения. К этим предметам следует отнести такие, как «Основы межконфессионального диалога», «Духовно-психическая безопасность личности», «Реалии и тенденции развития духовно-нравственной культуры подрастающего поколения России» и др. Другой особенностью является то, что за период обучения в магистратуре студенты должны овладеть комплексной педагогической профессиональной компетенцией, которая объединила бы в себе характеристики коммуникативной и интерактивной компетенций.

Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения является основным фактором развития коммуникативной компетенции студентов. Иными словами, выпускники магистратуры должны приобрести за годы обучения в магистратуре позитивный опыт такого взаимодействия, который способствовал бы владению методами и приемами создания доверительной атмосферы в воспитательном процессе будущего педагога. В связи с этим при обучении в магистратуре необходимо вести организованное и целеустремленное обучение взаимодействию и общению. Причем это возможно, по мнению Гейхман Л.К., «<...> на основе интерактивного подхода к обучению общению, рассматривающего взаимодействие как центральное звено образовательного процесса, а обучение как управление взаимодействием, что расширяет возможности обучения не только в дидактическом, но и в развивающем и воспитательном планах» [1, с. 6]. В ранее действующем ФГОС ВПО (2010) было четко определено, что удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах должен составлять не менее 40 % аудиторных занятий. В настоящем ФГОС ВО (2013) нет таких установок, но это не снимает актуальность применения интерактивного обучения в подготовке будущего учителя, так как только во взаимодействии, взаимопонимании, взаимообогащении, сотрудничестве и сорботничестве происходит оптимальное усвоение педагогической теории и практики. Как правило, в магистратуру поступают учиться специалисты, которые получили высшее образование пять или более лет назад. Стремительный процесс внедрения технологий интерактивного обучения их не коснулся. И вместе с тем, как отмечают преподаватели, ведущие различные дисциплины в магистратуре «Духовно-нравственное воспитание», уровень высокой ответственности присущ данным обучающимся. Поэтому первым шагом в процессе интерактивного обучения является выяснение того, насколько магистрант может принимать участие во взаимодействии, какие трудности возникли у него в процессе интерактивного обучения. Если не учитывать данные положения, то очень быстро из оптимальных путей постижения педагогической теории и практики процесс обучения превратится в замедленное отставание студента, проявится его напряженное эмоциональное состояние, стрессовые перегрузки и как самый пагубный результат - снижение самооценки обучающе-

⁵ до 2013 г. 050100, а с 2013 г – по ФГОС ВО - 44.00.01 по направлению педагогическое образование

гося. В свое время итальянский ученый, предприниматель и общественный деятель Аурелио Печчеи заметил, что «Нынешние затруднения человечества коренятся в недостатках самого человека» [2, с. 23].

Вводная (входная) диагностика интерактивной и коммуникативной компетенций магистрантов позволила не только отследить наличие или отсутствие тех или иных признаков готовности к интерактивной деятельности, но и сблизить содержание диагностики с образовательной практикой. Предложенные пакеты для диагностики включали несколько направлений; «развитие личных интерактивных и коммуникативных компетенций», «организация конструктивного общения», «взаимодействие с людьми». При проведении педагогической диагностики мы исходили из того, что компетенция должна проявляться в действии. Тесты, анкеты и др. аналогичные инструменты диагностики – это лишь вспомогательные средства выявления наличия тех или иных компетенций у магистранта. Одним из примеров организации диагностической деятельности является широко применимый в нашей практике полевой (уличный) опрос. На практических занятиях группам в 2-3 магистранта дается задание выйти на улицу (заранее оговаривается маршрут) с целью опроса населения. Особое внимание при этом уделяется тактике предъявления вопроса (первичное проявление взаимодействия с людьми). Магистрантам дается только формулировка вопроса, например, при изучении осведомленности жителей и гостей города о достопримечательностях, можно задать вопрос: как пройти к музею. При чем надо находиться недалеко от объекта, обозначенного в вопросе. При таком полевом опросе проявляется и коммуникативная и интерактивная компетентности обучающихся. Во-первых, надо установить контакт с респондентами (взаимодействие), суметь представиться, чтобы респонденты хотели общаться. Во-вторых, необходимо использование различной аудио и видео техники, чтобы эффективнее представить результаты опроса (интерактивная компетентность) при обобщении результатов микроисследования на практическом занятии. И, в-третьих, общение с респондентами должно носить конструктивный характер. Для преподавателя, организующего проведение полевого опроса, самым сложным является составление вопроса (задания) для микроисследования. Вопросы должны быть краткими, четкими и предполагающими различные ответы. Так, например, студенты, находясь в зоне видимости Эрмитажа, спрашивали, как к нему пройти, и при этом убеждались, что многие респонденты не могли ответить на вопрос. И вот здесь вступала в силу действие расширительной возможности опроса. Магистранты задавали дополнительные вопросы, которые помогли прояснить основное задание. Уточнение, почему же не могли ответить на вопрос, как пройти к Эрмитажу, показало, что это были в основном респонденты из других городов. Преподаватели магистратуры используют различные формы, форматы и технологии интерактивного обучения. Самыми применимыми являются тренинги, кейс-стади, мозговой штурм, деловые и ролевые игры. Каждая из перечисленных технологий несет в себе определенную деятельностную нагрузку в формировании интерактивной и коммуникативной компетенций. Хочется отметить, что ролевые игры эффективнее деловых игр, так как позволяют имитировать не только профессиональную деятельность, но и показать социальную значимость этой деятельности.

Таким образом, при более тщательном анализе результатов обучения в магистратуре можно утверждать, что в освоении содержания ООП магистрантами значительная роль принадлежит интерактивному обучению.

Литература:

1. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: (Общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 34 с.
2. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980.
3. Прихода Т.Е. К определению понятия «Интерактивная компетентность» //Мир науки, культуры, образования № 3 (15), 2009. – С. 218-221
4. Рюмина Ю.Н. Интерактивная лекция как форма обучения в системе профессиональной подготовки бакалавров Интернет-ресурс //Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/20.pdf>, свободный
5. Сагантаева С.Х., Салпебаева С.Т., Тилембаева А.А., Рахманова А.М. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов Вестник КАЗНМУ 19 сентября 2012.

Lapshina D.I., TEACHER OF HIGH SCHOOL AS A KIND OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Annotation: The article deals with the formation of professional pedagogy activity and it's evolution in higher school, the problems of non-teaching Masters preparation for pedagogical activities and the possible ways of higher school teachers preparation.

Keywords: multi-level higher education, professional pedagogy, higher-school teachers.

Лапшина Д.И.,

РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы становления профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза, проблемы подготовки магистров педагогических направлений высшего образования к педагогической деятельности, возможные пути педагогической подготовки будущего преподавателя вуза.

Ключевые слова: многоуровневое высшее образование, профессиональная педагогическая деятельность, педагогическая подготовка, преподаватель вуза.

С древнейших времен требовались люди, обладавшие знаниями и опытом в том или ином ремесле и способные передать их следующему поколению. Появились люди умственного труда, жизненным предназначением которых, стала педагогическая деятельность. Развиваясь и обретая самостоятельный статус, педагог прошел путь от домашнего раба до признания и обозначения педагогической деятельности словом «профессия».

Взгляд в историю позволяет нам увидеть, что еще до осознания необходимости специальной подготовки педагогов к профессиональной деятельности, обучением и воспитанием занимались люди самых разных профессий и званий: юристы, врачи, философы, теологи и монахи. Это были люди без специальной педагогической подготовки. В связи с усложнением экономических отношений, развитием науки и техники пришло понимание того, что для эффективной передачи знаний и накопленного опыта нужна педагогическая подготовка. О появлении профессии преподавателя вуза можно говорить с появлением первых университетов в Европе в XII-XIII веках. В средневековье существовало три иерархических ступени в преподавательском корпусе: бакалавры, лиценциаты, магистры и доктора. Для получения наивысшей, доктора или магистра, необходимо было пройти предыдущие две ступени. Между преподавателем и студентом нельзя было провести четкую границу. Бакалавр был, с одной стороны, преподавателем, учителем, а с другой - оставался учеником. Получение звания было закреплено определенными процедурами в зависимости от университета. Так, в Болонском университете для получения права на образование необходимо было сдать публичный экзамен и получить лицензию. Иначе обстояло дело с подготовкой преподавателей для высшей школы в России. Первые педагоги России были подготовлены в петровской школе математических и навигационных наук, часть выпускников которой, выбрали себе учительскую стезю. С конца XIX века, традиционно преподавателями в России ста-

новились выпускники, успешно окончившие высшее учебное заведение непедагогического профиля и на основании строгого отбора. Отобранные кафедрой кандидаты, приглашались для освоения преподавательской деятельности. Получение места преподавателя на кафедре считалось высоким достижением, должностью преподавателя - престижной. В 1921 г. был создан Институт красной профессуры - специальное высшее учебное заведение для подготовки преподавателей общественных наук в высшей школе, научных работников научно-исследовательских учреждений, центральных партийных и государственных органов. Все слушатели со второго курса обязаны были вести педагогическую работу при том или ином вузе. После закрытия этих институтов, долгое время местом подготовки преподавателей вуза считалась аспирантура. Обучаясь там, специалист исследовал определенную научную проблему, осваивал научно-исследовательскую деятельность. Однако, Ю.Г. Фокин отмечает, что аспирантура всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности [5]. В последствие, требования об обязательном изучении педагогики в аспирантуре выдвигались и отменялись или передавались на усмотрение вузам. Вплоть до 90-х годов XX века продолжалась практика обучения преподаванию на собственном опыте, которая не соответствовала подготовке специалиста высшей школы на научной основе. На совещании в Госкомитете СССР по народному образованию в 1988 г. отмечалось, что в стране не осуществляется подготовка кадров по специальности «Педагогика высшего образования» [2]. В то время было очень мало теоретических разработок по вопросу подготовки преподавателя к педагогической деятельности. Тем не менее, уже было понятно, что преподаватель вуза должен знать не только дисциплины своей предметной области, но и основы педагогической деятельности. Начиная с 1991 года, престиж профессии преподавателя вуза значительно снизился. Одной из главных причин произошедшего было уменьшение финансирования вузов и как следствие, снижения заработной платы преподавателей. К сожалению, и сейчас можно констатировать факт, что заработная плата преподавателя вуза остается невысокой и заметно варьируется в зависимости от региона. Так, Министерство образования провело мониторинг средней заработной платы штатных сотрудников профессорско-преподавательского состава российских вузов за октябрь 2012 года. Он выявил, что уровень средней заработной платы по регионам не достиг уровня средней заработной платы [3]. В конце XX века произошли существенные изменения в сфере высшего профессионального образования: появилась уровневая структура подготовки, изменилось ее содержание и организация. Последнее время спрос на получение высшего образования продолжает оставаться высоким. При этом рынок труда испытывает нехватку квалифицированных рабочих и специалистов. Так, по данным Росстата, анализ потребности организаций в работниках по профессиональным группам показывает, что за период с 31 октября 2010 г. по 31 октября 2012 г. наиболее значительно увеличилась потребность организаций в специалистах высшего уровня квалификации (на 53,9 тыс. или в 1,4 раза). Потребность организаций в работниках сферы образования для замещения вакантных рабочих мест на 31 октября 2012 г. возросла на 19,9 тыс. (в 1,3 раза) [4].

В исследовании Э.В. Балакиревой отмечается, что исторически динамика развития педагогической деятельности меняла ее характер, от стихийной - к целенаправленной; от непрофессиональной - к профессиональной; от целостной - к дифференцированной. Углубляющаяся дифференциация профессиональной педагогической деятельности, порождает новые функции, расширяя поле профессиональной деятельности педагога.

Целостная педагогическая деятельность сегодня претерпела значительные изменения. Она стала многофункциональной, дифференцированной на отдельные самостоятельные области профессиональной педагогической деятельности, например, учителя, преподавателя, воспитателя, мастера производственного обучения и т.п. [1]. Развитие педагогической профессии иллюстрирует разнообразие видов профессиональной педагогической деятельности, что, свою очередь, требует развития профессионального педагогического образования. Выступая в декабре 2014 года на заседании Совета по науке и образованию, В.В. Путин подчеркнул необходимость объединения интеллектуальных ресурсов и научной инфраструктуры, укрепления взаимодействия ученых на стыке отдельных дисциплин, где, по словам президента, рождаются прорывные разработки и открытия. На наш взгляд, прорывным моментом должны стать усилия педагогической науки и практики по созданию системы многоуровневых стандартов для различных видов педагогической деятельности и, соответственно, различных маршрутов прохождения педагогической подготовки будущих специалистов, ориентированных на педагогическую деятельность в своей отрасли науки и производства.

Современный выпускник вуза, на наш взгляд, должен быть, не только отличным специалистом в своей области знаний, но и быть готовым к педагогической деятельности. Из личного опыта наблюдений, можно отметить, что далеко не все преподаватели вуза имеют педагогическое образование или прошли педагогическую подготовку. При этом, надо отдать должное, многие преподаватели являются блестящими лекторами, научными руководителями, но не всегда успешно решаются проблемы организации процесса обучения, воспитания, педагогического сопровождения, аттестации студентов в их образовательной деятельности. Это обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что в системе высшего профессионального образования возрастает потребность в профессорско-преподавательских кадрах, владеющих не только преподавательской, но и целостной профессиональной педагогической деятельностью. В настоящее время подготовка к педагогической деятельности осуществляется не только профильными (педагогическими) вузами, но и техническими, экономическими и т.д. При планировании новой системы педагогической подготовки в качестве элемента планируется практическая модульная магистратура с возможностью входа в профессию лиц, не имеющих педагогического образования. Сегодня существует достаточное количество исследований в военных, инженерно-технических, юридических вузах по подготовке студентов к преподавательской деятельности. На сегодняшний день в многоуровневой системе высшего педагогического профессионального образования осуществляется подготовка бакалавров, магистров и аспирантов по различным направлениям и профилям подготовки. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами работать преподавателями высшей школы имеют право выпускники специалитета, магистратуры и аспирантуры. Но практика показывает, что вуз охотнее возьмет на работу человека с ученой степенью и опытом преподавания, нежели выпускника, которому этот опыт еще надо наращивать и выстраивать профессиональную карьеру педагога. Педагогическую подготовку сегодня можно получить в системе повышения квалификации, обучаясь в магистратуре по направлению «Педагогическое образование», либо освоив программу дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Интересным является опыт Международного общества по инженерной педагогике, которое занимается подготовкой и повышением квалификации преподава-

телей инженерных вузов с 1972 года. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в магистратуре заложена подготовка выпускников к педагогической деятельности. Но только незначительная часть вузов в своих образовательных программах по подготовке магистров включает в учебные планы содержание педагогической подготовки (модули, дисциплины, курсы по выбору, практику, курсовые работы и т.п.). Поэтому подготовка к педагогической деятельности в профильных и непрофильных вузах ведется по-разному, существует различие в содержании образовательных программ по освоению педагогических дисциплин. При организации педагогической подготовки в магистратуре другого профиля необходимо учитывать наличие базового педагогического образования и или его отсутствие, ориентированность обучающихся на освоение педагогической деятельности. В исследовании предполагается и доказывается, что подготовка к педагогической деятельности именно в магистратуре непедагогического профиля является наиболее перспективной. В магистратуру идут люди, имеющие фундаментальные знания по направлению подготовки или полученной специальности. Гармоничное сочетание специальных и педагогических дисциплин в процессе обучения позволит подготовить более мобильного специалиста - потенциального преподавателя вуза, готового как к профессиональной, так и педагогической деятельности по направлению магистерской подготовки.

Литература:

1. Балакирева Э.В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Научный журнал №2(3): психол.-пед. науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – СПб.2002.–С. 60-71.
2. Вестник высшей школы. - 1988. - № 12;
3. Полная статистика: сколько получают преподаватели российских вузов [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://top.rbc.ru/economics/23/11/2012/826603.shtml>
4. О численности и потребности организаций в работниках по профессиональным группам [Электронный ресурс]. - Федеральная служба государственной статистики. Код доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1245749635312
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. - М.: Издательский центр «Академия». - 2002.

Leonteva T.V. SOME ISSUES OF RESEARCH AND INSTRUCTIONAL METHODOLOGY SUPPORT OF STUDENTS' INDIVIDUAL SCHEDULED TASK CARDS DURING THE PROCESS OF PEDAGOGICS DISCIPLINE INTEGRATING STUDY AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: the article reveals research and instructional methodology support of Pedagogics discipline; problems of students' individual scheduled task cards project development ; use of IT and administrative resources in students' individual task cards practice. The article also reviews initial problems lecturers and students face when using the individual task cards, besides that the article gives certain recommendations on their instrumentation and practice.

Keywords: research and instructional methodology support of Pedagogics discipline; students' individual scheduled task cards; individual task cards projection problems; use of IT and administrative network in students' individual scheduled task cards practice.

Леонтьева Т.В.

к.пед. н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИТК (ИНДИВИДУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ) СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПОЛИИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам научно-методического сопровождения дисциплины "педагогика": проблемам проектирования преподавателем, совместно со студентами, ИТК (индивидуальной технологической карты) студента; организации информационно-компьютерных, "общенческих" и управленческих связей. В статье отражены первичные проблемы организации работы преподавателя со студентами с использованием ИТК, а так же - специальные рекомендации преподавателям для организации работы с картой.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение дисциплины "педагогика"; совместное со студентами проектирование ИТК преподавателем; первичные проблемы организации работы преподавателя с использованием ИТК; специальные рекомендации преподавателям для организации работы с картой; опыт использования социальных сетей интернета как способ решения проблем, организации и осуществления информационно-компьютерных, "общенческих", управленческих связей.

Согласно ФГОС-З дисциплинами педагогики последовательно являются: история педагогической мысли и образования, педагогика школы и решение профессионально-педагогических задач. Согласно этой логике на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена сконструированы соответствующие данным дисциплинам индивидуальные технологические карты дисциплин (ИТК). Четвертый год преподавания педагогики с использованием ИТК, утвердил нас в мысли, (с целью избежания формализма при работе с картой), разрабатывать специальную технологию для работы с ней. Данная статья посвящена некоторым специальным рекомендациям для работы преподавателей со студентами, использующими карту. Прежде всего, хочется напомнить, что качественным педагогическое образование может стать лишь тогда, когда студенты смогут решать реальные профессионально-педагогические задачи, в общем виде сформулированные в стандартах образования, в учебнике «Педагогика» под редакцией А.П. Тряпицыной (2013 г.), в методических рекомендациях кафедры педагогики. В связи с этим через компетенции таким образом и определено качество (результат) педагогического образования. Пример такого результата мы можем увидеть в матрице компетенций кафедры. Таким образом, ИТК студентов мы можем рассматривать как «маршруты», которые могут (не могут) их привести к ожидаемым позитивным результатам. Карта становится своего рода «инструментом», первыми в вузе методическими рекомендациями студенту, с помощью которых преподаватель вместе со студентом, проектирует их общий образовательный маршрут и если надо, содействует преодолению трудностей, возникающих на таком интересном пути образования. В связи с этим нам представляется, что уже на этапе конструирования и проектирования карт, а в дальнейшем при ознакомлении студентов с картой, преподавателю и работникам деканата (или директорам образовательных программ) необходимо четко представлять следующее: 1. На сколько карта соответствует образовательной (учебной) программе дисциплины? Какие принципы разработки программы являются принципами составления карты? Какие идеи, заложенные программой, реализуются картой? Какие понятия (принципы, идеи, положения, направления и пр.) развиваются программой и картой? 2. На сколько карта понятна студенту? (Каков ее язык, структура, «временной и пространственный факторы» ее выполнения, результаты и требования к их применению), одинаково ли «язык» карты понимается разными преподавателями, преподавателем и студентом?; 3. Отдельно надо оговаривать существующие на сегодня формы работы со студентами (лекция, практическое, (семинарское), самостоятельная работа, так называемые «бонусные» формы работы в виде олимпиад, СНО, посещений музеев и прочее; 4. Отдельно надо рассматривать виды самостоятельных работ, представленных в карте (аналитическая работа с текстом, презентации и прочее), параметры их оценивания, а так же время и форма представления заданий преподавателю и место выполнения выполненных заданий. Если вопросы 1-4 не оговаривать до изучения дисциплины, то это может привести к трудностям при работе со студентами, вызывать непонимание, затруднять общение и коммуникацию.

Среди видов межпредметных связей (или групп интеграции) практической педагогики с другими предметами факультетов на первых этапах обучения в вузе безусловно выходят связи информационно-компьютерные, общенческие и управленческие. Собственно-общенческие реализуются в нашем опыте прежде всего на практических занятиях и далее успешнее всего – через социальную сеть интернета «в контакте». Каждый студент практически в любое время, когда преподаватель зашел в сеть, может к нему обратиться со своей учебной проблемой. Кроме того, студентам удобно создавать закрытые учебные группы, в которые они приглашают преподавателей. Преподаватели таким образом в закрытых группах могут вести общение сразу со всеми их членами. Так осуществляются управленческие связи и моментально решаются проблемы.

Хотелось бы остановиться на наиболее общих проблемах при организации работы студентов с картами. На них следует обращать внимание в первую очередь: 1. Несвоевременное «приступание» некоторых студентов к началу занятий; 2. Игнорирование ИТК (как таковой); 3. Формальное использование карты. «Пусть подписывают, лишь бы не приставали»; 4. Студенты не понимают, что такое «структурные компоненты карты и их соотношение»; 5. Студенты не понимают, что такое «коридоры» заданий, что такое минимум и максимум таких «коридоров»; 6. Студенты не понимают, что такое обязательные и необязательные (на языке ИТК вариативные и не вариативные) задания? 7. Студенты не понимают, что такое параметры оценивания заданий и что от них требуется самооценка работ. Они не понимают, что они сами должны свои работы оценивать; 8. Студенты не понимают, что файлы, отправляемые по электронной почте преподавателю, должны быть подписаны их именем. Конечно, проблем гораздо больше. Но мы остановились на наиболее общих проблемах. Впереди нас ждет объемная работа по преодолению стереотипов ожиданий и «поведения» студентов и коллег. Только при единых методологических подходах к преподаванию дисциплин может быть достигнуто новое качество образования как интеграция компетенций. Нам представляется, что прежде всего следует решить следующие задачи: 1. Решить проблемы соотношения ответственности («полей» управления) за введение и использование ИТК между деканатами, директорами образовательных программ, преподавателями и студентами; 2. Проблемы измерений компетенций и фиксации результатов обученности; 3. Проблемы «языка», на котором будет вестись диалог между субъектами общения и осуществляться взаимодействие и 4. Проблема выстраивания диалога между «равными субъектами взаимодействия», а не с позиции силы «предметных дисциплин факультетов», пытающихся подломить под себя педагогические дисциплины. Педагогике как метапредметной (полипредметной) дисциплине при полиинтегрированной подготовке студентов к педагогической профессии самой природой и историей отведена интегративная роль. Будем помнить об этом!

Robotova A.S. ABOUT RESPONSIBLE ATTITUDE TO PEDAGOGICAL TEXT

Annotation: The purpose of this article, the author sees in attracting the attention of the education community to "linguistic existence of" pedagogical texts, to take responsibility as integral to the text, and every word of it. "Uchitelnoy" these texts largely depends on clarity of expression, clarity of logic, forms of embodiment of pedagogical content, clear use of words and terms.

Key words: responsibility, pedagogical text, authority pedagogy, semantic absurdities.

Роботова А.С.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ОБ ОТВЕТСТВЕННОМ ОТНОШЕНИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТЕСТУ

Аннотация: цель данной статьи автор видит в привлечении внимания педагогического сообщества к «языковому существованию» педагогических текстов, к ответственному отношению как к целостному тексту, так и каждому его слову. «Учительность» этих текстов во многом зависит от ясного выражения мыслей, чёткости логики, формы воплощения педагогического содержания, понятного употребления слов и терминов.

Ключевые слова: ответственное отношение, педагогический текст, авторитет педагогики, смысловые несуразности.

Актуальность проблемы, заключённой в названии статьи, я вижу в связи с авторитетом педагогики – науки, концентрирующей знание о социально значимых феноменах образования и воспитания, а также в связи с особой прагматической ценностью научно-педагогических идей, концепций, поисков, решений, прогнозов. Все они в конечном итоге должны быть направлены на совершенствование образованности и воспитанности человека. Это возлагает на педагогов-исследователей особую ответственность, связанную с авторитетом *педагогики* как особой науки, учительность [1] которой очевидна. В обществе, в жизни отдельного человека, в семье постоянно возникают учительные ситуации, которые говорят о востребованности педагогического знания. Это знание сообщается в многообразных текстах педагогического характера: учебных пособиях, монографиях, сборниках статей, журнальных публикациях, материалах различных конференций, чтений, в диссертациях и авторефератах. Тексты адресованы разным субъектам: студентам, научно-педагогическому сообществу, педагогам вузов, колледжей, школ, воспитателям дошкольных учреждений, родителям, т.е. очень широкой аудитории. Поэтому каждый человек, интересующийся педагогикой или ищущий ответы на педагогические темы, встречается с огромным массивом текстов, бумажных и электронных. И поэтому так важно *ответственное* (здесь в значении: *чрезвычайно серьёзное, важное*) отношение к создаваемому тексту всех пишущих на педагогические темы. Для преподавателя вуза значимость этой проблемы возросла в последнее время, поскольку сегодня большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, которые представляют результаты своей работы в текстах различных жанров. С чем сталкивается преподаватель, оценивая такие работы-тексты? С отношением к заданию, итог выполнения которого – текст. Всегда ли студент проявляет ответственное отношение к тексту? Нет, далеко не всегда. Так же, как и школьники, студенты (некоторые из которых станут педагогами) иногда не задумываются над смыслом заданий: выделить ключевые понятия в источнике, определить ведущие идеи в прочитанном тексте, сравнить способы, подходы, приёмы работы, которые предлагает автор публикации, и выразить своё отношение к ним, сравнить позиции учёных (в раскрытии идей, определении понятий, путей решения проблемы), оценить результаты проведённого исследования, их практическую значимость. Затруднения вызывают вопросы логики создаваемого текста. Это проявляется в неумении чётко обозначить решаемую проблему, заключённую в задании, дать её краткую формулировку, композиционно выстроить ответ так, чтобы проблема оставалась в центре внимания; найти меру цитирования используемых источников и собственных рассуждений, а выводы и свои мнения подтвердить непротиворечивой аргументацией. Особенную тревогу вызывает склонность некоторых учащихся подменить аналитическую работу воспроизведением текста, с которым пришлось будто бы работать (на самом деле – часто это просто зафиксированное свидетельство обращения к чужому тексту, иногда просто его копирование или неумеренное цитирование), и лишь в конце весьма лаконичные фразы формального характера, не позволяющие увидеть активное уси-

лие познавательной или оценочной деятельности автора. В этих недостатках проявляется как необученность студента, идущая ещё из школьного образования, так и не(без)ответственное отношение к выполняемой работе, к тексту, которые проявляют образовательную мотивацию, формальное отношение к творческой, в сущности, работе – текстовой деятельности. Сложность этого вида деятельности в двоякой позиции студента. Он выступает и как интерпретатор чужого текста, и как создатель собственного текста. Он автор текста о тексте. И качество выполненной работы во многом зависит от того, как прочитан чужой текст (как проявлены качества чтения, которое одновременно «труд и творчество», по определению В.Ф.Асмуса [2]) и каким образом создаётся собственный текст. Результаты этой сложной работы зависят от интенции студента, в которой соединяются мотивы, намерения и цели текстовой деятельности. Об этом глубоко написано у Т.Дридзе [3]. Если рассматривать интенциональную характеристику пишущего, то в этом ряду окажется и категория ответственности, которую ряд учёных, к примеру, А. Лихачёв [4] рассматривают в ряду высоких духовно-нравственных категорий.

Мысли об ответственном отношении к педагогическому тексту и отдельному слову (а оно минимальная единица текста) неотступно сопровождают меня в течение долгой преподавательской и научной деятельности. Особенно они актуализируются в период активной работы с магистрантами, пишущими диссертации, аспирантами, докторантами, в процессе рецензирования текстов, присылаемых в журнал, где я член редколлегии. Научный анализ педагогических текстов разного жанра и уровня сегодня постоянно осложняется рутинной работой по исправлению многообразных ошибок, по выявлению и обоснованию сомнений, возникших в связи с логикой, структурой изложения материала, подчас невыносимой наукообразностью рассуждений, их избыточной декларативностью при слабой аргументации, обилием общих слов, отсутствием обоснованных оценок. Вся эта работа часто сопряжена с большой стилистической правкой написанного и т. д. Всё это ставит научного руководителя, консультанта, рецензента в позицию «решателя» многих задач, в позицию человека, читающего, оценивающего и правящего научный текст, обучающего молодых исследователей умениям его создавать, помогающего им преодолевать серьёзные пробелы в владении научным дискурсом. Почему следует обращать внимание на проблемы текстовой деятельности будущих специалистов, рассматривать достоинства и недостатки созданных ими текстов? В первую очередь потому, что в дальнейшем эта деятельность будет востребована в их профессиональной работе: при аттестации, в подготовке устных и письменных сообщений, докладов, лекций, выступлений на методических объединениях, педсоветах, конференциях, в оценке текстов нового поколения учащихся, при создании собственных сайтов и др. Умение создавать текст научного или научно-популярного характера становится важной характеристикой профессионализма специалиста в области педагогики и образования. Обучая своих учеников умениям создавать научный или учебный текст, я обращаю их внимание на словесные и смысловые несуразности, допускаемые авторами педагогических текстов. Меня несколько смущает слово *несуразности*, но его употреблял М.М.Бахтин [5], оценивая содержание и форму художественного произведения. Оно встретилось и у В.С.Библера [6]. На портале для учителей приводятся упражнения для учащихся по выявлению смысловых несуразностей. Слово *несуразность* происходит от прилагательного *несуразный*, обозначающего нелепый, нескладный (С.И.Ожегов); нелепый, несообразный, нескладный (Т.Ф.Ефремова). В качестве примеров его употребления приводятся словосочетания: *несуразные слова, мысли, предложения*. Интересные афоризмы, крылатые слова, пословицы о несуразности собрал А.Лень [7]: *Несуразность – мысль, доведенная до абсурда. К несуразице приводит ложь. Чтобы не нести несуразность – надо меньше умничать. Мать несуразности – глупость. Несуразность ждет – когда откроют рот. Повторенная несуразность – вдвойне чужь. Лютый враг несуразности – ясность ума. Несуразность может рожда-ться от затуманенности разума. Лютый враг несуразности – анализ. Несуразность – берет своей новизной. Несуразность – говорлива. Несуразность часто прячется за важностью. Разгадать замысел творящего несуразицу труднее – чем мудреца. Родить несуразность мало – надо найти для нее уши. Причиной несуразности может быть ошибка. Самая скверная несуразность – обдуманная*. В этих выражениях заключены мысли о том, следствием чего являются смысловые несуразности; почему её иногда не замечают и как её выявлять. Слово привлекло меня своей остротой и выразительностью, соответствием защищаемой идее о том, что в педагогике как науке об обучении человека словесные и смысловые несуразности абсолютно недопустимы. Именно несуразности говорят о безответственном отношении к слову. И таких примеров очень много. Они отражаются иногда в названиях диссертаций, которые являются результатами многолетней научной работы. Вот названия, которые вызывают сомнение в чёткости выражения основной идеи исследований и проявляют нескладность, несообразность формулировки: *Педагогическое моделирование процесса ориентации младших школьников на здоровый образ жизни (моделируется процесс ориентации?)*; *Развитие теории и практики образования в России ХУШ – начала ХХ века под влиянием ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания (смущает объём названия и нечёткость его структуры)*. Такое название не позволяет судить о концептуальной завершенности идей исследования (слишком много видов влияния на теорию и практику образования для одного исследования). Мне уже приходилось писать о часто встречающейся наукообразности педагогических текстов, которая создаёт иллюзию их высокой научности. Можно ли точно понять существенную мысль работы, посвящённой постдипломному образованию учителей, если она выражена так: «Изменения, происходящие в глобализирующемся обществе, являются источником развития личности, ее субъектности и в этом смысле полезны для нее. Отсутствие этих изменений или их искусственное устранение одинаково будут вредить личности, снижают ее активность и ведут к регрессу. В понятиях теории самоорганизации этот момент характеризуется как хаос, блуждание в эволюционных лабиринтах мышления и знания, как процесс рассмотрения различных альтернативных путей развития мыслей, продумывания и варьирования ассоциациями на заданную тему и нарабатывания определенной самоорганизованной сети ходов, которая может служить своеобразным полигоном для свободного движения мысли, для ее выхода в иные измерения, на новые уровни, для осуществления выбора»?

А вот отрывок из автореферата. Автор, разрабатывающий основы профессиональной лингводидактики (!), не чувствует, что одно из его важных положений с трудом интерпретируется читателем: «Таким образом, в структуре собственно специфических принципов профессиональной лингводидактики – интегративность – системообразующий элемент, который можно отследить, например, на одном из ключевых принципов профессиональной лингводидактики – принципе иноязычной профилизации, который определяет содержание профессионально ориентированного обучения ИЯ как целостный, комплексный и в то же время интегративный процесс формирования языковой личности спе-

циалиста, обладающего иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, формирование которой происходит в ходе интеграции лингвистических и коммуникативных навыков с профессиональными навыками, на основе взаимопроникновения, взаимодополняемости и взаимозависимости как межпредметной информации, так и способов ее усвоения, учитывающих междисциплинарность и интерактивность». Читатель видит, что это предложение чрезмерно велико, оно с несколькими придаточными, содержит множество абстрактных понятий, связь между которыми трудно осознать, как нечто цельное и связанное. Выделить самое существенное в этом высказывании крайне трудно: оно содержит четыре прилагательных профессиональный(ая) + наречие профессионально, множество слов-терминов: лингводидактика, интегративность, профилизация, компетенция, информация, интерактивность, междисциплинарность... Так получается нескладный текст, трудно понимаемый читателем. Не говорят об ответственном отношении к слову и к тексту термины, которые иногда употребляют учёные-педагоги. Вероятно, по аналогии со ставшими популярными в педагогических исследованиях словами: полипарадигмальный, поликультурный – возникло слово *полиподходность*. Попробуйте найти его в словарях. Да, его употребил известный учёный наряду с антонимом *моноподходность*... Но стоит ли это повторять и вводить в арсенал научной лексики? Сомневаюсь. Также сомневаюсь в научно-педагогическом употреблении словосочетания *национализация школы*. В контексте всей работы смысл его понятен как оппозиция словосочетанию *интернационализация школы*. Однако, если проанализировать современные словари, то окажется, что основное значение слова *национализация* определяется как «передача из частной собственности в собственность государства или общества предприятий, банков, отраслей производства и т.п. как «передача из частной собственности в собственность государства или общества предприятий, банков, отраслей производства и т.п.».

В небольшой по объёму статье трудно поднять всю глубину проблемы ответственного отношения к созданию педагогического текста. Пришлось остановиться лишь на нескольких вопросах. Вместе с тем, проблема эта требует серьёзного внимания педагогического сообщества, иначе будут множиться наукообразные тексты, в которых здравая мысль облечена в нескладные предложения большого объёма и из которых трудно извлечь подлинный смысл сказанного. И в конце хочется напомнить мысль А.А.Потебни: «...Каждая мелочь в устройстве языка должна давать без нашего ведома свои особые комбинации элементов мысли. Влияние всякой мелочи языка на мысль в своем роде единственно и ничем незаменимо» [8].

Литература:

1. Понятие широко употребляется в работах филологов (см. труды С.А.Венгерова, Г.П.Макогоненко, Д.С.Лихачёва и современных учёных-литературоведов)
2. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: 1968.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984.
4. Лихачёв А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии. Московский психотерапевтический журнал. №3, 2005
5. Бахтин М.М. Проблема содержания материала и формы в словесном художественном творчестве. Режим доступа: hermeneutik.kemsu.ru/Content...Проблема содержания...
6. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. Режим доступа: sbiblio.com/Каталог.../bibler_mihail/01.aspx
7. Несуразность -> стихи и проза на Избе-Читальне. Режим доступа: chitalnya.ru/work/678775/
8. Потебня А.А. Язык и народность // А.А.Потебня. Мысль и язык. Харьков: 1913.

Smirnov A.M. TECHNOLOGY MANAGEMENT RESEARCH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Annotation: this article examines the understanding of concepts "technology" and its application to the management of pedagogical research.

Keywords: technology management, research in education, technology management.

Смирнов А.М.,

младший научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Санкт-Петербургской военной академии по подготовке и использованию кадров для войск МВД России (СПВИ ВВ МВД России), г. Санкт-Петербург

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы понимания сути понятия «технологии» и возможности его применения к управлению педагогическими исследованиями.

Ключевые слова: технологии управления, исследования в сфере образования, технологии управления.

В современном мире становятся всё более очевидными тенденции смены приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Образование – выступает как одна из главных сфер производства инноваций – составляет основу прогресса посредством развития и интеграции всех элементов «треугольника знаний» (образование, исследования и инновации) и тетра смысла образования «образование, воспитание, развитие, социализация». Все чаще в образовании в педагогических исследованиях используется термин технологии (педагогические, гуманитарные, личностно-ориентированные технологии, технологии социализации, технологии проектирования, технологии управления и т.д.). Вместе с тем на понимание сути термина технологии нет однозначной точки зрения. Н.Н.Суртаева на этот счет отмечает, что «На современном этапе в педагогической науке и педагогическом образовании существует две точки зрения, согласно – одной – педагогические технологии – это благо, согласно другой – это зло, привнесенное недавно в педагогику извне и вымывающее творчество педагога. На самом деле термин технологии и его производные (техники, технологические карты и др.) в педагогике существуют очень давно» [1, С. - 3-4]. Также Н.Н. Суртаева отмечает, что «зарождение этого понятия в педагогике связано, по видимому, с развитием техногенной цивилизации и относится к началу XX в., когда в странах Европы и США само понятие «технология» и связанным с ним проблемы стали предметом специального их изучения» [2, С.-19]. Встречается в научных исследованиях и такие подходы, где, технология рассматривается как совокупность приёмов, и способов получения обработки и переработки сырья, материалов. В международных исследованиях педагогическая технология рассматривается как «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приёмы оптимизации образовательного процесса путём анализа факторов, повышающий образовательную эффективность путём конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов. *Технология* – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. [3, С.-278]. Рассматривая вопросы построения исследований в сфере образования, педагогические исследования нам в большей степени подходит рассмотрения технологий в аспекте выявления принципов и разработки приёмов оптимизации путём анализа факторов, повышающих исследовательскую эффективность путём конструирования технологий управления.

Рассматривая различные направления, раскрывающие отдельные стороны технологий в сфере образования можно отметить, что разработка новых технологий ведётся по нескольким направлениям: заимствование из других систем обучения; модификация и адаптация инновационного опыта обучения; методические системы и авторские

проекты; интеграция отдельных элементов различных технологий. Характерной тенденцией современного этапа развития педагогических исследований является расширение традиционной группы субъектов исследовательской деятельности (педагоги-практики, управленцы различного уровня, выпускники вузов – начинающие исследователи, представители различных государственных и бизнес-структур, адъюнкты и др.), что приводит к увеличению потока разного направления, уровня и качества научных педагогических исследований, наступает период системного управления этими исследованиями, использования определенного управленческого механизма, технологии, позволяющих выстраивать процессуальную цепочку в организации исследований.

Литература:

1. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий Тюмень: ТОГИРРО, 2013. -23с.
2. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве Омск: ИРОО. -2009.-180с.
3. Международный ежегодник по технологии образования и обучения 1978/79 г. – Лондон-Нью-Йорк, 1978 стр.278 (на английском языке) Цит. по Кларин М.В.)
4. Суртаева Н.Н. Педагогическая конфликтология Программа и методические материалы (для бакалавров и магистров) / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования. Тюмень, 2000.
5. Гольцов Н.Ф., Суртаева Н.Н. Структуры управления инновационными процессами в системе повышения квалификации //Институт образования взрослых Российской академии образования, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования. Тюмень, 2004.

Titova E.V. CONSTRUCTIVE SCIENTIFIC METAPHORS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Annotation: The article gives the definition of scientific metaphor. Constructive scientific metaphors revealed through their main characteristic properties and functions. The possibilities of application of scientific metaphors to address research challenges. Is the problem of "scientism" and adequacy of pedagogical studies metaphors, meaning the objectivity of their reading. Formulates general rules for applying scientific metaphors in pedagogical research.

Keywords: scientific metaphor. Properties of scientific metaphor. Features of scientific metaphor. Constructive scientific metaphors. Rules for the use of metaphors.

Титова Е.В.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

КОНСТРУКТИВНОСТЬ НАУЧНЫХ МЕТАФОР В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в статье дается определение научной метафоры. Конструктивность научных метафор раскрывается через характеристику их основных свойств (номинативность, экономичность, эвристичность) и функций: объяснительно-иллюстративной, кодирующей, гностической, терминообразующей и популяризирующей. Рассматриваются возможности применения научных метафор для решения научно-исследовательских задач. Обозначается проблема «научности» и адекватности используемых в педагогических исследованиях метафор, смысловой объективности их прочтения. Формулируются общие правила применения научных метафор в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: научная метафора, смыслодержущий образ, свойства научных метафор, номинативность, экономичность, эвристичность, функции научных метафор, конструктивность научных метафор, правила применения метафор.

Научная метафора – (от др.-греч. μεταφορά – «перенос», «переносное значение») это творческий прием, используемый исследователем для условно-наглядного, образного отражения сущности изучаемых явлений. Это *смыслодержущий образ, основанный на сравнимом сопоставлении с изучаемым объектом, и предлагаемый автором для восприятия и раскрытия сущности неизвестного через перенос на него представлений об известном*. По своему назначению и роли в исследовании научная метафора близка к аналогии и довольно часто (но не всегда!) создается именно на основе найденной аналогии. При этом, однако, у научной метафоры есть и собственные функции, и особенности применения. Конструктивность и действенность научной метафоры заключена, прежде всего, в ее *свойствах и функциях*. Основные **свойства** научных метафор можно обозначить как: номинативность, экономичность, эвристичность.

Номинативность – свойство метафоры, позволяющее предложить название явления реальной действительности и представить его в виде лексического значения. С помощью метафоры то или иное явление получает свое научное Имя и, как правило, под этим Именем в дальнейшем уже объективно «живет» в науке и практике, как, например, «мозговой штурм», «психологический барьер» и др. *Экономичность* – свойство метафоры, отражающее возможность емко и лаконично раскрыть сущность явления. Научная метафора избавляет от необходимости каждый раз дополнительно разъяснять суть или механизм действия того или иного явления, метода, приема, эффекта. Ведь удачно найденный образ в этом, как правило, и не нуждается. Например: «парниковый эффект», «зонтичная структура», «маятниковый эффект» и т.п. *Эвристичность* – свойство научной метафоры, позволяющее открывать новое знание благодаря возможности перенесения свойств найденного образа на изучаемый объект. Нередко именно удачно найденная метафора становится своего рода источником получения знаний об изучаемом явлении. Пример: В одной из своих популярнейших книг (1982 г.) И.П.Иванов назвал главу, посвященную методике коллективной творческой деятельности, «Алгоритм содружества» [1]. Тогда это была только метафора. Но позднее именно она позволила развивать научное знание о сущности методики педагогической деятельности, отказаться от бытовавшего представления о ней как о «совокупности методов» и, опираясь на теорию алгоритмов, раскрыть новые представления о свойствах и уровнях методики [4]. Иными словами, метафора не только отражает информацию, но и творит её.

Конструктивные научные метафоры, обладая указанными свойствами, способны реализовать ряд **функций**, значимых для научно-исследовательской деятельности: - *Объяснительно-иллюстративная функция* состоит в том, что предлагаемый образ предназначен для иллюстрации выдвигаемой идеи или положения, объяснения принципиального устройства или механизма действия изучаемых явлений, процессов. Конструктивная научная метафора, как правило, не нуждается в дополнительной «расшировке» при последующем ее употреблении, ибо ее смыслодержущий образ «говорит сам за себя». Пример: «эффект бумеранга». - *Кодирующая функция* (или функция кодирования информации). Научная метафора как бы включает механизм эмоционально-образного восприятия информации, что обеспечивает легкость и прочность ее усвоения. Метафора хорошо запоминается и позволяет легко раскодировать содержащуюся в ней научную информацию, т.е. относительно точно воспроизводить ее смысл и содержание, «парадигмальный вакуум». - *Гностическая функция* состоит в том, что научная метафора позволяет обнаруживать новое знание о тех явлениях, которые она обозначает, именно за счет возможностей перенесения представлений об известном на изучаемое явление. - *Терминообразующая функция*. Научные метафоры удовлетворяют потребность в новизне за счет введения в научную лексику новых слов и словосочетаний, на основе которых часто начинает выстраиваться целая цепочка неологизмов. (Диссеминация – диссеминатор, диссеминируемый опыт, диссеминационная сеть и т.п.) - *Популяризирующая функция* отражает назначение метафоры повышать уровень доступности восприятия научной информации, за счет обращения к широко известным явлениям-образам, вследствие чего и обеспечивается возможность популяризации научного знания. («Принцип матрешки».) Исходя из представлений о свойствах и функциях научных метафор, можно ответить на вопрос: в каких случаях уместно применение научных метафор? Во-первых, когда ощущается потребность емко и лаконично объяснить суть чего-либо, например: качественных особенностей состояния

изучаемого феномена на различных стадиях его развития, своеобразия структуры или строения, организации и т.д. Здесь можно привести хорошо известный пример обозначения А.Н.Лутошкиным уровней развития коллектива: «сыпучий песок», «мягкая глина», «мерцающий маяк», «горящий факел», «алый парус» [3]. Именно емкость и эмоциональность найденных Анатолием Николаевичем Лутошкиным метафор (смыслосодержащих образов) сделали его подход к характеристике развития коллектива наиболее популярным в педагогике, несмотря на то, что этот подход основан на психологической теории коллектива. Кроме того, именно метафоричность описаний состояния коллектива на различных стадиях развития позволила использовать их в методике самодиагностики коллективов, причем с очень широким возрастным диапазоном (вот оно проявление свойства эвристичности!). Во-вторых, к поиску метафоры обращаются тогда, когда ощущается потребность в более глубоком проникновении в сущность изучаемого явления, для чего необходима опора на уже известные и в чем-то аналогичные явления. В-третьих, применение научных метафор уместно, когда необходимо полученному знанию (выдвинутой идее или принципу, выявленному эффекту, разработанному методу или методике и т.п.) дать наименование, отражающее его сущностные характеристики. В этой связи можно привести в пример популярную метафору «лесенка», которая довольно активно используется психологами и педагогами в большинстве случаев для наименования диагностических методик. Скажем, педагогам хорошо знакома методика под названием «Шкала-лесенка», различные модификации которой были в свое время предложены Маеей Германовной Казакиной [2]. А вот психологам, вероятно, будут более известны такие варианты использования этой метафоры, как: методика самооценки «Лесенка» для дошкольников; «Лесенка желаний», Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И.Божович, И.К.Маркова) [5] и др.

Однако не любая метафора, применяемая в научных текстах, является собственно научной. Довольно часто используются чисто художественные метафоры, назначение которых состоит, прежде всего, в том, чтобы украсить, эмоционально оживить текст, сделать его более выразительным. Например, выражения типа: флагман отечественной науки, крупный ученый, круг проблем, проблемное поле, дух школы и т.п., метафоры не научные. Они не обладают всеми свойствами научных метафор и не способны реализовать их функции. Но это вовсе не означает, что они не могут употребляться в научных текстах. Можно сформулировать некоторые общие **правила** применения метафор в научно-педагогических исследованиях. В основном эти правила касаются выбора образа, обладающего переносимыми общими свойствами с изучаемым явлением и пригодного для создания конструктивной научной метафоры. - *Адекватность и уместность*. Избираемый образ должен быть адекватен рассматриваемому явлению, а само его использование должно быть уместным в конкретном контексте. Следует избегать при обращении к метафорам жаргонизмов, пусть даже профессиональных (профессиональный «кикс»). - *Общеизвестность, но не банальность*. Доступность пониманию предлагаемого смылосодержащего образа («эффект соленого огурца»). - *Прозрачность кодирования и однозначность восприятия*. Метафора не должна уводить от смысла, для раскрытия которого она по идее предназначена. Она не должна вызывать нежелательные ассоциации. («Барьерная педагогика».) Примеры неудачных метафор в научных текстах найти легко. Достаточно открыть какое-нибудь педагогическое издание, авторы которого претендуют на некую оригинальность «поддачи материала», и можно обнаружить такие конструкты, как, например: «ростки тенденции», «экспериментальным путем пробивают дорогу в практику новые приемы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности», «подвижность педагогического процесса» и т.п.

Конструктивные научные метафоры обогащают и развивают научный язык. Вместе с тем, в этом процессе обогащения научного языка проявляются тенденции аналогичные тем, что имеют место в обычном разговорном языке и профессиональных языках различных сфер человеческой деятельности. И далеко не все из них носят однозначно позитивный характер. В частности, можно отметить тенденцию приоритета иноязычной терминологии. В том числе и в применении метафор в научных текстах. Например, то, что раньше бы назвали слоеным пирогом, сегодня назовут сэндвичем, ситуационный метод – методом кейса (или кейс-методом), направление деятельности – трендом, авторитетную организацию – брендом. Вместо красивой метафоры «веер возможностей» сегодня могут сказать, например, «опции». Хорошая научная метафора – большая удача для ученого! И определенно стоит искать и находить конструктивные научные метафоры. Однако в этом поиске необходимо проявлять и некоторую осторожность.

Литература:

1. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. - М.: Педагогика, 1982. - 80 с.
2. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности / М.Г. Казакина. - Л., ЛГПИ, 1983. - 167 с.
3. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Н. Лутошкин, 208 с. ил. 20 см., 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1981.
4. Титова Е.В. Если знать как действовать. Разговор о методике воспитания. - М.: Просвещение, 1993.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002. С.107.

Khristophorov S.V. ANALYSIS OF PRE-TEACHING EXPERIENCE OF THE JUNIOR STUDENTS OF BACCALAUREATE

Annotation: The article is devoted to the problem of professional and pedagogical training of students. The author traces the relationship between experience, developing in the process of professional education, and the first pre-professional experience bachelors.

Keywords: pre-professional experience bachelors, pedagogical practice.

Христофоров С.В.

АНАЛИЗ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме профессионально-педагогической подготовки студентов. Автор прослеживает взаимосвязь между опытом, складывающимся в процессе профессионального образования, и первым допрофессиональным опытом бакалавров.

Ключевые слова: допрофессиональный опыт бакалавров, педагогическая практика.

В связи с реализацией ФГОС в общеобразовательной школе важное значение приобретает развитие универсальных учебных действий (УУД) как единицы деятельности обучающегося и единицы его опыта[1].

В педагогике исследовалась категория опыта в работах Дж.Локка (внешний и внутренний), Ж.-Ж.Руссо (опыт человечества, выраженный в книгах и личный прожитый опыт ученика), Дж.Дьюи (социальный опыт в школе-лаборатории), выделяются различные виды опыта: жизненный, познавательный, эмоционально-ценностный, творческий, социальный, личностный; более частные его виды, например, опыт выбора, опыт взаимодействия, опыт решения определенных задач, опыт созидательной жизни (Белкин А.С., Богданова Р.У., Голованова Н.Ф., Зеленцова А.В., Крылова Е.В., Леднев В.С., Лесохина Л.Н., Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Сериков В.В., Сенько Ю.В., Тамарин В.Э., Рагозина Л.Д., Щуркова Н.Е.). Говоря о целостности опыта человека, Р.У.Богданова отмечает, что в одних и тех же фрагментах

своей жизни человек осваивает и обогащает разные названные виды опыта одновременно, происходит их конвергенция, результат которой можно назвать опытом жизни человека. Исследование допрофессионального педагогического опыта состояло из опроса студентов и выполнения ими ряда творческих заданий с целью выявления допрофессионального педагогического опыта, его анализа, рефлексии на данном этапе профессиональной подготовки, выявления отношения к нему, характера эмоциональных переживаний, осознанных выводов: какие профессиональные компетенции необходимо развивать каждому в ходе профессионального образования и педагогической практики. На констатирующем этапе эксперимента были включены студенты вторых курсов РГПУ им А.И.Герцена факультетов химии, биологии, технологии и предпринимательства, психолого-педагогического - всего более ста участников. Важно отметить, что в опросе не принимали участие студенты - выпускники педагогических классов. Полученные данные показали следующее (количественные): немногим более 50% респондентов имели допрофессиональный опыт, а именно в рамках общеобразовательной школы и дополнительного образования. Более всего (53%) приобрели этот опыт в рамках дня самоуправления, 23% - в системе дополнительного образования, 13% - родители-учителя брали с собой на работу, семейное воспитание младших сестер, братьев, 11% - волонтерская деятельность, вожатые в оздоровительном лагере, аниматоры в магазинах, ресторанах, зонах отдыха. Обратим внимание, что в полученных ответах основной средой допрофессионального педагогического опыта является школа, а воспитательным ресурсом - самоуправление. Вместе с тем, такой опыт дня самоуправления характеризуется дискретностью с годовыми перерывами. Заслуживает внимания опыт школ с непрерывным самоуправлением, когда обучающиеся включены в самоуправляющиеся процессы в течение всего учебного года как, например, ГОУ средняя школа 287 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга. Качественные данные были получены в ходе анализа творческих работ студентов (эссе, педагогическая сказка, рассказ об учителе, толкование фраз, пословиц, размышления на тему, рефлексивный дневник, «линия жизни», обоснование цели воспитания, выстраивание моделей и др.). Анализ работ студентов показал следующее, что на день самоуправления старшеклассники (8-11классы) в парах вели уроки (математики, музыки, физкультуры, географии, хореографии и др.) в младших классах основной школы. В целом нужно отметить позитивный настрой и положительные эмоции старшеклассников-учителей: «самый долгожданный день» (Валерия Л.), «учителя действительно могут отдохнуть в день самоуправления» (Екатерина А.), «к малышам придут «новые учителя» (Ольга М.).

Подготовка. Ситуация актуализировала чувство ответственности, немного страха и волнения: «детей было много, а я один» - (Олег В.), «я приготовил самый красивый костюм и морально готовился к четвертому уроку» (Виталий К.), «я даже не мог предположить, что когда-нибудь буду стоять по другую сторону баррикады» (Александр Ч.). Важность и значимость предстоящего мероприятия отразилась в следующих высказываниях: «хотелось подойти к этому делу серьезно» (Алена С.), «порепетировала дома с родителями» (Светлана В.), «рассказать детям что-то новое» (Алла Н.), «подготовила варианты представления темы», «я хорошо подготовилась» (Дарина Ф.), «переработала много информации из различных источников» (Зинаида В.), «обговорил с учителем детали урока» (Никита Н.). Из негативных переживаний можно отметить страх по поводу «отсутствия авторитета» (Олеся К.), и неверия в свои силы - «ничего не получится» (Владислав З.). *Цель.* Чего же хотели достичь «новые» учителя на уроке, какие решить проблемы, очевидно имеющиеся у них на уроках в старшей школе, какие задачи ставили перед собой - «чтобы не было одной сухой информации» (Дарья Ч.), «как вместить большой объем информации во временные рамки урока» (Елизавета В.), «как дать детям информацию в доступном их возрасту виде» (Анастасия Л.), «чтобы эта информация обладала новизной» (Константин Р.), «сделать это четко, грамотно, лаконично, а, главное, понятно и доступно» (Вера Ц.). *Обратная связь.* Важно отметить реакцию обучающихся на новых учителей-старшеклассников - в целом позитивная, заинтересованная, новизна, ближе по возрасту, тоже ученики, «по началу ребята стеснялись», «было небольшое напряжение» (Юлия В.), «ребята поднимали руки, участвовали в диалоге, отвечали на вопросы» (Соня М.), «они ответили мне добрым отношением», «мы нашли общий язык» - так характеризуют обстановку в классе студенты. Прслеживается выражение надежды, которая оправдалась в последующем - «меня успокаивало то, что все эти люди - мои друзья и они меня поддержат» (Никита Н.). *Открытие.* Готовность проводить уроки предполагает некую предсказуемость и возможные педагогические ожидания. Однако, были сделаны неожиданные открытия, что вызвало удивление. В частности, «класс оказался очень дружным и сообразительным» (Вероника Б.), «они оказались очень дружелюбными и активными» (Сергей Л.), «с неожиданно добрым отношением» (Дмитрий К.), «они отвечали на самые сложные вопросы» (Николай Г.). Сильно удивило, порадовало и повысило статус, когда дети спросили отчество, так как «только по имени они учителя называть не могут» (Иван Ж.). Эта ситуация актуализировала проявление чувства взрослости, ответственности и важности профессии учителя для старшеклассников. *Методические приемы* были представлены скромнее, что говорит о недостаточной подготовке: «применили методики знакомства» (Роман С.), «загадывали загадки по теме урока» (Юлия Ф.), проводили игры, «угощали конфетами» (Елена Д.). *Проблемы.* Конечно, начало урока вызвало почти у всех небольшое волнение как ожидание реакции на действия нового учителя. Основные проблемы были связаны, прежде всего, с дисциплиной на уроке - «они чересчур возбудились и успокаиваться не собираются», «попросила их успокоиться», «начинаю повышать голос на детей», «через 15 минут я понял, что от частых криков и взвизгиваний у меня заболела голова», «последние пять минут я дотерпел и попрощался с натянутой улыбкой на лице». Студенты отмечают физическую и моральную усталость: «шесть уроков физкультуры в день, как бывает порой у учителя, я бы не выдержал», «хоть дети этого не заметили, но нам было тяжело», «мне хотелось сбегать от этих детей». Часть проблем была связана с удержанием внимания детей: «для меня очень сложным было сконцентрировать внимание детей на том материале, который я объясняла» (София Л.).

Оценка. Все студенты оценивают свою первую педагогическую деятельность достаточно высоко - «занятие прошло очень продуктивно», «был готов на сто процентов», «урок не состоял из одной сухой информации», «информация донесена в наиболее доступном виде», «мы провели полноценный урок», «дети были очень рады», «остались нами довольны», «несмотря на хорошо проведенный урок». Можно предположить, что самооценка все-таки завышена и преобладают эмоции. *Удовлетворенность* выражена в позитивных эмоциях и ощущениях - «приятно осознавать, что ты привнес им что-то новое в голову», «боль в голове прошла, и, в принципе, я остался доволен», «ты впервые как педагог стоишь перед всем классом», «тридцать пар глаз внимательно на тебя смотрят», «мне понравился процесс общения», «время пролетело незаметно», «приятное чувство». *Результат* студенты видят в большей степени знание-

вый, нежели воспитательный, развивающий. Он больше связывается в их сознании с общением, двусторонним принятием, благодарностью, опять же носит эмоциональный оттенок – «очень приятно видеть улыбки на лицах детей», «дети расстроились, что нам надо уходить и просили приходиться еще», «ты должна им открыть что-то новое, чего они еще пока не знают», «меня поблагодарили дети и даже учитель». *Опыт* предстает как испытание, которое выдержали, как важный жизненный урок, а не только профессиональный – «мне понравился этот опыт», «я получил большой опыт в преподавательской деятельности» «не забуду все те советы, которые мне давал учитель», «это важный урок в моей жизни», «я доволен этим опытом», «я получила безумное количество полезного опыта», «я очень рада, что у меня не только теоретический опыт, но и практический».

Выводы. В результате рефлексии первого педагогического опыта *поняли и осознали* – «задача учителя не так проста, как кажется со стороны», «это тяжелый труд», «очень важно в профессии учителя заслужить авторитет».

Воспоминания отложились в памяти как опыт позитивного лично прожитого социального взаимодействия, требующего особой подготовки – «положительные», «очень интересно заниматься любимым делом». *Последствие* вызывает из памяти позитивный опыт и закрепляет его подтверждением радостной встречи и дальнейшим обогащением этого опыта – «при встрече с нами дети здоровались и улыбались», «после первого педагогического опыта у меня был второй, третий, четвертый...», «теперь я могу уверенно общаться с большой аудиторией людей». Особенность занятий в системе дополнительного образования в большей степени связана с индивидуальными особенностями детей и индивидуальным подходом в образовании – «на таких занятиях ярко видно насколько дети разные», «каждому важно найти особый подход». На двух примерах проследим динамику развития допрофессионального педагогического опыта. Наблюдая за уроками мамы, дочь прониклась любовью к музыке – «отрасль образования стала мне близка» (Олеся К.). Сначала «со стороны мне казалось это забавным развлечением». Но позже в старших классах, «когда дошло до дела, я поняла, что не все так просто». Первый опыт ведет дальше, и Олеся работает в летнем детском оздоровительном лагере преподавателем хореографии: как с маленькими детьми, так и со старшеклассниками. Если в начале ей «хотелось сбежать от них», то к концу смены «было трудно с ними расставаться». Так раннее включение в педагогическую деятельность близких людей, сначала в качестве зрителя, затем участника и организатора дает свои позитивные плоды личного опыта и мотивации выбора профессии. Проследим еще один жизненный пример включения в первичный педагогический опыт первокурсницы – «у меня выдалось по истине педагогическое лето». Сначала Юлия В. пробует себя в качестве вожатого детском оздоровительном лагере – восторженные оценки. Хотя в начале «первые три дня показались адом: детки тебя не слушают, не воспринимают как взрослого, а мы ведь отвечаем за их жизни». Далее сближение, признание авторитета, «все больше наши отношения напоминают семью – расставаться было тяжело и грустно». «Кое-чему я их научила, но большому они научили меня» – такое признание в опыте дорогого стоит. Прекращение педагогической деятельности Юлиа переживает болезненно. «Чтоб не сойти с ума» – ищет работу и обязательно с детьми – в благотворительной общественной организации по работе с больными детьми ДЦП становится волонтером. Затем пробует себя в качестве няни с маленькими детьми в магазинах и ресторанах.

Так первый допрофессиональный опыт молодых людей дает почувствовать вкус профессии и понять свое это дело жизни или нет. «В жизни каждого человека есть свой, пусть маленький, педагогический опыт, независимо от того, будет он учителем или нет; из этих маленьких «учительских практик» складывается представление о своих потенциальных возможностях и способностях» (Никита Н.)

Литература:

1. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б.Даутова и др. – СПб: КАРО, 2014.

Yaskevich M.I. PORTAL «EDUCATION IN RUSSIAN»: NEW OPPORTUNITIES FOR OPEN ONLINE LEARNING

Annotation: The article describes the creation and implementation of new electronic educational resources provided by the portal of open education "Education in Russian" and intended for students studying Russian, interested in Russian language, literature, education, and Russia as a whole.

Keywords: Portal "Education in Russian" Electronic educational resources, online training, testing on the Russian language.

Яскевич М.И.,

проректор по инновационной деятельности и дистанционным формам обучения, к.ф.-м.н., доцент ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина», г. Москва

ПОРТАЛ "ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ": НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы создания и реализации новых электронных образовательных ресурсов, представленных на портале открытого образования «Образование на русском» и предназначенных для слушателей, изучающих русский язык, интересующихся русским языком, литературой, образованием и Россией в целом.

Ключевые слова: портал «Образование на русском», электронные образовательные ресурсы, онлайн обучение, тестирование по русскому языку.

Одной из ведущих черт процесса глобализации является осуществление в различных странах мира масштабных проектов по созданию интернет-порталов открытого образования, предоставляющих возможность реализации образовательных потребностей вне зависимости от места проживания или социального статуса обучающегося. Вслед за порталом coursea.org, привлечшим внимание многомиллионной международной аудитории к сотням своих курсов, в нашей стране за последние три года появились порталы открытого образования "Универсариум" (universarium.org), "Образование на русском" (pushkininstitute.ru), "Открытое образование" (openedu.ru).

В ряду порталов открытого образования платформа "Образование на русском" выделяется целым рядом особенностей. Разработка портала осуществляется Государственным институтом русского языка им. А.С.Пушкина в рамках ключевого направления Программы продвижения русского языка и образования на русском, реализуемой под эгидой Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации и Минобрнауки РФ. Важнейшая миссия портала – предоставление возможности каждому человеку в России и за рубежом независимо от его местонахождения и в удобное для него время получения открытого и бесплатного доступа к электронным образовательным ресурсам для изучения русского языка, а преподавателям русского языка, русской литературы, либо осуществляющим обучение по другим предметам на русском языке – необходимой профессиональной поддержки в дистанционном режиме. Для выполнения этой миссии на интернет-платформе «Образование на русском» реализованы уникальная лингвистическая система дистанционного обучения русскому языку, позволяющая изучать язык с нуля до совершенства, дистанционная система повышения квалификации преподавателей русского языка, система массовых онлайн-курсов на

русском языке для людей разного возраста, изучающих русский язык, социальная сеть для тематического общения пользователей портала. Любой житель нашей страны, ближнего или дальнего зарубежья независимо от места проживания может, используя ресурсы портала, обучиться русскому языку самостоятельно или под руководством авторитетного тьютора, пройти тестирование на знание русского языка и получить сертификат, свидетельствующий о достигнутом уровне владения языком. Преподавателям русского языка как иностранного портал предоставляет возможность повысить свою квалификацию в области профессиональной деятельности, освоив одну или несколько представленных на портале программ повышения квалификации. Преподаватели гуманитарных дисциплин, специалисты с гуманитарным образованием могут освоить на портале программу профессиональной переподготовки и получить право осуществления профессиональной деятельности в сфере преподавания русского языка как иностранного. Каждому желающему, независимо от возраста, уровня образования или профессии на портале предоставляется возможность приобретения новых знаний и расширения кругозора на открытых онлайн-курсах просветительской тематики на русском языке. Глобализационные процессы, происходящие в мировом образовательном пространстве, как нельзя лучше отражают размер и география аудитории слушателей портала: за год его работы, начиная с 1 сентября 2014 года, зафиксировано более 1,98 миллиона посетителя из 172 стран мира. Более 317500 человек стали зарегистрированными пользователями ресурсов портала, осваивающими интересующие их образовательные программы и просветительские курсы. Специально для портала преподавателями и специалистами института в партнёрстве с ведущими преподавателями десяти российских университетов разработан онлайн-курс «Русский язык как иностранный», позволяющий изучать русский язык с любого уровня и в любом возрасте. Разработанный в соответствии с рекомендациями Европейской ассоциации лингвистических тестов (ALTE) курс имеет модульную структуру, соответствующую 6 уровням сложности – от A1 до C2, и рассчитан на более чем 4000 академических часов занятий. Об интересе к русскому языку и востребованности онлайн-курса русского языка зарубежной публикой говорит размер аудитории: около 9000 самостоятельно обучающихся, больше половины которых осваивают элементарный уровень A1. Уникальность курса заключается в том, что в его арсенале имеются инструменты, позволяющие мотивированному слушателю развивать все четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание, чтение и письмо. Реализация на портале лингфонного кабинета и средств распознавания речи позволяет тренировать произношение звуков, слов и целых фраз. Разработанная в институте методика преподавания русского языка как иностранного нашла свое отражение в дистанционном формате с помощью более чем 90 специальных шаблонов заданий, используемых при построении курса обучения. Специальные модули профессиональной лексики, включенные в состав модуля уровня B1, позволяют слушателям, изучающим русский язык, подготовиться к продолжению образования в российских университетах по выбранному направлению подготовки: естественнонаучному, техническому, медико-биологическому, экономическому или гуманитарному. Организованные на портале сервисы тестирования предоставляют возможность осуществить входное (распределительное) тестирование, позволяющее определить начальный уровень владения языком, и пройти итоговое тестирование с получением сертификата, удостоверяющего уровень владения русским языком по системе государственного тестирования (ТРКИ), а также признаваемого в зарубежных странах сертификата Института Пушкина.

Организация на портале тьюторской поддержки онлайн-обучения станет тем необходимым дополнением, которое позволит сделать процесс освоения русского языка более эффективным и успешным.

Не менее важной задачей, чем предоставление возможности изучения русского языка, явилось создание на портале уникальной онлайн-школы профессиональной поддержки педагогов-русистов и преподавателей, ведущих обучение на русском языке за рубежом, а также преподавателей РКИ, обучающихся иностранных студентов в российских университетах. В настоящее время среди зарегистрированных пользователей портала более 4550 составляют преподаватели. Для преподавателей русского языка как иностранного на портале предлагается 10 дистанционных программ повышения квалификации. Первая из них, «Практическая методика преподавания РКИ» объемом 72 час., за истекший год привлекла внимание более 3000 педагогов из 27 стран мира, более 300 из них успешно ее закончили, а около 50 человек из разных городов и стран мира - от Барнаула до Милана выполнили итоговые выпускные работы и получили удостоверения установленного образца о повышении квалификации в области РКИ.

Следует особо отметить уникальность другой онлайн-программы, которая становится все более популярной среди обучающихся на портале слушателей. Для специалистов и преподавателей с гуманитарным образованием предлагается не имеющая аналогов дистанционная программа профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» объемом 380 час., освоение которой дает возможность осуществления практической деятельности в сфере преподавания РКИ. Обучающиеся на портале преподаватели-русисты неизменно отмечают высокий содержательный уровень и качество реализации программ школы профессиональной поддержки. В то же время установлено, что слушатели, не имеющие филологического образования, нуждаются в дополнительных знаниях по ряду специальных дисциплин. Помощь таким слушателям могут оказать открытые онлайн-курсы по предметному циклу "Современный русский язык", разработанные по партнерской программе профессорами Санкт-Петербургского университета для портала "Образование на русском". Для изучающих и преподающих русский язык на портале представлены около 100 массовых открытых онлайн-курсов на русском языке гуманитарной, естественнонаучной, художественно-эстетической тематики. Задача разработанных в сотрудничестве с ведущими вузами России курсов - предоставить слушателям возможность овладения лексикой в той или иной предметной области, мотивировать их к более глубокому изучению русского языка и получению дальнейшего образования на русском языке.

Контингент посетителей портала не ограничивается только взрослой аудиторией. Известно, что около 70% населения мира владеет двумя и более языками, и около 50% из них - дети, говорящие с раннего возраста на двух языках, дети-билингвы. Для обучения русскому языку детей-билингвов в возрасте от 5 до 15 лет специалистами Института Пушкина разработан уникальный интерактивный образовательный комплекс «Русский язык для наших детей». В него входят: «Игровая площадка», «Школьный двор», «Читальный зал», «Методический кабинет». Оригинальный мультимедиа контент рекомендован для использования как в индивидуальных, так и коллективных занятиях русским языком с детьми, а также может использоваться на уроках русского языка в средней школе. Помощь в изучении русского языка детьми призваны оказать видеоуроки «Наш русский». Построенные в игровой форме для совместных занятий детей и родителей, они позволяют ребенку услышать и освоить грамотную русскую речь. Эффективное

изучение языка невозможно в отрыве от социокультурного контекста. В этой связи необходимо отметить особое место, которое должен занять в процессе изучения русского языка Лингвострановедческий словарь «Россия» – снабженная удобной поисковой системой упорядоченная в соответствии с уровнем владения языком совокупность более 620 словарных статей и относящихся к ним 640 видеофрагментов и 120 заданий. Разработанный в Институте Пушкина, словарь позволяет посетителям портала параллельно с изучением базового курса русского языка получить знания в области истории, географии, культуры, религии, литературы, музыки, искусства России. Словарные статьи содержат энциклопедические справки о словах, сведения о их значении в историческом и культурном контексте, о месте слова в языке и речи. Культурологическая составляющая ресурсов портала включает в себя и цикл просветительских видеофильмов «Уроки в музее», предоставляющих возможность каждому посетителю портала совершить виртуальные экскурсии в музеи А.П.Чехова, А.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского, Б.Л.Пастернака, М.Ю.Лермонтова, А.А.Ахматовой и другие литературные музеи Москвы. Опыт годичной апробации позволяет рекомендовать использование онлайн-ресурсов портала «Образование на русском» в процессе преподавания или освоения русского языка, а также других предметов на русском языке, как в школе, так и в вузе. Постоянно расширяющаяся аудитория слушателей и партнеров портала свидетельствует о том, что в поликультурном отечественном и мировом пространстве «Образование на русском» становится притягательной точкой входа в мир изучения русского языка и площадкой для профессионального общения педагогов-русистов.

РАЗДЕЛ 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Roitblat O.V. THE ISSUES OF ORGANIZATION OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF TRAINING AND METHODOLOGICAL - METHODOICAL GUIDELINES

Annotation: this article is the reasoning about the problems of informal education in the system of advanced training and individual didactic questions, forms, methods.

Key words: informal education, training.

Ройтблат О.В.,

к.п.н., доцент, ректор ТОГИРРО, г. Тюмень

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И МЕТОДОЛОГО - МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

Аннотация: в данной статье идет рассуждение о проблемах неформального образования в системе повышения квалификации и отдельных дидактических вопросах – формах, методах.

Ключевые слова: неформальное образование, система повышения квалификации.

На современном этапе все большее внимание в системе повышения квалификации начинают обращать на неформальное образование. Происходит разрастание теоретических наработок в этом ключе, рассматриваются вопросы методологии, отдельные методические составляющие, все глубже изучаются вопросы истории, разрабатываются отдельные программы, расширяется понятийное пространство, создаются разнообразные проекты и т.д. [1,2,3,4,5,6]. Так, например, в 2003 г начался проект Mova-Brasil, взявший за основу идеи Движения за грамотность среди молодого и взрослого населения (The Young and Adults Literacy Movement), которое было создано Паоло Фрейре в 1989 г в Сан Паоло. Проект Mova-Brasil работает за счет сотрудничества с бразильской нефтяной компанией Petrobras, Федерацией работников нефтяного сектора (FUP) и Институтом Паоло Фрейре (IPF). Проект состоял из ряда подпроектов, проводившихся в семи бразильских штатах. Каждый подпроект объединял под собой главного координатора, ассистентов по обучению, ассистентов по организации, местных координаторов (1 человек на 15 преподавателей), преподавателей чтения и письма (1 человек на группу в 25-30 учеников). Процесс обучения проводится на трех уровнях - национальном, государственном и местном, которые включают как начальное обучение, так и последующее обучение. Начальное обучение предполагает акцент на целях, методологии, структуре и методах работы, согласно политике в области образования взрослых, а последующее обучение – с акцентом на фрейрианскую методологию с рассмотрением чтения, письма, политики, педагогики и распространении знаний в исторической перспективе. Проект включает в себя множество операций: действия по мотивированию взрослых и детей к чтению и письму, развитие мобильности и проведение общественных мероприятий, направленных на трансформацию условий, в которых люди привыкли жить; подготовка теоретико-методологической базы как основы для политико-педагогического проекта; проверка и оценка педагогической работы; систематизация проведенных мероприятий в политическом, педагогическом и административном контексте; участие в форумах, дискуссиях, семинарах, встречах и создании сетей, конгрессов, посвященных образованию взрослых и детей. В проекте Mova-Brasil, в период с августа 2003 по декабрь 2006, приняло участие более 40 000 учеников. Целевой группой были люди от 15 лет и старше, которые по какой-то причине были до сих пор неграмотны. Все больше сторонников к пониманию неформального образования как субъектно-субъектное взаимодействие как главный способ учения, выступающее наиболее адекватным практическим воплощением гуманистического подхода. Неформального образования по отношению к гуманистическому подходу понимают как его перевод в действие. В рамках формального повышения квалификации, как считает Е.А. Нагрели, в качестве главного ресурса выступает профессорско-преподавательский состав, традиционные образовательные структуры дополнительного образования: институты повышения квалификации, институты развития регионального образования, научно – методи-

ческие центры; среди образовательных ресурсов – курсовая подготовка повышения квалификации, практические семинары, дистанционное образование [99, С.23-26]. В процессе исследования различных источников было выявлено, что неформальное образование в системе повышения квалификации может быть представлено разнообразными инновационными образовательными структурами и ресурсами. Новыми для профессионального образования широко распространенными в бизнесе, являются образовательные структуры: инновационно – образовательные центры, инкубаторы новых технологий; созданные при участии образовательных организаций высшего образования, ресурсные центры, многофункциональные центры прикладных (профессиональных) квалификаций, центры независимой сертификации квалификаций, образовательные кластеры, научно – образовательные комплексы и др. Эти формы обеспечивают формирование обобщенного интеллектуально – творческого пространства для совершенствования профессиональной компетентности педагогов; функционирование механизмов, стимулирующих организацию неформального повышения квалификации педагогов, обеспечивающую интеграцию науки, образования и педагогических практик, распространяющую положительный профессиональный опыт педагогов. В рамках формального повышения квалификации, отмечает Е.А. Нагтели, в качестве главного ресурса выступает профессорско – преподавательский состав, среди образовательных ресурсов – курсовая подготовка повышения квалификации, практические семинары, дистанционное образование. Н.Н. Букина, Т.Н. Мухлаева, Н.Н. Суртаева, Н.П. Недоспасова отмечают, что отличительной особенностью неформального образования в системе повышения квалификации является то, что содержание формального образования регламентируется законодательными актами Российской Федерации, ФГОС, предписаниями на региональном и федеральном уровнях, изучается всеми в обязательном порядке, а неформальное образование в системе повышения квалификации строится на интеграции трех групп принципов: обучение на основе профессиональных, индивидуально – личностных потребностей обучающихся, оно практикоориентировано; направлено на развитие личностного потенциала и удобство для слушателя; гибкость учебной программы, изучение отдельных ее разделов; удобство для обучаемого: имеет право выбора места обучения, индивидуальной траектории обучения, расписания занятий и т.д. Неформальное образование в системе повышения квалификации преподавателей: может быть организовано на базе одной из инновационных образовательных структур, например, неформальное образование в структуре образовательного кластера; осуществляется на основе таких подходов, как стихийное и нецеленаправленное действие во взаимодействии педагогов, как целенаправленное действие внутри образовательной организации, как индивидуализированный способ повышения квалификации различных категорий педагогов, как способ повышения квалификации различных категорий сгруппированных в команды по совпадающим профессиональным потребностям. Педагогический процесс неформального образования в системе повышения квалификации преподавателей целесообразно организовывать на основе системно – деятельностного и компетентностного подходов. При этом в основе организации процесса обучения могут выступать сгруппированные по сходству индивидуальные профессиональные потребности педагогов, которые влияют на выбор индивидуальных образовательных маршрутов в процессе реализации технологии организации неформального образования. Методолого-методические ориентиры неформального образования в системе повышения квалификации обсуждались педагогическим сообществом профессионального образования на различных научно-практических конференциях, проводимых в различных регионах РФ: «Дополнительное профессионально-педагогическое образование: практика, инновации, социальное партнерство» (всероссийский уровень, г. Москва, 03 октября 2012 года); «Неформальное и информальное образование в условиях инновационного развития России: опыт, проблемы, стратегии» (всероссийский уровень, г. Владивосток, 8-9 апреля 2009г.); «Актуальные проблемы неформального повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений» (всероссийский уровень, г. Новокузнецк, 10-11 ноября 2012 г.). На форумах различного уровня разработан перечень проблем, над которыми предстоит работать: отсутствие системы в неформальном образовании, ситуативной управляемости этим процессом, а также недостаточное признание и оценка неформального повышения квалификации педагогов.

Литература:

1. Суртаева Н.Н. Программа курса по выбору "теория и методология исследовательской деятельности в социальной сфере"// Подготовка научных кадров высшей квалификации: обновление содержания и технологий образования Писарева С.А. учебно-методические материалы для подготовки аспирантов и соискателей. Сер. "Инновационная образовательная программа Герценовского университета" Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. С. 141-159.
2. Суртаева Н.Н., Макареня А.А., Кривых С.В., Иванова В., Суртаев П.Б., Ройтблат О.В., Суртаева Ж.Б. Глоссарий: инновации в педагогическом образовании. Для педагогических работников / Институт педагогического образования РАО, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования. Санкт-Петербург, 2009.
3. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Информационное обеспечение в определении содержания неформального образования в системе повышения квалификации учителей в неенском регионе// Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании (методологическая школа академика РАО Антонины Павловны Беляевой) Материалы VI Международного методологического семинара. Под общей редакцией И.И. Соколовой. 2013. С. 310-315.
4. Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Введение В сборнике: Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе материалы 14-й Международной научно-практической конференции. 2013. С. 3.
5. Суртаева Н.Н., Макареня А.А. Категория пространства в педагогической науке// Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.И. Соколовой. 2013. С. 132-138.
6. Акиншина Е.А., Суртаева Н.Н., Маркова Т.И., Тополова О.В., Пленова Т.Ф., Подольская А.В., Смирнова А.В., Чистякова О.В., Дмитриева И.Н. Педагогический кластер в основе формирования "самообразующейся" личности школьника Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт педагогического образования и образования взрослых, ГОУ N 316 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург, 2012. Том Часть 1.

Batrakova I.S., Tryapitsyn A.V. FEATURES OF TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION

Annotation: The article discusses the specifics of professional activity of andragogy, which makes building training programmes in the field of adult education.

Keywords: andragogy, adult education, training, master.

Батракова И.С.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Тряпицын А.В.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: в статье рассматривается специфика профессиональной деятельности андрагога, которая обуславливают построение программ подготовки специалистов в области образования взрослых.

Ключевые слова: андрагог, образование взрослых, программа подготовки, магистратура.

На рубеже веков произошла смена типа социокультурного наследования, ориентированного на подготовку человека к овладению методами получения нового знания и построению нового опыта, которых ранее не существова-

ло. Поэтому в современном мире возрастает значимость обеспечения непрерывности образования. Одной из наиболее актуальной становится проблема образования взрослых.

Первые международные проекты, инициированные для исследования компетенций взрослых, — Международное исследование грамотности у взрослого населения (International Adult Literacy Survey, IALS [OEC Dand Statistics Canada, 1995; OECD,2000]) и исследование грамотности и навыков жизнедеятельности взрослого населения(The Adult Literacy and Life skills survey, ALL [Murray, Clermont, Binkley, 2005]) – были ограниченными как по распространению, так, отчасти, и по используемому инструментарию. Однако их результаты оказались весьма громкими и тревожными: от 1/3 до 2/3 респондентов - в странах по-разному — при выполнении заданий на чтение не достигли даже минимально приемлемого третьего уровня (из пяти возможных). При этом исследование продемонстрировало, что не обладающие достаточными навыками чтения не могут эффективно работать на компьютере в электронных средах, в большинстве стран был выявлен серьезный разрыв между наиболее образованной частью населения и всеми остальными. С учетом полученного с помощью IALS и ALL опыта и достигнутых результатов был разработан новый исследовательский проект, получивший название Программа международной оценки компетенций взрослых (Programme for the International Assessment of Adult Competences, PIAAC)[2, с.83]. О.А.Подольский, Д.С.Попов отмечает, что анализ полученных результатов весьма перспективен с точки зрения планирования образовательной политики в стране. В PIAAC была получена критически важная информация о связи индивидуальных характеристик респондентов - социально-экономического положения, уровня образования, возраста, пола, языка и страны происхождения, рода деятельности и профессиональной квалификации - с уровнями сформированности компетенций, а также о том влиянии, которое они оказывают на самореализацию человека в жизни. Можно добавить, что анализ данных проведенного исследования важен и для корректировки программ подготовки специалистов в области образования взрослых. Основной тенденцией построения разнообразных программ в сфере образования взрослых является реализация компетентностного подхода. Компетентностный подход в современной образовательной парадигме рассматривается как совокупность общих принципов определения его целей, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки его результатов (В.П. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, В.А.Козырев, О.Е.Лебедев, Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицына и др.). Это означает переориентацию образования с «входных» показателей (сроки, содержание, цели обучения, сформулированные для обучающей организации и преподавателя) на параметры, связанные с повышением профессиональной мобильности обучающихся взрослых (их карьерным ростом), переходом от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции и т.д. С позиции компетентностного подхода результатом образования взрослых становится компетентность как способность (умение) действовать на основе полученных знаний в ситуации неопределенности. Компетентностный подход позволяет поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций. [1, 3] Отмеченные характеристики компетентностного подхода, особенно актуальны в сфере образования взрослых в силу специфической позиции взрослого человека в образовательном процессе: взрослые будут изучать только то, что им необходимо; обучение взрослых людей сконцентрировано на проблемах, которые должны быть реалистичными; влияние на обучение предшествующего опыта; взрослые люди учатся более успешно в процессе совместной работы. Таким образом, использование компетентностного подхода позволяет продуктивно организовать процесс обучения взрослых за счет усиления деятельностной сущности обучения; акцентирования внимания на способе и характере действий; взаимосвязи личностной и мотивационной характеристик личности. По мнению ряда психологов, эффективность действий специалистов не просто складывается из его определенных навыков и умений, а умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации. Учитывая, что реализация компетентностного подхода в обучении взрослых, требует отбора адекватного содержания, новых форм и технологий обучения; изменения темпа освоения образовательных программ, особую ценность приобретают такие формы организации образования взрослых, которые способны обеспечить непрерывность образования: возможность получения, обновления и пополнения профессиональных знаний, умений; обогащение и развитие профессионального опыта; адаптацию специалиста к изменениям в профессиональной сфере; удовлетворение потребности в профессиональной самореализации и самообразовании; включение в самостоятельную работу самих обучающихся. С.Г.Вершловский считает, что специфика образования взрослых обусловлена «особенностями позиции взрослого как субъекта образования, системой его ценностей»[2,с.7-9]. В той мере, в какой взрослый человек видит в знаниях важное средство решения широкого комплекса проблем, возникающих на конкретном отрезке жизненного пути, в такой степени образование становится условием его успешной жизнедеятельности. Важное значение в образовательном процессе обучения взрослых приобретает востребованность нового знания, его прагматичность, возможность применения «здесь и сейчас» с одной стороны, а с другой - устремленность к уяснению смыслов, направленность на разрешение проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Еще одна важная особенность образования взрослых заключается в создании условий для освоения новых профессиональных ролей, выполнения несвойственных ранее профессиональных функций, развития горизонтальной или вертикальной карьеры. Отмеченные особенности образования взрослых актуализируют проблему специальной подготовки преподавателей для этой сферы – андрагогов. Анализ работ ряда ученых (Вершловский С.Г., Воронцова В.Г., Сухобская Г.С., Шадрин Т.В.) в области образования взрослых позволил охарактеризовать специфические требования, предъявляемые к подготовке андрагога: 1) В системе обучения взрослых отсутствуют образовательные стандарты. Она менее нормативна, чем система общего или высшего образования. Поэтому специфика образования взрослых проявляется в реальном существовании права взрослого «учащегося» на самостоятельный выбор цели, ценностей и способов обучения. Изменение предметного содержания и технологий его реализации в системе обучения взрослых должно быть направлено на развитие рефлексии взрослого человека. И поскольку обучение опирается на опыт взрослого человека, оно требует непосредственного участия обучающихся, которое расширяется по мере усложнения учебного процесса и освоения ими «мира знаний». Поэтому важной составляющей профессионализма андрагога становится владение активными и интерактивными методами. 2) Реализация субъектной позиции взрослого в системе обучения взрослых накладывает отпечаток на поиск и выбор новых организационных форм образовательного процесса, расширения информационно-образовательных ресурсов. 3) Применение

дистанционного образования в образовательном процессе системы обучения взрослых предъявляет требования к подготовке андрагога, выраженных очень конкретно – в готовности к проектированию и реализации программ дистанционного обучения, к которым взрослые могут обращаться без отрыва от производства, что в итоге обеспечивает индивидуализацию образования. Таким образом, можно предположить, что ведущей стратегией в подготовке преподавателя-андрагога является содействие становлению профессиональной позиции андрагога, требующей не столько передачи знаний и готовых рецептов, сколько «выращивания» у взрослого обучающегося способности к самостоятельной рефлексивно-проектной деятельности. Эта стратегия может быть реализована в том случае, если андрагог видит свою основную функцию в поддержке, сопровождении и, соответственно, занимает позицию человека помогающего взрослому освоить то или иное содержание в удобных для него организационных или технологических формах. В качестве примера приведем перечень возможных стратегий взаимодействия андрагога с обучающимися, которые строятся: на основе личностного взаимодействия со слушателем, при этом андрагог выполняет функцию руководителя малой группы обучающихся, активно взаимодействующих между собой в процессе консультирования (андрагог - консультант); на индивидуальном сопровождении профессиональной деятельности специалиста более опытным специалистом (супервизором), исключая формальный контроль и оценивание (андрагог- супервизор); на реализации посреднической функции между профессионалами (андрагог- модератор); на установлении доверительного контакта со слушателем (андрагог- фасилитатор). Рассмотренные особенности профессиональной деятельности андрагога подчеркивают сложность этой деятельности, что обуславливает необходимость университетской подготовки специалистов в сфере образования взрослых на ступени магистратуры. Так, на базе кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена была разработана и реализована магистерская программа «Образование взрослых», цель которой подготовка выпускника, способного успешно работать в профессиональной сфере дополнительного профессионального образования; социально ответственного, мобильного, готового к продолжению образования; включению в инновационную деятельность на основе овладения им в процессе обучения и воспитания универсальными и профессиональными андрагогическими компетенциями. Цели-ценности образовательной программы определяются исходя, прежде всего, из существующих потребностей современного рынка труда в специалистах, способных обеспечивать в различных организационных формах качество образования взрослых для удовлетворения потребности населения в получении дополнительного образования. Предлагаемая магистерская программа ориентирована, с одной стороны, на расширение мировоззрения магистрантов, развитие методологической культуры, а с другой - на содействие рефлексии существующих в их практике профессиональных педагогических проблем, раскрытие глубинных образовательных резервов и познавательного потенциала личности. Определяющими факторами успешности реализации магистерской программы «Образование взрослых» выступает качество учебных программ, направленных на удовлетворение профессиональных и индивидуальных образовательных потребностей студентов (например, включение таких дисциплин, как «Дидактика и методика образования взрослых», «Профессиональная деятельность андрагога», «Менеджмент образования взрослых», «Поддержка взрослых в период профессионального кризиса», «Планирование карьеры специалиста» и др.); насыщенность профессиональной научно-образовательной среды, направленной на обогащение профессионального опыта магистрантов; качество информационно-образовательных ресурсов.

Поскольку особенность магистерской подготовки заключается в увеличении доли самостоятельной работы (75%), в вовлечении магистрантов в научно-исследовательскую деятельность, в ориентации на индивидуальную работу, то очевидна необходимость ориентации процесса подготовки магистрантов: на практико-ориентированное модульное построение учебных дисциплин, обеспечивающее накопление опыта решения профессиональных задач и развитие соответствующих компетенций за счет установления и усвоения междисциплинарных знаний; на использование новейших технологий и методов обучения; на применение накопительной системы оценивания, отвечающей индивидуально-личностным особенностям студентов и темпам их обучения (кредитной системы оценивания, балльно-рейтинговой системы); на построение индивидуального образовательного маршрута магистранта и его реализации через формирование индивидуального учебного плана, выбор модулей и учебных курсов; на организацию партнерского взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, работодателей и др.); на построение организационных форм аудиторных и внеаудиторных занятий магистрантов. Нужно добавить, что современные технологии дают студентам широкую свободу действий и самостоятельность, что предполагает постепенный переход от «поддержки» к «сопровождению», к стратегии скаффолдинга («угасающей помощи»). Выпускники магистратуры готовы к таким сферам деятельности как организационная, управленческая, социальная и преподавательская деятельность в учреждениях дополнительного профессионального образования, органах управления образованием, а также в научно-методических и социальных центрах.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 - 72 с.
2. Вершловский С.Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет. В сб. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогика, 16-17 апреля 2002 г. - СПб., 2002. С. 7 - 9.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред В.А.Козырева и Н.Ф.Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004 - 164с.
4. О. А. Подольский, Д. С. Попов. Первое исследование компетенций взрослых в России. // Вопросы образования № 2 2014, с.82 – 108

Krivykh S.V. THE PROJECT OF CREATING SCIENTIFIC-EDUCATIONAL COMPLEX ADULT CONTINUING EDUCATION.

Annotation: the article presents the project of creation of scientific-educational complex of adult continuing education for the solution of actual problems of development of domestic education of adults.

Keywords: continuing education for adults, scientific-educational complex, the structure of the complex.

Кривых С.В.,

д.п.н., профессор, проректор по УМР ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: в статье представлен проект создания научно-образовательного комплекса непрерывного образования взрослых для решения актуальных задач развития отечественного образования взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, научно-образовательный комплекс, структура комплекса.

Актуальность проекта. Федеральный закон № 273 от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым (Глава 2, Статья 10), образование подразделяется на общее образование, профессиональ-

ное образование, дополнительное образование (детей и взрослых) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни, т.е. непрерывное образование. Таким образом, впервые нормативно закреплено понятие непрерывного образования, которое обеспечивает возможность реализации права граждан на образование в течение всей жизни посредством соответствующих дополнительных профессиональных программ, образовательных программ и общеразвивающих программ, реализуемых для взрослых. При этом не предусматривается установления федеральных государственных требований, федеральных государственных образовательных стандартов в отношении дополнительных профессиональных программ, что дает возможность гибко и оперативно обеспечивать соответствие квалификации человека меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Данным Федеральным законом также введено понятие организации, осуществляющей обучение. Для осуществления образовательной деятельности организацией, осуществляющей обучение, в ее структуре создается специализированное структурное образовательное подразделение. Деятельность такого подразделения регулируется положением, разрабатываемым и утверждаемым организацией, осуществляющей обучение. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года перед системой образования Российской Федерации была поставлена стратегическая цель, определяющая государственную политику в сфере образования: повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Одной из приоритетных задач при этом определено создание современной системы непрерывного образования взрослых, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, удовлетворение образовательных потребностей граждан страны. Значимость образования взрослых в современных условиях трудно переоценить. Все мы свидетели того, как стремительно развивается общество и не менее стремительно повышаются требования к человеку. Эту проблему можно успешно решать только благодаря эффективному образованию взрослых, направленному на активное и последовательное развитие личностного, профессионального и творческого потенциала уже сформировавшегося человека. Обучение взрослых существенно помогает адаптироваться к стремительно изменяющимся социальным условиям. Именно оно призвано помогать каждому взрослому человеку жить более широкими интересами, целенаправленно формировать свое мировоззрение, кругозор, личностные качества и на этой основе находить пути личной и профессиональной самореализации. В рекомендациях о развитии образования взрослых, принятых ЮНЕСКО, отмечается: «Каждому государству - члену ООН следует признать образование взрослых необходимым и специфическим компонентом своей системы образования и постоянным элементом своей политики социального, культурного и экономического развития...». Реализация непрерывного образования взрослых требует разработки и внедрения в широкую практику новых механизмов, затрагивающих все аспекты системы непрерывного образования: от организационных моделей взаимодействия субъектов этой системы до финансовых механизмов, включая государственно-частное партнерство. Сегодня необходимо говорить об опережающем развитии системы непрерывного образования взрослых, в том числе развитии региональных систем как одного из главных ресурсов обновления экономики нашей страны. Для реализации задач непрерывного образования взрослых необходимо решить ряд проблем, среди них: неэффективность традиционных академических подходов в современном образовании специалистов как взрослых людей; отсутствие в системе образования взрослых вузовского и постдипломного образования развитой научно-методической базы и специалистов, подготовленных к работе со взрослыми обучающимися; неразработанность теории и технологии обучения взрослых и др.

Стратегические задачи непрерывного образования взрослых. Основная стратегическая цель, стоящая сегодня перед системой непрерывного образования взрослых – это создание механизмов ее эффективного функционирования и устойчивого развития. Речь идет о создании и внедрении в систему непрерывного образования таких инструментов и средств, которые можно было бы использовать неоднократно для адаптации этой системы к меняющимся требованиям экономики, потребностям общества и каждого гражданина. Обеспечить системный характер в достижении поставленной стратегической цели возможно только в случае интеграции потенциала: формального образования, предоставляемого, как правило, организациями, осуществляющими образовательную деятельность; неформального образования как целенаправленной деятельности по повышению общекультурного уровня граждан, в том числе заинтересованными организациями сферы культуры, труда и социальной защиты, экономического развития, спорта и так далее (примерами здесь могут служить проекты по повышению информационной грамотности людей предпенсионного и пенсионного возраста, формированию финансовой и бюджетной грамотности); неформального образования как индивидуальной деятельности граждан, сопровождающей повседневную жизнь и не обязательно носящей целенаправленный характер (в первую очередь связанной с медиасферой, сетью Интернет, индустрией кино, досуга, телевидения). В этой связи становится принципиально важным объединить усилия всех субъектов системы непрерывного образования взрослых: - федеральных государственных органов и органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, а также органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, созданных ими консультативных, совещательных и иных органов; - организаций, осуществляющих образовательную деятельность педагогических работников, обучающихся; - научных организаций, осуществляющих обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; - объединений юридических лиц, работодателей и их объединений, общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере образования; - общественных организаций (например, «Дом Европы в Санкт-Петербурге»), международных проектов и акций (например, Базовая организация по образованию взрослых и просветительской деятельности государств-участников СНГ, Международные недели образования взрослых и др.).

Цели и задачи проекта создания научно-образовательного комплекса непрерывного образования взрослых. *Цель проекта:* создание организационной и функциональной структуры, способной обеспечить реализацию концепции непрерывного образования взрослых в сферах социальных и педагогических наук, управления, информационных систем, экономики и т.д., которая бы оперативно реагировала на изменения потребностей населения и решала бы задачи социально-экономического, духовно-политического, нравственно-воспитательного характера в интересах личности, государства и общества. *Задачи проекта:* 1. Создание материально-технической и организационной основы функционирования и развития научно-образовательного комплекса непрерывного образования взрослых. 2. Обеспечение создаваемого комплекса информационными, научными, методическими и кадровыми ресурсами. 3.

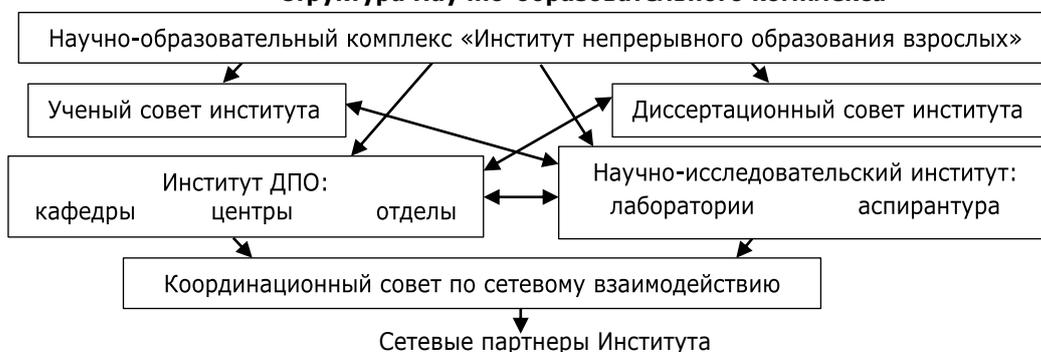
Организация образовательного процесса посредством внедрения современных гуманитарных технологий (образовательных, управленческих, технологий эффективного взаимодействия, сопровождения, поддержки) в тесной связи с достижениями современной науки. 4. Создание системы оптимального управления образовательными программами, исследовательскими проектами и инновационной инфраструктурой с целью реализации непрерывного образования взрослых. 5. Обеспечение интеграции потребностей практики, научных исследований и образовательного процесса на всех этапах подготовки обучающихся, научно-методическое обеспечение общекультурной и профессиональной подготовки, личностного развития субъектов образовательной деятельности. Внедрение и распространение инновационных технологий, учебно-методического обеспечения, реализация социально значимых проектов. 6. Создание условий для подготовки сертифицированных андрагогов, кадров высшей квалификации (аспирантура, диссертационный совет). 7. Интернационализация системы непрерывного образования взрослых, развитие международного партнерства, объединение всех заинтересованных сторон, экспорт образовательных и научно-методических услуг.

Развитие научно-образовательного комплекса обеспечит: - обеспечение функционирования научных подразделений, концептуальное единство научных теорий и разработок с потребностями образовательной практики, внедрение результатов научных исследований в образовательный процесс; - преемственность образовательных программ, их систематическое обновление; - регулярное повышение квалификации преподавательских кадров, в том числе в виде зарубежных стажировок, участия в международных научно-практических конференциях; - переход к модульному построению образовательных программ с широким вариативным компонентом, организация нелинейного образовательного процесса, внедрение в процесс обучения различных позиций преподавателя (консультант, тьютор, модератор, координатор образовательной программы и т.д.), применение накопительной системы оценивания; - применения дистанционных технологий обучения, широкий доступ обучающихся к различного уровня образовательным ресурсам (Интернет, электронные библиотеки и т.д.); - создание гибкой и диверсификационной образовательной инфраструктуры, в том числе посредством сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями и социально-культурными учреждениями; - развитие института частно-государственного и социального партнерства в сфере непрерывного образования взрослых; - совершенствование механизмов финансового обеспечения реализации образовательных и научных программ.

В рамках этого проекта необходимо совершенствовать: организацию межведомственного взаимодействия на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; интеграцию (в рамках образовательных программ) целей развития профессиональных компетенций, необходимых в повседневной профессиональной деятельности, и приобретение новых знаний и умений, необходимых для выполнения должностных обязанностей; объединение ресурсов множества образовательных организаций и распределение соответствующей ответственности по программно-методическому, учебно-методическому и информационному обеспечению обучения персонала, включая ведение единого реестра слушателей, прошедших обучение; осуществление единого мониторинга качества обучения, его взаимосвязи с мониторингом качества предоставляемых услуг после прохождения обучения.

Структура комплекса непрерывного образования взрослых. Как подчеркнул на круглом столе, который прошел в рамках Международного инвестиционного форума «Сочи-2014» 20 сентября 2014 г., заместитель Министра образования А. Климов, все более востребованы такие программы непрерывного образования взрослых, которые разработаны и реализованы в тесном сетевом взаимодействии университетов, представителей бизнес-сообщества, корпоративного сегмента образования и организаций, осуществляющих независимую оценку качества. Университеты и иные организации, реализующие программы непрерывного образования, должны совершенствовать не только механизмы живого, очного обучения, но и развивать образовательные порталы. «Университет может развивать непрерывное образование, если у него есть необходимые компетенции и это направление предусмотрено в его стратегии развития», – подчеркнул А.А. Климов. Для реализации данной идеи необходим прочный союз науки и практики, воплощенный в предлагаемом *Научно-образовательном комплексе непрерывного образования взрослых*. В структуры комплекса непрерывного образования взрослых с последующим расширением входят два юридических лица, являющихся независимыми хозяйствующими субъектами: Институт дополнительного профессионального образования, осуществляющий образовательно-методическую функцию; Научный институт, осуществляющий научно-исследовательскую функцию. Комплекс имеет широкую сеть партнерских отношений с научными, образовательными, социально-культурными, спортивными учреждениями, общественными организациями, союзами, объединениями, в том числе зарубежными.

Структура Научно-образовательного комплекса



Образовательная сфера		Социально-культурная сфера	Сфера труда	Общественные организации	Зарубежные партнеры
Вузы, СПО	Учреждения ДПО	Учреждения культуры и спорта	Работодатели, Союз предпринимателей и т.д.	Ассоциации, союзы, объединения	Зарубежные вузы

Ученый совет, созданный из ученых института, является высшим представительным органом Комплекса и имеет все полномочия по проведению конкурсов на замещение вакантных должностей, представлению к ученым степеням в Высшую аттестационную комиссию, правительственным и иным наградам сотрудников Комплекса. **Аспиран-**

тура занимается подготовкой кадров высшей квалификации, в том числе подготовкой диссертаций к защите в диссертационном совете. **Диссертационный совет** принимает к защите диссертации на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. **Координационный совет** по сетевому взаимодействию создается из сотрудников Комплекса, представителей сетевых партнеров по непрерывному образованию взрослых, а также представителей органов власти.

Научно-образовательный комплекс реализует образовательную и научно-исследовательскую деятельность по непрерывному образованию взрослых средствами дополнительных профессиональных программ, образовательных программ и общеразвивающих программ через подготовку кадров высшей квалификации (аспирантура и прикрепительство) профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировки (дополнительное профессиональное образование), курсы, клубы по интересам (общеразвивающие программы), разработка и внедрение образовательных и социальных проектов, разработка и тиражирование учебно-методической и дидактической продукции (программ, учебных и методических пособий, рекомендаций, учебников и т.д.), проведение научных конгрессов, конференций, семинаров и т.д., в том числе на международном уровне.

Ivanova O.A. TRAINING OF TEACHERS IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE TRAINEE METASUBJECT COMPETENCE IN THE UNDERSTANDING AND INTERPRETATION OF EDUCATIONAL TEXTS

Annotation: This article describes the experience of teacher training school teams on the formation and development of students' competencies metasubject. The technology understanding and interpretation of educational texts.

Keywords: metasubject competence, technology understanding and interpretation of educational texts.

Иванова О.А.,

д.п.н., профессор кафедры профессионального развития педагогических работников МГПУ ИДО, г. Москва

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ПОНИМАНИЮ
И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ**

Аннотация: В данной статье описан опыт подготовки педагогов школьных команд по формированию и развитию у обучающихся метапредметных компетенций. Описана технология понимания и интерпретации учебных текстов.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, технология понимания и интерпретации учебных текстов.

В условиях перехода на новые образовательные стандарты остро стоит проблема подготовки и переподготовки педагогов в вопросах, связанных с формированием и развитием метапредметных компетенций обучающихся. Следует отметить, что формирование метапредметных компетенций не может осуществляться одним педагогом на одном предмете, над данной проблемой должна работать команда учителей, преподающих в одной параллели. С этой целью в МГПУ была разработана программа повышения квалификации школьных команд по теме «Технологии формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся». В данном проекте участвовало по 5-6 человек от 15 школ. Программа состоит из 5 блоков: диагностический, теоретический, практический, проектировочный и рефлексивный. Сначала осуществлялась независимая диагностика метапредметных результатов обучающихся. На основе анализа результатов диагностики осуществлялось выявление дефицитов в метапредметных УУД и формулировалась тема проекта. В ходе освоения теоретического блока, педагогов погружали в проблему формирования метапредметных компетенций. Учителя осваивали методологические основы ФГОС, содержание и структуру метапредметных компетенций. Для них организовались вебинары, тренинги по командообразованию, изучение лучших мировых и отечественных практик в области формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся, а также участие в мастер-классах, проводимых педагогами школ, обучающиеся которых продемонстрировали высокий уровень метапредметных результатов. Все это входило в практический блок освоения программы. На проектном этапе педагоги работали над разработкой собственной технологии, методики, направленной на развитие тех умений, которые попали в разряд дефицитов. На проектных сессиях происходило обсуждение результатов работы команды, проводились игры, консультации с модераторами групп. В заключении проходила защита проектов, методик и технологий, которые разработали участники школьных команд.

Результаты диагностики метапредметных результатов в ряде школ свидетельствуют, что у обучающихся 5 классов в недостаточной степени сформированы универсальные учебные действия, связанные с пониманием и интерпретацией учебных текстов. Данное умение очень важно для учащихся, т.к. работа с различными учебными текстами в основной школе занимает значительное место в образовательном процессе. В рамках проекта была разработана технология развития у обучающихся умений поиска, организации и интерпретации информации. Технология направлена на формулирование собственной позиции, умения адекватно понимать собеседника, умения извлекать, использовать текстовую информацию, умение работать по плану, алгоритму, формулировать оценочные суждения.

Понимание – это процесс, посредством которого обучающиеся постигают смысл информации и через это обучаются, развиваются, воспитываются. Понимание, как психический процесс, обладает рядом характеристик. Во-первых, это восприятие информации, содержащейся в тексте (непосредственное восприятие значений, прием сообщения). На этом этапе важно понимание значения встречающихся в тексте слов, высказываний, фрагментов, что служит средством выражения смысла. Во-вторых, понимание или осмысление сообщения через анализ внешней формы. Понять текст означает: выбрать в словах контекстуально актуализированные значения и выявить поверхностный смысл на базе этих значений. Далее идет интерпретация. Для того чтобы разобраться в тексте, требуется активный анализ, сличение элементов текста друг с другом. Мало понять непосредственное значение сообщения в тексте, необходим процесс перехода от текста к выделению того, в чем состоит внутренний смысл – интерпретации. Осознание внутреннего смысла происходит с учетом контекста и мотивации читателя. В условиях технологии развития понимания учебных текстов информация не сообщается в готовом виде, предлагаются задания, которые помогают максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию, так как смысловое чтение предполагает активную деятельность учащихся. По степени глубины восприятия выделяются следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное - поисковое (выборочное) и реферативное чтение (со сжатием информации), смысловое (критическое, изучающее) чтение – если требуется полное и точное понимание содержащейся в тексте информации. Формирование навыков понимания учебного текста осуществляется с учетом овладения обучающимися различными способами чтения, такими как: аналитический или структурный (от целого к частному),

синтетический или интерпретационный (от частного к целому). Смысловое чтение имеет ряд характеристик: осмысленные цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; поиск и отбор информации; использование содержания текста для достижения собственных целей, развития, получения знаний...; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации. Кроме того, формируется банк метапредметных и предметных текстов, которые можно использовать на уроках с различными познавательными и развивающими целями. Эти тексты можно использовать как полностью, так и с пропусками определенных слов – в зависимости от педагогических задач.

В теории и практике выделяются следующие этапы работы с текстом. *1 этап. Восприятие.* Работа с первичным восприятием (формирование смысловых установок). Формирование эмоциональной оценки текста с помощью вопросов: Что понравилось? (Не понравилось?) Почему? О чем текст? (первичная работа с названием). *2 этап. Структурно-функциональный анализ.* Работа с частями текста. Применение схем, таблиц, других приемов визуализации. В художественных текстах также идет анализ сюжета, композиции, характеризуются герои (их внешность, речевая характеристика, мироощущение, поступки, мотивация поступков), анализируется система образов, выстраивается хронотоп. Работа над смыслом эпизода или ключевой сцены. *3 этап. Реконструкция смысловых структур.* Вычленение эпизодов, построение альтернативных моделей. В художественных текстах: прерывание действия на кульминации и выдвижение гипотез относительно сюжета, судьбы героев, смысла произведения в целом. Работа над художественной деталью. Анализ языка произведения (средства выразительности). Как те или иные языковые средства работают на смысл произведения, идею? *4 этап. Смысловая компрессия.* Понимание текста – процесс перевода текста на другой язык (прием смысловой компрессии), в результате которого образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, сочинение-закладка. Построение сообщений, несущих альтернативные смыслы. Соотнесение нескольких текстов, сочинение по проблемам, отраженным в авторских текстах.

Педагоги гимназии 1272 г. Москвы используют данную методику в своей деятельности.

В процессе обучения пониманию педагог реализует определенный набор контролируемых действий: контролирует однозначность понимания учащимися слов и терминов (ситуативное синонимирование, подбор других слов и терминов, раскрывающих смысл); удерживает словесно-жанрово-стилевые характеристики текста (не допуская произвольных синонимических замен используемых в тексте слов и выражений); приводит примеры для всех абстрактных положений текста; контролирует «схватывание» учащимися всех важнейших категориально-понятийных различий (обеспечивающих концептуальную организацию текста); контролирует понимание учащимися посылы, с которым произносится текст; контролирует идентичность и неизменность предмета понимания, стоящего за текстом (который может быть схематизирован и представлен в виде рисунка); выявляет ценностные фокусы, «ценностные валентности-ключи», стоящие за текстом и контролирует способ их восприятия ребенком. Эти действия обеспечивают формирование своеобразного пространства, в котором состоится понимание. Для того чтобы подвести ребенка к ситуации порождения им понимания, педагог должен: постоянно исследовать характер непонимания (непонимание не как отсутствие понимания, а как позитивный процесс – неправильное, искаженное понимание, структура и результаты которого могут быть восстановлены и представлены учащемуся); показать учащемуся: что он в своем понимании сделал и что при этом было нарушено в «трассовом поле» понимания.

В работах Н.Н.Сметанниковой предложена классификация приемов смыслового чтения. В гимназии 1272 была проведена работа по их распределению по основным умениям: поиск, организация и интерпретация информации.

ПОИСК ИНФОРМАЦИИ	
«Мозговой штурм».	Цель: актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста.
Ориентиры предвосхищения.	Цель: актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста.
Чтение с остановками и вопросами Блума	Текст делится на смысловые части с остановками.
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ	
«Глоссарий».	Цель: актуализация и повторение словаря, связанного с темой текста.
Рассечение вопроса.	Цель: смысловая догадка о возможном содержании текста на основе анализа его заглавия.
Предваряющие вопросы.	Цель: актуализация имеющихся знаний по теме текста.
Чтение вслух (попеременное чтение).	Цель: проверка понимания читаемого вслух текста.
Чтение про себя с вопросами.	Цель: научить вдумчиво читать текст, задавая самому себе всё более усложняющиеся вопросы.
Чтение с остановками.	Цель: управление процессом осмысления текста во время его чтения.
Чтение про себя с пометками.	Цель: мониторинг понимания читаемого текста и его критический анализ.
Отношения между вопросом и ответом.	Цель: обучение пониманию текста.
Обзор словаря.	Цель: обучение умению соединять тематический принцип и индивидуальный ключ запоминания.
Словарная игра «Аналогия».	Цель: целенаправленная работа со словом.
Развитие словаря.	Цель: обучение умению запоминать слова в контексте
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ	
Синквейн	Цель: показать своё отношение к тексту.
Составление плана (простого и/или сложного)	Цель: правильно выделять в тексте главное.
Составление отзыва	Цель: анализ, разбор, некоторая оценка текста.
Составление тезисов	Цель: правильно кратко выделять содержание научного исследования в виде основных, сжато сформулированных положений.
Составление конспекта	Цель: уметь сжать текст.
Составление реферата	Цель: раскрыть сущность и особенности изучаемого вопроса или темы.
Составление аннотации	Цель: научить свёртывать информацию текста и представлять её с разной степенью свёрнутости и развёрнутости.
Составление рецензии	Цель: правильно письменно разобрать научный текст.

Тайм-аут.	Цель: самопроверка и оценка понимания текста путём обсуждения его в парах и в группе.
Проверочный лист.	Цель: контроль.
Граф-схемы «Кольца Венна».	Цель: обучение графическому представлению текстов
Инсерт	интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления с использованием условных обозначений
Кластеры	Цель: структурировать информацию.

Литература:

1. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. - М., Школьная библиотека, 2005.
2. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя/Н.Н.Сметанникова. - М.: Баласс, 2011. - 128 с.
3. Сущность проблемы понимания и методики его формирования: научно-методические рекомендации. - Витебск: УО «БОГ ИПК и ПРР и СО», 2005.
4. <https://sites.google.com/site/ucitelamv/home/cto-takoe-smyslovoe-ctenie>

Absalikhov R. R. INFORMATION SUPPORT DIDACTIC ACTIVITY OF TEACHERS AS A MEANS OF MEDIA EDUCATION DEVELOPMENT

Annotation: this article considers the question of information support didactic activity of teachers in the context of development their media education.

Keywords: media education, didactic support of information activity, teaching, information technology.

Абсалихов Р.Р.,

аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень

ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос дидактического сопровождения информационной активности педагогов в контексте развития их медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, дидактическое сопровождение информационная активность, педагогические, информационные технологии.

Необходимость быстрого реагирования образовательной практики на постоянно меняющиеся условия, связанные с инновационными процессами, новыми федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, актуализировала проблему повышения профессиональной компетентности педагогов. Сегодняшнему педагогу уже недостаточно тех знаний, которые он получил в системе профессионального образования, и того опыта, который он успел наработать за время своей педагогической практики. Повышение квалификации становится для учителя насущной проблемой. Сложившийся на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации (1 раз в пять лет), отсутствие преемственности между курсовым и межкурсовым периодами повышения квалификации не обеспечивают непрерывность развития профессиональной компетентности педагогов. Изучение запросов образовательных учреждений, муниципальных методических служб обозначило потребность в создании системы межкурсового сопровождения педагогов; педагогические исследования и наблюдения показывают, что многие учителя имеют низкий уровень профессиональной компетентности. У части педагогов недостаточно сформированы нравственное сознание, рефлексивные способности, социальное мышление. Поэтому становится актуальным вопрос о поиске эффективных форм развития профессиональной компетентности педагогов в межкурсовый период, одной из которых являются формы через дистанционное образование, сетевое взаимодействие.

Информационные технологии обладают большим потенциалом дающим возможность педагогу строить эффективное взаимодействие, диалог с современными обучающимися, пользующимися средствами медиа, и позволяет рассматривать их в качестве перспективной среды обучения, развития информационной компетенции и медиаобразования. Медиаобразование взаимосвязано с информационной активностью педагога, которая может развиваться в процессе дидактического сопровождения. В современной педагогике термин «сопровождение» хорошо разработан применительно к детским проблемам, проблемам «особых» детей, нуждающихся детей, а к проблемам взрослых, педагогических кадров значительно слабее. В настоящее время единого мнения в определении термина «сопровождение» нет. Сопровождение рассматривается: как деятельность различных социальных институтов по оказанию помощи различным категориям населения, как практическая деятельность специалиста по решению конкретных проблем, как реализация различных программ помощи и поддержки; - как поддержка в развитии личности ребенка (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); - как деятельность педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (В.А. Айрапетова, А.В. Мудрик, Т.Г. Яничева и др.); - как сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьником в процессе оказания ему поддержки в принятии решения об избираемой деятельности, личностном становлении, и самоутверждении (М.Р. Битянова, Е.А. Козырева Л.Г. Тарита, и др.); - как технология в профессиональной деятельности педагога, как метод, (Э.М. Александровская, В.А. Лазарев, Н.Г. Милованова, Н.Н. Суртаева и др.). Как систему профессиональной деятельности педагога, направленной на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия сопровождение рассматривает М.Р. Битянова [1], а целью сопровождения автор видит в том, чтобы организовывать взаимодействие, направленное на развитие самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Этот подход автор называет "парадигмой сопровождения", при этом, акцентируя внимание на деятельностную направленность. Сопровождение в качестве идеологии и метода работы предполагает следование за естественным развитием личности с учетом возрастных особенностей и социокультурного этапа онтогенеза; создание среды для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой, условий для совершения каждым личностно значимых жизненных, профессиональных выборов. Сопровождение осуществляемое преимущественно педагогическими средствами, и традиционными формами взаимодействия мы называем дидактическим сопровождением. При рассмотрении вопросов, связанных с дидактическим сопровождением мы опираемся на позицию Е.А. Козыревой, которая трактует сопровождение одновременно и как принцип профессиональной деятельности педагога, и как технологию работы, и как направление профессиональной деятельности педагога [2]. Говоря о дидактическом сопровождении информационной активности педагога, мы, прежде всего, делаем акцент на это педагогическое явление как принцип профессиональной деятельности педагога. Именно, если при дидактическом сопровождении будет заложена стратегия, принцип на развитие информационной активности, можно ожидать повышения уровня медиаобразования педагога, как незаменимого компонента информационной среды.

Составляющим информационной среды является - Интернет, который выступает как часть этой среды, характеризуется хронотопами, в рамках которых осуществляется человеческая деятельность. При разработке теории информационной среды деятельность педагога связывали с поиском, обработкой, передачей информации, приобретением знаний. На современном этапе Интернет рассматривается не только как обширный источник информации, но и как средство предоставления возможности общения с открытым пространством, получения информации неофициального, официального характера, осуществления сотрудничества и взаимодействия в мультикультурной среде, если говорить о педагогическом сообществе, то это возможно через дидактическое сопровождение информационной активности педагога. На сегодняшний момент это один из немногих источников для осуществления межкультурной коммуникации и развития межкультурной компетентности, формирования медиакультуры, который можно активно использовать в педагогическом процессе в образовательных организациях. Информационная активность педагога может выступать и как средством развития медиакультуры, медиаграмотности, медиаобразования и как результат, показатель развития медиакультуры, которые лежат в основе информационной компетенции педагога, обозначаемой как необходимой компетенции в профессиональном стандарте педагога. В проведенном нами исследовании установлено, что изучение содержания и проблематики информации, которую получают педагоги разных возрастов, говорит о том, что более молодые педагоги интересуются реже профессиональной информацией, чем педагоги в возрасте, это подтверждает необходимость обращения внимания на проблему информационной активности и развития медиаобразования посредством развития информационной компетенции.

По вопросу медиаобразования в педагогической литературе существуют разные точки зрения, обозначены положительные стороны и недостатки медиаобразования. Так А.А. Журиным предложено понимание медиаобразования как: 1) практической деятельности учителя и учащихся по подготовке детей к использованию средств массовой информации и к пониманию роли СМИ в культуре и восприятии мира; 2) педагогической науки, изучающей влияние средств массовой информации на детей и разрабатывающей теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ; 3) образовательной области, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с информацией СМИ. Медиаобразование (от лат. media – средства) – изучение закономерностей массовой коммуникации. Его задачи: подготовить человека к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации, научить понимать ее – «декодировать» сообщения, критически оценивать, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа.

В документах Совета Европы «медиаобразование (mediaeducation) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакультуру, как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации, для предоставления такой возможности необходимы соответствующие технологии в рамках идей гуманизации.

Суртаева Н.Н.[3] отмечает, что реализация современные идеи гуманизации образования, сам педагог должен быть творческой личностью, обладать определенным уровнем культуры, в том числе медиа, способной к самореализации, самораскрытию и самосовершенствованию, чему способствуют педагогические технологии и информационные в том числе, необходим адекватный отбор этих технологий. Оказание помощи педагогу в отборе таких технологий может оказать дидактическое сопровождение информационной активности педагога. Выбор технологии как средства дидактического сопровождения это вопрос компетентности, опыта, здравого смысла, чутья, самосознания, самовыражения обучающего, целевых установок, в том числе установок на личностно - ориентированное обучение, но что нужно обращать внимание в системе повышения квалификации. Осуществлять творческий план, осознавать перспективу своего профессионального развития, развития медиакультуры становлению этому могут помочь курсы повышения квалификации, где педагоги могут в процессе дидактического сопровождения сравнивать свой уровень с коллегами других и намечать план действий на курсах.

Литература:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997. -298с.
2. Козырева Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог. 2001. № 33. -С.34
3. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве. Омск; ИРОО, 2009.-189с.

Androshchuk N.A., Vinogradova A.P. TEACHERS' PROFESSIONAL DIFFICULTIES AND WAYS OF OVERCOMING THEM

Annotation: The reasons and types of teachers' professional difficulties in creation of educational process are hot issues nowadays. There are examples of overcoming some teachers' professional difficulties by involving teachers in professional association.

Keywords: professional association, professional development, professional difficulties, club.

Андрощук Н.А.,

аспирант РГПУ им А. И. Герцена, г.Санкт - Петербург

Виноградова А.П.,

аспирант РГПУ им А. И. Герцена, г. Санкт - Петербург

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: причины и виды профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса. Примеры преодоления профессиональных затруднений учителей путём включения учителей в профессиональное сообщество.

Ключевые слова: учитель, затруднения, сообщество, мастерская, клуб.

Быстрые изменения, происходящие в современном мире, затрагивают все стороны жизнедеятельности человека, изменяются требования к уровню подготовки будущих специалистов, что неизбежно ведёт к необходимости изменения школьного образования. Изменение требований к школьному образованию, принятие нового закона РФ "Об образовании в Российской Федерации", введение федерального государственного образовательного стандарта... требуют от учителя постоянного профессионального роста и самосовершенствования. Как показывают данные исследований и анализ литературы[1,2,3] каждый учитель, не зависимо от стажа и возраста, испытывает затруднения в своей профессиональной деятельности. Перечень этих затруднений очень разнообразен. Начиная от проблем с техническим обеспечением или полным его отсутствием и заканчивая затруднениями в области коммуникативного общения, в по-

строении образовательного процесса. Некоторые учителя легко их преодолевают используя свои знания и опыт, вступающая в профессиональные сообщества, некоторые, делают вид, что у них всё хорошо и работают как умеют, а некоторые, замыкаются в себе не находя выхода и либо уходят из профессии либо продолжают работать чувствуя себя обеднёнными и опустошёнными, испытывая отчаяние, страх, неудовлетворённость, одиночество и вину, чувство бессилия, бессмысленности и самоотчуждения. И это, в дальнейшем, приводит к отстранению, замкнутости, рефлексивному уходу профессионала от профессионального сообщества и дела, т.е. к профессиональному отчуждению.

Одна из основных профессиональных задач, которую должен решать современный учитель, связана с проектированием и организацией образовательного процесса. Современный образовательный процесс – это процесс инновационный, требующий от современного учителя готовности к изменению собственной профессиональной деятельности, а это вызывает определенные затруднения. Под профессиональным затруднением учителя мы понимаем недостаточную сформированность умения решать профессиональные задачи построения образовательного процесса; профессиональные затруднения поддаются наблюдению, в процессе которого можно выявить особенности ценностную ориентацию педагога в понимании сущности современного образования, недостаток или отсутствие у педагога конкретных профессиональных знаний, умений. Затруднение можем определить, как состояние неудовлетворённости и дискомфорта вызванное тем, что учитель не может выполнить трудовое действие или решить профессиональную задачу. Максимальную тревогу вызывают профессиональные затруднения учителя в построение образовательного процесса: затруднения при развитии мотивации и самостоятельности учащихся в образовательном процессе; применение современных способов, методов, приемов активизации учащихся в обучении; развитие интереса учащихся. Наиболее часто учителя испытывают затруднения при решении задач по учёту потребностей учащихся: разработка способов педагогической поддержки школьников; оказание помощи ученикам в преодолении учебных затруднений; организация дифференцированного обучения; построение индивидуального образовательного маршрута ученика. Данные затруднения свидетельствуют о недостаточной подготовке учителя к решению задач современной школы, о неготовности учителя принять новые цели-ценности обучения. В современном образовании с введением ФГОС, с принятием нового Закона Об образовании учителю необходимо научиться работать в режиме диалога, консультирования, совместной познавательной деятельности. Как отмечает Е.В. Пискунова, что «в этих условиях неизбежным становится результат педагогического взаимодействия, который заключается в том, что внимание учителя акцентируется на индивидуальных особенностях ребенка, его образовательных потребностях и проблемах, его душевных качествах» [4]. Понятно, что при этом существенно изменяется роль учителя: от трансляции знаний и способов деятельности он переходит к совместному проектированию индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития каждого ребенка и педагогической поддержке и сопровождению продвижения школьников по индивидуальному образовательному маршруту [4]. Но, по итогам опросника [2], более половины учителей сегодня не готовы работать по новому. Не возможно не согласиться с распространённым среди учёных и исследователей мнением, которые считают, что учитель сегодня, как и прежде, ориентирован, прежде всего, на передачу предметных знаний, процент успеваемости, поступление выпускников школ в профессиональные учебные заведения, успешное выполнение проверочных работ при аттестации школ, что не приводит к ожидаемым качественным изменениям школьного образования. В качестве основных условий преодоления затруднений можно выделить условия, способствующие развитию профессиональной коммуникации учителей (например, создание команд, включение в ОЭР, обсуждение проблем в ассоциациях, организация в школе или в другом профессиональном сообществе занятий, тренингов и мастер-классов по отдельным аспектам построения образовательного процесса и преодоления характерных для данного аспекта затруднений и др.) и пониманию образовательных потребностей современного подростка. Одним из примеров преодоления затруднений учителей может послужить Санкт-Петербургская Мастерская педагогических инноваций. В 2011 году была разработана концепция Санкт-Петербургской Мастерской педагогических инноваций, которая может рассматриваться как форма профессионального педагогического сообщества, в которой создается пространство для диалога творческих, неравнодушных к проблемам образования учителей, исследователей и аналитиков высшей школы, управленцев образования. Она служит площадкой для обмена инновационными приемами и технологиями преподавания разных дисциплин, решения проблем по устранению затруднений учителей, для общения и вовлечения учителей в различных исследованиях. Тем самым эта площадка работает и на идею формирования «нового учителя» и на повышение профессиональной компетенции всех участников образовательного процесса. По сути, Мастерская реализует идею активного диалога участников – практиков и ученых – во всех аспектах традиционной и современной педагогики. Предпринимаются попытки решения вопросов восполнения информации о потребностях учителя в разрешении его профессиональных затруднений. Мастерская создавалась по инициативе учителей-практиков, ориентированных на обновление содержания и технологий обучения и воспитания, применяющих инновационные технологии в практике обучения и желающих развивать профессиональные компетентности с одной стороны и преподавателей высшей школы, занимающихся вопросами обновления содержания педагогических процессов. Данное сообщество может и способствовать организации консультаций для учителей по устранению затруднений в их профессиональной деятельности. Это добровольное и неформализованное объединение неравнодушных педагогов, работающих в разных предметных областях, в рамках различных образовательных программ. В качестве ведущей цели Мастерская призвана способствовать созданию информационного пространства педагогических инноваций для совершенствования взаимодействия всех участников, интеграции фундаментальных и прикладных исследований в образовательный процесс, пропаганды работы учителя и развития профессиональной компетентности работников образования. Данное взаимодействие обеспечивается научным консультированием и деятельностным участием в мероприятиях Мастерской. Ключевую роль в работе Мастерской, справедливо, играют специалисты НИИ общего образования и кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, которые активно сотрудничают с оргкомитетом Мастерской, выступают с открытыми лекциями для школьных учителей и дают консультации. Мастерская педагогических инноваций как форма педагогического сообщества в своей работе использует самые разнообразные традиционные и инновационные формы работы для достижения поставленных целей. Среди приоритетных форм работы следует выделить следующие: конференции, методические семинары, открытые уроки, мастер-классы, лекции ученых, курсы для учителей и учеников, работа в группах, банк идей, метод casestudy, анкетирование, дискуссии, эвристиче-

ская беседа, комментированное чтение программных документов, обмен опытом, полевые исследования, «открытая трибуна» и многие другие. Актуальной составляющей общей работы Мастерской становятся воспитательные вопросы в школе, так как практикующему учителю остро необходимы воспитательные ориентиры, компетентные рекомендации опытных педагогов в образовательной системе, помогаая тем самым решить разные проблемы, например, проблемы развития интеллекта школьников к изучению иностранного языка и культуре Санкт-Петербурга. Безусловно, в своей работе мы отталкиваемся от того, что Федеральный стандарт общего образования нового поколения ориентирует школу на комплексное развитие образовательного опыта учащихся, руководство не только учебной, но и внеучебной деятельностью, самообразованием. «Концепция духовно-нравственного воспитания», на которой основаны Федеральные образовательные стандарты нового поколения, предусматривает влияние школы на уровень личностной, социальной, семейной, культуры. Именно поэтому мероприятия для учителей и учащихся ориентированы на развитие и оценку всего образовательного опыта учащихся, освоенного за школьной партой, приобретенного в процессе общения с учителями, семьей, сверстниками. Так же деятельность Мастерской позволяет школьным коллективам выйти за пределы образовательного учреждения и района на городской и всероссийский уровень, заявить о себе и увидеть деятельность коллег по различным направлениям. Наиболее сильный воспитательный потенциал и возможность для школьников самореализовать себя, показать свою индивидуальность имеют конкурсы на социальные и патриотические темы. Участие в данных проектах способствует преодолению затруднений учителей в организации самостоятельной исследовательской деятельности школьников. Таким образом, мы можем утверждать, что сообщество Санкт-Петербургская Мастерская педагогических инноваций помогает учителям преодолевать их некоторые затруднения в профессиональной деятельности и ученикам повысить их мотивацию в учебе. Ещё одним примером по преодолению затруднений учителей может послужить опыт работы методиста по математике информационно методического центра Красносельского района города Санкт - Петербурга Л.Л.Цыбиной. Более 10 лет назад для учителей математики она создала два сообщества, которые назвала клуб «Диалог» и клуб «Поиск». И вот уже на протяжении 10 лет, раз в месяц происходит заседание участников клубов. Клуб «Диалог» - это объединение опытных, талантливых и творческих педагогов района, которые готовы, а главное, хотят делиться своим опытом. Многие участники клуба победители проекта Приоритетный национальный проект «Образование», Почетные работники общего образования РФ, эксперты ЕГЭ и ГИА. На своих заседаниях они обсуждают проблемы и перспективы развития математического образования, придумывают и разрабатывают тестовые задания для проведения районных мониторингов, готовят выступления на районные семинары и заседания председателей методических объединений, проводят мастер классы. Клуб «Поиск» создавался, как клуб состоящий из молодых учителей математики до 40 лет. Стаж работы учителей, которые впервые объединились, был от 0 до 7 лет. На первых встречах обсуждались нормативные документы и профессиональные затруднения, которые возникают в процессе работы учителя. На второй год работы клуба каждый участник приглашал учителей в свою школу и делился своими методами и приемами работы, далее происходил обмен наработанным материалом. Ещё через год каждый учитель давал открытый урок или внеклассное мероприятие для участников клуба. Далее занимались разработкой тестов по алгебре для 8 класса в системе Аис Знак. Сегодня клуб «Поиск» состоит из учителей, которые принимали участие с момента его создания и новых учителей, которые приходили работать в школы района, что говорит о том, что работа данного клуба необходима и востребована. В этом году участники клуба изучают ФГОС, разрабатывают уроки по математике для 5 класса и проигрывают их на заседаниях клуба. В работе клубов «Диалог» и «Поиск» важно то, что на каждом заседании клуба все его участники имеют возможность обсудить возникающие затруднения в работе, поделиться проблемами и успехами, получить совет и поддержку. Каждый год, подводя итоги в мае месяце, обсуждаются перспективы и планы работы клубов на следующий год с учётом пожеланий участников и веянием времени.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М., «Педагогика», 1977. 256 с.
2. Виноградова А.П. Анализ профессиональных затруднений учителей / Развитие педагогической науки в современной России: результаты исследований аспирантских школ: Материалы Интернет – конференции / Ред. сов.: Т.Б.Алексеева, И.В.Гладкая, Н.М.Фёдорова – СПб., Изд-во «Свое издательство», 2013. 273 с.
3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. / Автореферат дис. д.п.н. 1965.
4. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально – педагогической деятельности учителя / Дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук. СПб.- 2005. – 320с.

Ermak M.A. TRAINING OF TEACHERS AND EDUCATORS TO ORGANIZATION OF CADET-GIRLS PEDAGOGICAL SUPPORT

Annotation: The article is about teachers and educators training to organization of cadet-girls pedagogical support. The forms and means of advisory and educational work with teachers of cadet classes, workshop topics as a form of such work are presented.

Keywords: training of teachers and educators to pedagogical support, pedagogical support of girls, cadet classes.

Ермак М.А.,

ассистент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕВОЧЕК-КАДЕТОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос подготовки учителей и воспитателей кадетских классов к организации педагогического сопровождения девочек. Представлены формы и средства консультативно-просветительской работы с педагогами кадетских классов, тематика семинаров как одной из форм такой работы.

Ключевые слова: подготовка учителей и воспитателей к педагогическому сопровождению, педагогическое сопровождение девочек, кадетские классы.

В современных условиях отмечается активное развитие и повышение популярности обучения юношей и девушек в кадетских образовательных учреждениях - кадетских корпусах и классах. Изучая их предназначение, мы пришли к выводу, что ведущая задача, которую они решают, в частности кадетские классы, это социализация учащихся средствами военно-патриотического воспитания. Воспитательная система кадетских корпусов, школ и классов, объединяя в социализации подростка общесоциальные и профессиональные цели, является наиболее результативной особенно для дезадаптированных подростков, которые составляют большую часть учащихся таких ОУ. Но все-таки они ориентируются на учащихся мужского пола [1]. Для девочек-кадетов основные трудности обучения связаны с освоением норм, правил и навыков, необходимых для успешной адаптации в кадетских классах. Эти трудности вытекают из особенностей обучения и воспитания в кадетских классах, а также возрастных и половых особенностей. Мы полагаем, что системное сопровождение девочек в кадетских классах поможет их успешной адаптации к условиям

обучения и воспитания, их личностному развитию и профессиональному самоопределению. Педагогическое сопровождение девочек осуществляется на основе педагогического взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса. В данной статье мы рассмотрим подготовку учителей и воспитателей к реализации педагогического сопровождения девочек-кадетов путем организации консультативно-просветительской работы. *Консультативно-просветительская работа с учителями* направлена на создание таких условий, в рамках которых педагоги смогут получить профессионально значимые для них знания, позволяющие: - организовать эффективный процесс предметного обучения кадет с содержательной и методической точек зрения и с использованием дифференцированного подхода к обучению девочек и мальчиков; - построить взаимоотношения с кадетами и коллегами. *Консультативно-просветительская работа с офицерами-воспитателями* направлена на создание таких условий, в рамках которых педагоги смогут получить профессионально значимые для них знания, обеспечивающие: - эффективную организацию продуктивного общения кадет во внеурочной деятельности; - дополнительное образование кадет, адекватное их индивидуальным потребностям, интересам, возможностям и их профессиональной направленности с использованием дифференцированного подхода к обучению и воспитанию девочек и мальчиков. Консультативно-просветительская работа с учителями и воспитателями предполагает использование таких форм работы как проведение семинаров по кадетской тематике и не только (история и традиции кадетского образования, особенности обучения в кадетских ОУ, особенности полоролевого воспитания в кадетских классах и др.), посещение и анализ уроков, организационно-консультативная работа со школьной администрацией. Тематика семинаров может быть следующей: 1. **История и традиции кадетских образовательных учреждений.** По данной теме предполагается рассмотрение истории кадетских корпусов в дореволюционной и современной России, обсуждение места кадетских классов в современном школьном образовании и Концепции развития кадетского образования. Поскольку воспитателями в кадетских классах, как правило, являются офицеры или курсанты военных вузов, то нам представляется целесообразным проведение семинаров по обмену опытом. Таким образом, офицеры-воспитатели могут поделиться опытом в области военного воспитания и образования, в том числе кадетского, а педагоги – опытом общего школьного образования. 2. **Особенности и специфика обучения кадет.** Данная тема включает в себя рассмотрение таких вопросов как методы воспитания в кадетских корпусах, символика и этикет кадетских образовательных учреждений, обсуждение опыта работы Московского кадетского корпуса для девочек с возможным привлечением педагогов этого корпуса или выездом. 3. **Психологические и возрастные особенности подросткового возраста.** Предлагается обсудить с привлечением психолога и медика физиологические и психологические особенности подростков, которые также могут дать рекомендации как учитывать физиологические особенности девочек в процессе военной подготовки в кадетском классе. 4. **Гендерные различия мальчиков и девочек.** Мы полагаем, что для выстраивания дифференцированного подхода к обучению девочек и мальчиков учителям и воспитателям необходимо помимо знания физиологических и психологических особенностей подростков также ознакомиться с современными концепциями гендерной педагогики, знать виды и особенности гендерной идентификации детей. К проведению таких семинаров также необходимо привлечение психолога. 5. **Адаптация девочек и их трудности в обучении в кадетских классах.** Учителя и воспитатели, изучив историю кадетских корпусов, особенности их системы воспитания и обучения, совместно с психологами рассмотрев психологические и возрастные особенности подросткового возраста, гендерные различия, особенности полоролевого социализации подростков, выявляют причины и пути преодоления трудностей первоначальной адаптации и обучения девочек-кадетов, обсуждают пути преодоления возможных конфликтов между мальчиками и девочками. Следует отметить, что проанализировав электронные ресурсы образовательных организаций на предмет наличия в них программ дополнительного образования [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], связанных с особенностями обучения кадетов, полоролевого воспитания девочек и мальчиков, гражданским и военно-патриотическим воспитанием, профориентацией кадетов, на региональном уровне представлен достаточно узкий спектр курсов повышения квалификации для учителей и воспитателей кадетских классов, которые бы способствовали их подготовке к организации педагогического сопровождения девочек-кадет. Вот некоторые из них: Профориентация. Профессиональное самоопределение школьников. Содержание и методическое обеспечение деятельности воспитателей группы продленного дня в условиях ФГОС. Психологическая поддержка семьи. Гендерная психология в образовании. Формы и методы организации внеурочной деятельности в группе продленного дня. Внеурочная деятельность в ГОУ: ценности и смыслы. Патриотическое воспитание в современной школе. Гражданское и военно-патриотическое воспитание школьников. Психологическое сопровождение детей и подростков и т.п. Это еще раз подтверждает необходимость организации подготовки педагогов кадетских классов к педагогическому сопровождению девочек-кадетов. Особенно актуальной эта проблема становится в настоящее время, так как увеличивается общее количество кадетских классов общеобразовательных школ и кадетских школ по стране. Постоянный приток девочек в кадетские образовательные учреждения, военные вузы подчеркивает актуальность изучения проблем кадетского, а так же военного образования.

Литература:

1. Ермак М.А. Воспитательная система кадетской школы для девочек: опыт и возможность его применения в условиях кадетских классов / Педагогическая наука и современное образование: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции 6–7 февраля 2014 года / Ред.совет: Т. Б. Алексеева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Н. М. Федорова — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 448 с.
2. Комитет по образованию г. Санкт-Петербурга и ЛО. Электронный ресурс: URL: <http://k-obr.spb.ru/> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
3. Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. Электронный ресурс: URL: <http://lengu.ru/pages/divisions/D6E5EDF2F0-EFFEE2FBF8E5FDE8FF-EAE2E0EBE8F4E8EAE0F6E8E8.php> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
4. Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. Электронный ресурс: URL: <http://lesgaft.spb.ru/919> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
5. Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий. Электронный ресурс: URL: <http://rcooit.ru/about.htm> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
6. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Электронный ресурс: URL: <http://www.herzen.spb.ru/main/structure/others/umu/odpo/> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
7. Санкт-Петербургская академия постдипломного образования. Электронный ресурс: URL: <http://dbappo-site.ksoob.ru/raspis.php> (Дата доступа: 09.12.14 г.)
8. Санкт-Петербургский государственный университет. Электронный ресурс: URL: <http://www.edu.spbu.ru/index.php/uchebnaya-devatelnost/studentu-slushatelvu/dopolnitelnye-obrazovatelnye-programmy> (Дата доступа: 09.12.14 г.)

УДК 374

Zhmakina M.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIONS OF PEDAGOGICAL STAFF BASED ON INFORMAL EDUCATION

Annotation: The scientific article is dedicated to studying and justification of development of professional links of pedagogical staff on the basis of informal education. This subject is very actual today because the progress of non-formal education is an integral part of life of the pedagogical worker, and professional communication is an integral part of the sphere of work of pedagogical workers.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ОСНОВЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена изучению и обоснованию развития профессиональных связей педагогических работников на основе неформального образования. Данная тема очень актуальна на сегодняшний день, так как благодаря прогрессу неформальное образование является неотъемлемой частью жизни педагогического работника, а профессиональные связи – это неотъемлемая часть сферы труда педагогических работников.

Ключевые слова: неформальное образование, педагогические работники, развитие профессиональных связей.

Для модернизации и оптимизации современной образовательной системы необходим высокий уровень компетентности педагогических работников. В свою очередь, задачи развития профессиональной компетентности педагогических работников способны решать профессиональные объединения. Прежде всего, для знакомства с эффективным педагогическим опытом, обмена и обобщения опыта коллег-профессионалов с целью поиска и систематизации наиболее эффективных способов работы и внедрения в практику инновационных технологий. Современная система повышения квалификации предполагает создание открытой образовательной среды, поскольку при всем многообразии предлагаемых сегодня курсов повышения квалификации, форма взаимообучения – модель «от учителя к учителю» является одной из самых эффективных. Специально организованное профессиональное взаимодействие может служить продуктивной базой для актуализации и презентации педагогическими работниками собственных педагогических находок и достижений. Расширению сферы деятельности детских объединений способствует установление равноуровневых профессиональных контактов, создание и развитие дружеских взаимосвязей единомышленников [1]. Таким образом, в рамках деятельности профессиональных объединений предоставляется возможность публичного предъявления опыта, демонстрации определенных итогов работы, а также конструктивного самокритичного самоанализа. Профессиональные связи педагогов крайне важны. Они выполняют такие функции как: -возможность совместного обсуждения насущных образовательных проблем; - знакомство с опытом работы других образовательных учреждений; - согласование действий специалистов различных учреждений (в т.ч. взаимодействие с учеными); - поддержка в подготовке и совершенствовании образовательных программ, методических материалов; - формирование единого информационного поля; - подготовка и выпуск совместных публикаций; - оказание методической помощи и поддержки в период аттестации; - участие в мероприятиях по профилю деятельности (конкурсах, конференциях и т.п.) [2]. Именно постановка общей цели, общие темы, одинаковая профессиональная принадлежность, систематические встречи – все это способствует возникновению, развитию и укреплению профессиональных связей. Неформальное образование может послужить отличной базой для развития профессиональных связей. Итак, что же такое «неформальное образование»? Неформальное образование происходит часто вне специального образовательного пространства в котором четко обозначены цели, методы и результат обучения, в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, а также представляет собой различные курсы, тренинги, короткие программы, которые предлагаются на любом этапе образования или трудовой деятельности, обычно не сопровождается выдачей документа и носит целенаправленный и систематический характер [3]. Неформальное обучение предполагает всего три принципа: принятие во внимание индивидуальных потребностей; постоянная связь с практикой; гибкий график занятий и выбор места проведения.

Один из самых распространенных примеров зарождения и развития профессиональных связей на основе неформального обучения – клубная форма неформального обучения. В самом начале зарождение клубной формы в школе имеет вид неформальных встреч, чаепитий учителей после уроков или в перерывах. Во время таких встреч они обсуждают проблемы в проведении уроков, организации мероприятий и проектов, совместно разрабатывают учебные сценарии, попутно делясь новинками, обучая друг друга каким-то навыкам, делятся новой информацией. У участвующих в "посиделках" учителей возникает потребность не только самим использовать свои разработки, но и обмениваться ими друг с другом. Нередко основным мотивирующим фактором для учителей является непринужденная, неофициальная атмосфера клуба. Обучение в клубе происходит вроде бы незаметно, в фоновом режиме, без строго заданных ролей и деления на обучающего и обучающихся, однако это не значит что оно неэффективно. Как правило в самом начале оформления клубной идеи нет конкретного плана с тематикой встреч, но постепенно, если такая форма приживается в коллективе, участники сами вносят предложения по темам на следующие заседания, происходит самовыдвижение кандидатур в тренеры и ведущие, заводятся календари встреч, таблицы самозаписи, формы регистрации, опросники обратной связи и т.д. Среди методов неформального обучения можно отметить и сетевой коучинг, который также способствует развитию профессиональных связей. Рассмотрим этот процесс. Сегодня мало людей, у которых день не прошел бы без обращения к компьютеру и сети Интернет. А обучение через Интернет и вовсе стало нормальным делом. Работа в Сети провоцирует учителя на непрерывное обучение и самообучение. В связи с постоянным обновлением веб-сервисов, появлением все новых цифровых образовательных объектов, развитием образовательных практик, учителю часто уже не нужны долгосрочные курсы раз в три года. За это время "образовательный ландшафт" может так существенно преобразиться, что ни одна программа курсовой подготовки не сможет учесть всех обновлений. В этих условиях для учителя, уже прошедшего начальное обучение в области информационных и коммуникационных технологий и овладевшего базовыми навыками, более подходящим может оказаться режим поддержки, сопровождения, обучения и консультирования "по запросу". Кроме очных форм консультирования, развиваются и заочные формы – консультирования онлайн или сетевой коучинг, когда свой вопрос или затруднение учитель может сформулировать и сделать запрос у специалиста по электронной почте, в чате, в Skype или в ленте комментариев в социальной сети. На первых порах роль таких консультантов в школе могут выполнять ИКТ-продвинутые учителя, а с развитием сети коммуникации, оформлением профессионального сообщества, в котором объединяются педагоги, консультантом становится любой участник, кто разбирается в вопросе или теме. Отличительные черты сетевого тренера (коуча) – готовность быть на связи, быть подключенным и быстро реагировать на запросы и вопросы [4].

Рассмотренные выше формы неформального образования могут слиться воедино при развитии профессиональных связей. Время не безгранично. Клубная форма в силу каких-либо обстоятельств может быть неудобна, к примеру, несколько человек педагогического коллектива были направлены в командировку, и, благодаря сети Интер-

нет, они могут делиться событиями, фотографиями, результатами конференций, состязаний, олимпиад и т.д. Таким образом, благодаря современным технологиям, профессиональное взаимодействие педагогических работников становится непрерывным. Анализируя методы и особенности неформального образования, можно сделать вывод, что оно идеально подходит для развития профессиональных связей педагогических работников. Так как это удобно, не требует много времени и ресурсов, связь поддерживается постоянно либо систематически, удобство в плане контроля и самоконтроля. Правильно организованное неформальное обучение в педагогическом коллективе может привести к отличным результатам, как в сфере образования, так и в области профессиональных связей педагогов.

Литература:

1. Лукьянова И. А. Профессиональное взаимодействие основа формирования профессиональной компетентности - СПб., 2005.
2. Леднев В.С., Кубрушко П.Ф. Методика профессионального обучения: производственное обучение. - М.: TACIS, 2001.
3. Золотарева А.В. Интеграция формального и неформального образования как ведущий принцип развития системы образования// Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. Международный форум: 17-19 апреля 2013 г. - часть 2. - Ярославль: ГО ЯО ИРО, 2013.
4. Черкасова И.И. Характеристика современного педагогического мышления в контексте модернизации профессиональной подготовки учителя // Образование и саморазвитие. - 2011. - Т. 5. - № 27.-С.7-10.

УДК - 377.3

Kandaurova A.V. HEADS OF EDUCATIONAL PREPAREDNESS TO CHANGES BASED STRATEGIC MANAGEMENT

Annotation: the article examines the readiness of heads of educational institutions to change the reality, influencing the educational environment and educational activities, as part of the strategic management competence. Conclusions about the necessity and the lack of readiness of heads of educational institutions to the changes and risks of today supported by empirical evidence.

Keywords: change, willingness to change, willingness to take risks, strategic management competence of the head.

Кандаурова А.В.,

к.п.н., доцент, Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина, Тара, Омская область

**ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
К ИЗМЕНЕНИЯМ В ОСНОВЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается готовность руководителей образовательных организаций к изменениям реальности. Реагирование на оказывающие влияние на образовательное пространство и образовательную деятельность изменения рассматривается как составляющая компетентности стратегического управления. Выводы о необходимости и недостаточности готовности руководителей образовательных организаций к изменениям и рискам современности в системе стратегического управления подтверждаются эмпирическими данными.

Ключевые слова: изменение, готовность к изменениям, готовность к рискам, стратегическое управление, компетентности руководителя.

Стратегическое управление изучается в менеджменте, в том числе в менеджменте образования. По разным данным сам термин «стратегическое управление» вошел в оборот в середине прошлого века для обозначения разницы между управлением текущим состоянием организации и управлением для развития. Необходимость возникновения качественно отличающегося управления развитием и/или для развития была обусловлена *происходящими изменениями* (в бизнесе, промышленности, технике, науке, в мире), провоцирующими рост конкуренции. Развитие теории и практики стратегического управления развивалось в направлении перехода от оперативного управления к стратегическому, когда внимание руководителя смещается от решения внутренних оперативных и тактических задач к решению задач, вызванных внешним воздействием, что потребовало от руководителя готовности к *своевременному реагированию на происходящие изменения*. Говоря в общем, стратегия понимается как образ действия для достижения поставленных генеральных целей; управление - как система действий по достижению целей [1]. По мнению О.С. Виханского, стратегическое управление является динамичной совокупностью логически вытекающих друг из друга процессов, к которым относятся анализ среды, определение миссии и целей, выбор и выполнение стратегии, оценка и контроль выполнения [2]. Поскольку названные процессы носят структурно-функциональный характер, мы можем их рассматривать как функции стратегического управления. Эффективность осуществления функций стратегического управления зависит от степени сформированности у руководителя соответствующих компетенций, знаний, умений, опыта. Рассматривая стратегическое управление в образовательной организации, нельзя не отметить ряд отличий образовательной организации от производственной или коммерческой организации. Во-первых, образование в России в большей степени является государственным, и, следовательно, государство определяет политику, идеологию, финансирование, а также стратегии развития образования в стране в целом и в образовательных организациях в частности. Вместе с тем, процессы модернизации и реформирования отечественной системы образования оставляют определенные права и полномочия региональным и муниципальным органам управления образованием для учета специфики и особенностей. Однако, относительная идеологическая и методическая свобода руководителя образовательной организации ограничивается финансовой несамостоятельностью и материально-хозяйственной ответственностью. Во-вторых, деятельность и результаты деятельности образовательной организации носят преимущественно социальный характер, и обусловлены ответственностью перед обществом и государством. Иными словами, образовательные услуги, оказываемые образовательной организацией, являются выражением важной социальной миссии. В-третьих, образование как социальный институт более других социальных институтов характеризуется консервативностью, что с одной стороны, разумеется, позволяет сохранять традиции и социальные нормы трансляции важной социальной миссии, но с другой стороны - затормаживает развитие в ответ на меняющуюся реальность. Именно консерватизм объясняет сопротивляемость изменениям, новациям, трансформациям, реформированию, модернизации как самой системы образования, так и ее субъектов - педагогов. В-четвертых, деятельность образовательной организации и системы в целом носит некоммерческий характер, то есть деятельность школы, педагога заключаются не в получении максимальной прибыли (что вполне естественно и оправдано для других сфер). Данный фактор затрудняет выбор и применение критериев оценки эффективности деятельности и педагогов, и образовательной организации в целом.

Все названные четыре позиции делают стратегическое управление одновременно сложной, но и необходимой задачей для руководителя образовательной организации в современных конкурентных условиях и требуют от него соответствующих компетентностей и умений (Таблица 1).

Таблица 1. Функции и компетенции стратегического управления руководителей образовательной организации

Функции стратегического управления (По О.С. Виханскому)	Особенности образовательной сферы деятельности	Необходимые руководителю ОО компетенции стратегического управления
Анализ среды	Социальный характер деятельности, определяющий	Оценка и анализ изменений окружающей среды; реагирование на изменения, <i>готовность к изменениям</i>

	социальную ответственность	
Определение миссии и целей,	Идеология, миссия, финансирование, стратегии развития задаются государством	Анализ потребностей общества и субъектов образовательных отношений; согласование деятельности с потребностями заказчиков образовательных услуг с учетом государственной политики, <i>требующие готовности к риску</i>
Выбор и выполнение стратегии	Стабильность, консервативность, высокая сопротивляемость к изменениям	<i>Прогностическая компетентность</i> , способность к прогнозу будущего развития среды и образовательной организации в новых условиях; <i>диагностическая компетентность</i> , позволяющая выявить причины и сопротивления, преодолеть сопротивления организационные и персональные.
Оценка и контроль выполнения	Некоммерческий характер деятельности, затрудняющий выбор критериев и оценку эффективности	<i>Проектировочная, прогностическая, диагностическая компетентности, готовность к изменениям и к рискам</i> позволяют руководителю проектировать результаты деятельности в соответствии с меняющимися требованиями общества и условиями социума.

Результаты анализа различных определений понятия «стратегическое управление», приведенных в специальной литературе, позволили выделить в качестве его *существенных характеристик* следующие: - опора на человеческий потенциал организации; - ориентация деятельности на запросы потребителей (образовательные потребности субъектов образовательных отношений); - гибкая и своевременная реакция на изменения, на внешние вызовы внутренними изменениями организации; - инновационный характер деятельности (прогноз будущего состояния, перспективные цели и возможности); - неопределенность и необратимость ситуации стратегического планирования как будущего состояния, вызывающие риски; - неопределенность, прогностичность ситуации, состояние риска вызывает сопротивление не только коллектива, но и выше стоящих руководителей.

Таким образом, эффективность управленческой деятельности руководителя образовательной организации в современных условиях зависит от умения осуществлять стратегическое управление, от степени владения проектировочной, прогностической, диагностической компетентностями; от готовности к изменениям и к рискам, от скорости реагирования на происходящие изменения. Именно осуществление стратегического управления как своевременной реакции на изменения внешние и внутренние позволяет опережать конкуренцию, быть уверенным в функционировании и развитии организации в долгосрочной перспективе в условиях изменений и неопределенности. Следовательно, ведущая сущностная характеристика стратегического управления заключается в непрерывном контроле и оценке происходящих изменений, обеспечивающих адекватное оперативное и стратегическое реагирование.

Оценка происходящих изменений, по мнению социологов, поражает своей беспрецедентной масштабностью, динамичностью, вариативностью. Около полувека тому назад Э. Тоффлер опубликовал работу «Шок будущего (Футурошок)», главной идеей которой звучит идея, что темпы изменений опережают темпы реагирования человечества на них, что и вызывает шок перед будущим [3]. В ответ А.Г. Асмолов опубликовал работу «Шок настоящего», в которой отметил: «На долю России за слишком короткие пять лет выпало такое переживание стремительно происходящих с людьми перемен, которые я вправе назвать «шоком настоящего» [4]. Образовательное пространство как компонент социального пространства оказывается под влиянием всех происходящих изменений действительности. Любое изменение вызывает состояние неопределенности, порождает риски, и, следовательно, сопротивление и конфликты, даже если изменение несет конструктивное начало. Образовательное пространство испытывает на себе влияние общемировых тенденций социальных изменений (идеология и процессы глобализации как открытие информационного, экономического, политического пространства); внутригосударственные социально-экономические, социально-политические изменения (стратификационные, миграционные социальные процессы, экономическую стабилизацию и кризисы, становление рыночных отношений и др.); отраслевые изменения (реформирование, модернизация отечественного образования; развитие новых экономических и правовых отношений, др.). Многие изменения в образовательном пространстве становятся столь очевидными и необходимыми, что закрепляются законодательно (Закон об образовании РФ), в нормативно-правовой форме (ФГОС, Профессиональный стандарт, др.). В манифесте «Гуманитарная педагогика XXI в.» авторы отмечают: «... сверхцентрализованное управление школами, безумно бюрократизированное, построенное на жестком контроле и бесконечной отчетности, - тормозит процесс. 40000 школ уныло ждут команды, единой для всех, на изменение уклада и методики: «Экспериментировать подано!» Но кто быстрее и адекватнее реагирует на перемены? Школьный коллектив или ведомство в Москве? Ответ очевиден» [5]. Действительно, на четырех, обоснованных нами уровнях реагирования (уровень общественности, уровень нормативного реагирования, уровень реагирования профессионально-педагогическим сообществом и уровень субъектного реагирования), наиболее оперативным и адекватным является уровень профессионально-педагогического сообщества. Педагогический коллектив школы как субъект сообщества первым реагирует на изменение и контингента обучающихся или родителей, и на изменение программы обучения или задания для ЕГЭ и олимпиад, и на изменение политической или экономической ситуации в стране. Опыт педагогической деятельности позволяет педагогам даже прогнозировать результаты, но, данные процессы, безусловно, носят стихийный, симптоматичный характер. Кроме того, негативные реакции педагогов, как правило, привыкли административно и бюрократически подавлять, тем самым развивая конформизм, эмоциональное выгорание, профессиональные апатию и стагнацию. В результате мы, по выражению Е. А. Ямбурга, получаем «усталых бабушек». Между тем, реакции представителей профессионально-педагогического сообщества представляют собой исключительный эмпирический материал для оценки влияния и характера изменения.

Таким образом, оперативное и даже опережающее реагирование на изменения, готовность руководителя образовательной организации к изменениям на современном этапе рассматривается как одна из ведущих компетентностей стратегического управления, призванная обеспечивать развитие образовательной организации учетом и в условиях изменений.

Между тем, результаты проведенного эмпирического исследования данных компетенций в выборке руководителей образовательных организаций, не утешительны. Для оценки сформированности необходимой компетентности были использованы методики «Опросник персональной готовности к переменам (Personal change readiness survey - PCRS)», в адаптации Бажанова Н. А., Бардиер Г. Л. и опросник А. Г. Шмелева «Оценка склонности к риску». Персональная готовность к переменам успешно применяется при работе с персоналом организаций, и особенно эффективна

при изучении реакции на стрессовые ситуации, возникающих в том числе и в связи с инновациями, изменениями. Согласно методике, персональная готовность к изменениям складывается из семи шкал: - страстность (passion) оценивает энергичность, неутомимость, жизненный тонус; - находчивость (resourcefulness) - умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источниками для решения новых проблем; - оптимизм (optimism) - оценка надежды, вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения; - смелость, предприимчивость (adventurousness) оценивает стремление к новому, неизвестному, способность отказаться от испытанного и надежного; - адаптивность (adaptability) - оценивает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, с учетом ситуации; - уверенность (confidence) - диагностирует веру в себя, в свои достоинства, в свои силы, в то, что все возможно; - толерантность к двусмысленности (tolerance for ambiguity) выявляет спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в неопределенных ситуациях, в ситуациях риска. Совокупность шкал дает представление о персональной готовности к изменениям. Согласно стандартизации методики, показатели менее 21 балла свидетельствует о низком уровне развития измеряемого свойства; оптимальный вариант находится в диапазоне от 22 до 26 баллов; Сумма свыше 27 баллов оценивается как высокий уровень развития измеряемого свойства. Принявшие участие в эксперименте руководители школ не показали даже среднего уровня готовности к изменениям. Средний показатель по выборке составил 16,68 балла. При этом, самый низкий - 13 баллов, самый высокий - 18,4 балла. Согласно второй методике, готовность к риску констатируется, если респондент набрал 30 и более баллов; если от 11 до 29, то показатель оценивается как средняя готовность к риску; если менее 11 баллов, то респондент проявляет излишнюю осмотрительность и конформизм, в то время, как более набрав 35 баллов респондент склонен к авантюризму. В исследуемой выборке директоров школ, средний балл готовности к риску составил 15 баллов (самый высокий - 18, самый низкий - 12), что, разумеется подтверждает неготовность руководителей к риску стратегического и оперативного управления в современных условиях изменений. Полученные результаты говорят не только о неготовности руководителей к изменениям, рискам, отсутствию толерантности к неопределенности, но и самой неготовности к стратегическому управлению! Система повышения квалификации, система неформального образования также должна реагировать на происходящие изменения не только в системе образования, но и в мире, способствовать развитию необходимых современному руководителю компетентностей и умений.

Литература:

1. Портянская Л. Л. Стратегическое управление в системе современного образования: концептуализация понятий и подходов // Педагогическое образование и наука. 2009. № 8. С. 9-15.
2. Виханский О. С. Стратегическое управление: Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики. 1998. 296 с.
3. Тоффлер Э. Шок будущего (Футурошок) / Пер. с англ. Е. Руднева и др.; под научной редакцией П. С. Гуревич. М.: АСТ. 2002. 557 с.
4. Асмолов А.Г. Шок настоящего / Образовательная политика. 2010. № 3 (41). С. 2-4.
5. Гуманистическая педагогика: XXI в [Электронный ресурс] // Новая газета. Выпуск № 112 от 12 октября 2015 <http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html> (Дата обращения 29.11.2015)

УДК 378.14

Kolycheva Z.I., Sofronov A.V. ELECTRONIC INFORMATION ENVIRONMENT FOR TRAINING FUTURE TEACHERS

Annotation: In the article the problem of development of the electronic information environment of training future teachers of chemistry. This problem is implemented by the authors in draft form.

Keywords: e-learning, electronic information environment, electronic educational products, teacher training chemistry.

Колычева З.И.,

д.п.н., доцент, Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева (филиал ТюмГУ), г. Тобольск

Софронов А.В.,

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

ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: В статье рассмотрена проблема развития электронно-информационной среды подготовки будущего учителя химии. Данная проблема реализуется авторами в форме проекта.

Ключевые слова: электронное обучение, электронно-информационная среда, электронные образовательные продукты, подготовка учителя химии.

Важность и необходимость электронного обучения, его методического обеспечения обусловлены новой парадигмой образования информационного общества. В программе развития образования до 2020 года электронное обучение названо одним из восьми основных направлений кардинальной модернизации образования в целях повышения потенциала человеческих ресурсов. Таким образом, стоит острый вопрос о внедрении в образовательный процесс информационно-методического обеспечения, представленного в электронном варианте [1,6]. Стратегия развития образования XXI века ориентирована на подготовку выпускников, принципом которых должно стать «обучение через всю жизнь» на основе мобильного инфокоммуникационного взаимодействия в открытом информационно-образовательном пространстве. Платформой их подготовки в стенах учебных заведений сегодня является новая инфокоммуникационная парадигма обучения как закономерный объективный процесс. Механизмом перехода на новую парадигму обучения является электронное обучение [2,3]. Технологизация учебного процесса на основе интеграции информационно-коммуникационных и педагогических технологий становится необходимым условием массового качественного образования. Таким образом, можно констатировать противоречие между потребностью использования электронных средств обучения, в том числе, в области химического образования, имеющимися возможностями их использования в образовательных учреждениях и отсутствием электронных образовательных продуктов или их недостаточностью, что не позволяет повышать качество химического образования, развивать необходимые будущему учителю ИКТ-компетенции. На разрешение указанного противоречия направлен реализуемый нами проект.

Выполнение проекта направлено на решение следующей проблемы: какой должна быть электронно-информационная среда подготовки учителя химии, чтобы она обеспечивала более эффективное усвоение обучающимися содержания химического образования и развитие у них ИКТ-компетенций? Целью проекта является разработка и внедрение в образовательное пространство педагогического вуза и региональной системы образования электронно-информационной среды изучения химических дисциплин. В соответствии с противоречием, проблемой и целью в рамках проекта решаются следующие задачи: анализ состояния информационной среды изучения химических дисциплин; изучение мнений и предпочтений студентов о наиболее интересных и эффективных методах, технологиях и

средств изучения химических дисциплин; выбор и обоснование основных элементов электронно-информационной среды и направлений ее развития; разработка электронно-информационных образовательных продуктов (электронные учебники, интерактивные обучающие и тестовые программы, презентации и др.); апробация и внедрение элементов системы электронно-информационной среды в образовательный процесс педагогического вуза и региональное образовательное пространство. Основным содержанием проекта является разработка и внедрение в региональное образовательное пространство электронных образовательных продуктов для изучения химических дисциплин: электронного учебника по биологической химии для профильного обучения школьников и бакалавров, электронного учебника по химическому синтезу для бакалавров педагогического направления подготовки, серии тестовых и обучающих программ, презентаций для школьников и студентов. Данные образовательные продукты предполагается разместить на сервере в сети интернет, использовать и распространять на других электронных носителях. Содержание проекта основано на предположении о том, что современная электронно-информационная среда будет способствовать повышению интереса в химическом образовании, развитию ИКТ-компетенций обучающихся [4]. В качестве критериев эффективности реализации проекта определены: мотивация и интерес студентов, обучающихся на основе разработанных образовательных ресурсов; экспертная оценка электронных образовательных продуктов; динамика развития ИКТ-компетенций будущих педагогов; повышение успеваемости студентов при изучении химических дисциплин; количество обращений к элементам системы электронно-информационной среды различными субъектами региональной системы образования. Новизна и теоретическая значимость работы заключается в систематизации научных представлений об электронном обучении, требований к электронным изданиям и разработке электронных образовательных продуктов для обучения химических дисциплин в вузе и школе. Практическая значимость проекта состоит в том, что разработанные электронные образовательные продукты могут быть использованы в профессиональной деятельности учителей химии и биологии, при изучении элективных курсов в общеобразовательной школе, а также при обучении химических дисциплин студентами высших учебных заведений.

Реализация проекта осуществляется поэтапно. В настоящее время проведено изучение научной, методической, периодической, нормативной литературы, проанализированы интернет-источники. Наиболее детально изучены нормативные документы, касающиеся электронного обучения, требования к электронным изданиям и образовательным электронным продуктам, в частности – к электронному учебнику. Помимо теоретических источников проанализирована практика химического образования региона, выявлены возможности использования электронных образовательных продуктов в образовательном процессе школ и вузов, мнения и предпочтения студентов по использованию электронных образовательных продуктов. На основе данных анализа предполагается разработка электронных образовательных продуктов, проведение их экспертизы специалистами, связанными с обучением и изучением химии (студенты, учителя, школьники, педагоги). В дальнейшем необходимо провести внедрение и апробацию разработанных образовательных электронных продуктов посредством размещения их на сервере и в сети интернет для оптимизации и индивидуализации образовательного процесса по химии, направленного на освоение обучающимися содержания химических дисциплин и развитие у них ИКТ-компетенций. В заключении предполагается провести корректировку образовательных электронных продуктов в соответствии и замечаниями экспертов и обучающихся, предложить варианты их использования для учителей, школьников и студентов. Для успешной реализации проекта необходимо продумать механизмы его реализации и схему управления. Под механизмами мы понимаем взаимосвязь между процессами изменения личности студентов и условиями, факторами, а также формами, средствами, методами организации образовательного процесса, которые приводят к формированию необходимых ИКТ-компетенций будущего педагога. Основными механизмами реализации проекта, по нашему предположению, должны стать: размещение электронных образовательных продуктов в сети интернет; анонсирование и распространение данных продуктов среди субъектов регионального образовательного пространства на возможных электронных носителях; презентация электронно-информационной среды обучения химии на различных научно-технических мероприятиях [5].

Управление проектом предполагается проводить через: - мониторинг внедрения элементов электронно-информационной среды в образовательное пространство; - изучение мнения экспертов (педагоги, учителя, студенты, школьники); - постоянную корректировку и пополнение электронно-информационной среды по запросу пользователей. Долгосрочным эффектом реализации проекта будет являться повышение уровня химического знания у обучающихся, развитие ИКТ-компетенций субъектов образовательного пространства.

Литература:

1. Intel® «Обучение для будущего»: Учеб. пособие. - М., 2006. - 128 с.
2. Информационные технологии в науке и образовании: Учебное пособие / Е.Л.Федотова - М.: ИД ФОРУМ, 2011 - 336 с.
3. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник - М.: Дашков и К, 2013. - 308 с.
4. Ларина И.Б. Использование ИКТ в учебном процессе: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей. - Армавир: ИП, 2011. - 36 с.
5. Шилова О.Н., Лебедева М.Б. Как разработать эффективный учебно-методический пакет средствами информационных технологий. - М., 2006. - 144 с.
6. Электронное образование в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/elektronnoe_obrazovanie_v_rossii/

Kuznetsova C. E., Chernova S. A. THE EVALUATION OF TEACHERS AS A FACTOR OF INCREASE OF PRODUCTIVITY OF ACTIVITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Annotation: this article talks about the importance of certification of pedagogical workers for increasing the effectiveness of educational organizations and understanding the content of the concept of certification.

Keywords: certification, teaching staff, educational organization.

Кузнецова С.Е.,
директор ГБОУ, г. Санкт-Петербург
Чернова С.А.,

заместитель директора гимназии № 587, г. Санкт-Петербург

АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в данной статье говорится о значимости аттестации педагогических кадров для повышения результативности образовательных организаций и о понимании содержания самого понятия аттестация.

Ключевые слова: аттестация, педагогические кадры, образовательные организации.

В современных условиях деятельность образовательных организаций усложняется в связи с постоянными социальными изменениями, наносящими существенное влияние на изменения характера социального взаимодействия

среди субъектов, имеющих непосредственное отношение к образовательному процессу. Для поддержания на должно уровне состояние педагогической деятельности, как педагогов, так и всего образовательного процесса в гимназии важны множество составляющих – соответствующая среда образовательной организации, обозначение особой миссии организации, демонстрирующей индивидуальное лицо этой организации, подбор соответствующих педагогических кадров. Для подбора кадров необходим критериальный отбор, соответствующий миссии организации, содержание аттестации педагогов. Поэтому важно понимать особенности интерпретации феномена аттестации, характеризующего динамический процесс и социально значимый результат профессионального развития активной, успешно реализующей собственный творческий потенциал и преобразующей систему социальных отношений, личности педагога, иметь представление о структурировании содержания аттестации как социально-педагогического явления, характеризующего механизмы взаимодействия субъектов образовательной деятельности, влияющие на качества образовательного процесса. Важно иметь в виду конкретизацию смыслов понятий «формальная» и «общественная» аттестация как факторы, выражающие способ реализации гарантированных социальных прав педагога и требований общества к уровню его профессионализма. Аттестация работников как нормативная категория имеет долгую историю. В русском языке этот термин впервые появился в конце XVII – начале XVIII веков как заимствованный из западноевропейских языков, где «attestus» - причастие «свидетельствую, удостоверяю». В смысловом значении эти процедуры сходны с процессом диагностирования профессионально-значимых качеств специалиста, выявляющим соответствие результативности деятельности конкретному порядку, образцу, правилам, нормам. В содержании аттестации, как правило, выделяют три аспекта: нормативно-правовой, организационно-технологический и психолого-педагогический. Эти содержательные блоки равнозначны, специфичны, взаимосвязаны между собой. Считая их своеобразной базой, обуславливающей выбор методов, форм, средств решения актуальных социальных и профессионально-педагогических задач, регулирующих взаимоотношения субъектов образовательной организации. Методологическое содержание аттестации составляют основные общеправовые гражданские принципы и приоритеты государственной кадровой политики, отраженные в миссии, целях, задачах. Общеправовые принципы административного регулирования требуют соблюдения гарантий, обязательств, учет специфики взаимодействия между всеми субъектами системы образования. Миссия аттестации определяет идеалы, стремления, выраженные в возможности управления качеством педагогического труда. Цели, характеризующие ближайшие возможные достижения, направлены на повышение уровня профессионализма и мастерства аттестуемого педагогического работника. Выдвигаемые задачи, в пределах законодательно утвержденного административного регламента, позволяют выявить степень выполнения определенного этапа программы профессиональной деятельности педагога, с учетом его индивидуально-личностных в профессиональном плане, устанавливающего соответствие уровня занимаемой должности или присвоение квалификационной категории.

Итог оценки труда является социально значимым результатом, как для самого человека, так и для общества. Подчеркнем двусмысленность содержания оценки, с одной стороны, обусловлена необходимостью соблюдения социальных гарантий и прав работника, а с другой стороны, определяет предъявляемые требованиями к уровню профессионализма и качеству педагогического труда. Учитывая особенности в содержании проводимых процедур аттестации можно выделить компоненты: формальную (институциональную) и общественную (независимую) аттестации. Формальная аттестация проводится нормативно, по регламенту, административных структур, поэтому ее можно считать формой проявления институционализма. Общественная аттестация это открытая, независимая оценка - эффективный инструмент общественного регулирования, обеспечивающий личности более полную реализацию субъектности.

Следуя наше суждениям, будем считать формальную аттестацию законодательной процедурой, устанавливающей служебно-должностное соответствие работника предъявляемым к службе специальным требованиям. Открытая, неформальная, неофициальная, независимая оценка педагогической деятельности внешними субъектами образовательного процесса, а также любимыми заинтересованными общественными институтами будет являться не только адекватной, объективной, но и более эффективной, корректной, гуманной. Именно такой подход к аттестации педагогов в условиях реализации миссии гимназии представляется более значимым и актуальным, поскольку в этих условиях могут быть максимально обеспечены эффективное управление стимулирование деятельности педагогического коллектива гимназии, для чего целесообразны различные технологии и методы, в виде метода фокус-групп [1], технологии образовательный ретренинг [2].

Литература:

1. Никитин В.Я., Суртаева Н.Н. Модератор в системе фокус-группового исследования Учебно-методическое пособие/российский государственный педагогический университет. Санкт-Петербург, 2005
2. Суртаева Н.Н. Технология: Образовательный ретренинг (Методические рекомендации)/Тюменский областной государственный институт развития регионального образования. Тюмень: Санкт-Петербург, 2009.

Menchinskaya E.A. DEVELOPMENT OF SYSTEM OF TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE TYUMEN REGION

Annotation: features of development of system of training of teachers of preschool and primary education in the Tyumen region depending on the goals of preschool and primary education. Implementation of a practice-oriented nature of the system of professional development of teachers.

Keywords: system of improvement of qualification of teachers of preschool and primary education; network of associations, consulting center, tutoring, non-formal education.

Менчинская Е.А.,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой дошкольного начального образования ТОГИРРО, г. Тюмень

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: особенности развития системы повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования в Тюменской области в зависимости от целей дошкольного и начального образования. Реализация практико-ориентированного характера системы повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: система повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования; сетевые объединения, консультационный пункт, тьюторство, неформальное образование.

Когда мы говорим о развитии системы повышения квалификации педагогов, важно увидеть те моменты, которые проросли в сегодняшнем дне.

Так, в 1997 году на базе кабинета начального образования была создана кафедра начального образования, руководителем которой назначена кандидат педагогических наук Светлана Николаевна Фокеева. Приоритетными на-

правлениями работы кафедры стали: овладение педагогами мыслительностью педагогикой, всесторонний анализ состояния начального образования, обновление содержания образования в системе повышения квалификации педагогов начального образования с учётом запросов и потребностей участников образовательного процесса, поиск эффективных путей совершенствования профессиональной компетентности педагогов начальной школы. Этот период связан с появлением вариативности в начальном образовании, с внедрением в образовательный процесс таких современных развивающих образовательных систем, как дидактическая система Л. В. Занкова, «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний». *Удивительно, что Светлана Николаевна буд-то заглянула в будущее. Идеи, которые авторы данных систем пропагандировали в те годы, в настоящее время зафиксированы в ФГОС начального общего образования.*

С целью обновления содержания начального образования начался эксперимент по апробации учебно-методических комплектов нового поколения. Посредством организации работы творческих групп учителей, работающих по вариативным учебно-методическим комплектам, началась интересная работа по освоению новой развивающей лично-ориентированной технологии, базирующей на деятельностной основе. Благодаря деятельности Светланы Николаевны, завязалось тесное сотрудничество с издательствами, была организована совместная работа с авторами и методистами ведущих издательств России (Корпорация «Федоров»; ИЦ «Вентана-Граф»; издательства «Балласс»; «Академкнига/Учебник»; «Астрель» и др.). С 2000 года стали активно привлекать для работы на курсах и семинарах, конференциях авторов и соавторов учебников, методистов издательств разных образовательных систем, что позволило учителям глубже понять концептуальные основы построения учебно-методических комплектов, освоить методику преподавания, получить более высокое качество образования. В это время на кафедре функционирует творческая лаборатория по обновлению содержания начального образования в Тюменской области, по развитию личности педагога, по повышению методического и управленческого мастерства специалистов начального образования, разворачивается научно-исследовательская работа, связанная с организацией мониторинга успешности обучения по вариативным учебно-методическим комплектам, изучаются вопросы организации развивающей среды в образовательном процессе начальной школы, проектирования современного урока, установления субъект-субъектных отношений с детьми, организации учебного диалога и рефлексивной деятельности учащихся, по выстраиванию системы работы с одарёнными детьми и др. Сотрудники кафедры проводят диссертационные исследования в области начального образования («Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе», «Конструирование здоровьесберегающего обучения в начальной школе» и др.). Именно в этот период на кафедре появляются сотрудники с учёной степенью (Квитова Л.Ф., Федоскина О.В., Белькович В.Ю., Менчинская Е.А.), что позволило поднять систему повышения квалификации педагогов области на новый качественный уровень.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009 г.) определил новый взгляд на цели и ценности начального образования, что не могло не отразиться и на системе повышения квалификации педагогов, потребовало внесения существенных коррективов в систему подготовки и переподготовки педагогических кадров. Перед кафедрой дошкольного и начального образования стала очевидна необходимость организации такой системы подготовки педагогов, которая ориентировалась бы не только на теоретическую помощь педагогу, но и на практическую. В результате сложилась следующая система подготовки педагогических кадров.

Апробация ФГОС НОО в образовательных учреждениях юга Тюменской области. Процесс внедрения новых Федеральных государственных образовательных стандартов начался с 1 сентября 2010 г. 76 учителей начальных классов (31 школа, все 26 территорий юга Тюменской области) начали работать по ФГОС второго поколения в пилотном режиме. Деятельность пилотных площадок обеспечивалась моделью сетевого взаимодействия. Единым координирующим центром, осуществляющим сопровождение пилотных площадок посредством системы семинаров, круглых столов, консультаций, стал региональный центр по апробации ФГОС. Он был создан на базе ТОГИРРО, на кафедре дошкольного и начального образования под руководством доцента кафедры Квитовой Ларисы Федоровны. Все сетевые объединения включились в процесс перехода на вторые стандарты, нарабатывая бесценный опыт, который стал формироваться во всех 26 территориях нашего региона. Содержание семинаров и результаты проведенной в период апробации работы размещались на сайте ТОГИРРО. За год была проведена большая работа, позволяющая обеспечить успешный переход на новый Федеральный государственный образовательный стандарт. Разработан пакет научно-методических материалов, необходимых для введения ФГОС второго поколения, отработаны механизмы взаимодействия с субъектами образовательного процесса, предложены подходы к конструированию образовательного процесса и модели организации внеурочной деятельности и др. По результатам апробации введения новых образовательных стандартов в августе 2011 года подготовлено методическое пособие: «Организация образовательного процесса в образовательных учреждениях Тюменской области в условиях реализации ФГОС НОО».

Организация курсов повышения квалификации педагогов. С целью реализации практико-ориентированного характера системы повышения квалификации педагогов, реализации деятельностного подхода изменилась структура курсовой подготовки. Программы повышения квалификации предусмотрены для всех категорий слушателей, включая педагогов дошкольного и начального образования: воспитателей, учителей начальных классов, заместителей директоров ОУ, руководителей ДОУ. На основе программ «Организационно-педагогические основы перехода на ФГОС НОО второго поколения», «Методическое сопровождение учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС начального общего образования второго поколения», созданными сотрудниками кафедры осуществлялась организация курсов повышения квалификации педагогов в объёме 72 часа, ожидаемый результат которых – это профессиональная готовность работников образования к реализации федеральных государственных образовательных стандартов НОО второго поколения. Причём 50% времени отводилось на практическую часть. Выявляется понимание педагогами особенностей развивающего обучения, происходит осмысление и углубление понимания сущности ФГОС НОО второго поколения. Основной акцент делается на профессиональной позиции учителя: его нацеленности на успех, вере в ребёнка, умении планировать и организовывать такую совместную деятельность, которая имеет смысл и значение для детей данного возраста, умении сочетать фронтальную работу с индивидуальной работой, активно использовать современные образовательные технологии, современные средства обучения. Обязательная часть курсов включает стажировку на пилотных площадках, где слушатели курсов знакомятся с опытом работы на основе ФГОС НОО

второго поколения, с инновационной деятельностью образовательного учреждения, погружаются в актуальные проблемы дошкольного и начального образования на этапе введения ФГОС второго поколения, обсуждают пути их решения. Неотъемлемая часть курсов - выполнение слушателями творческих проектов, разработку проектов исследования и др., в ходе которых осуществляется рефлексивный анализ учителем своей педагогической деятельности, умение проектировать личностно-ориентированное взаимодействие с учениками с учётом индивидуального подхода, формируется развитие способностей учителя удерживать на уроке несколько позиций: концептолога, дидакта, методиста, диагноста.

Проведение областных семинаров, научно-практических конференций для учителей, методистов, специалистов комитетов образования с целью обеспечения грамотного управления деятельностью администрации и педагогов, в условиях перехода на ФГОС НОО второго поколения, обеспечения согласованности действий всех звеньев.

Так, 6-7 октября 2011 года в г. Тюмени состоялся областной семинар «Формирование универсальных учебных действий в начальной школе средствами вариативных учебно-методических комплектов», на котором учителя разрабатывали технологическую карту урока, а затем учились детально оценивать рациональность и потенциальную эффективность выбранных методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока.

С целью повышения профессиональной компетентности педагогов, распространения лучшего педагогического опыта кафедра ежегодно проводит научно-практические конференции. Так, опыт апробации новых ФГОС НОО на пилотных площадках в 2010-2011 учебном году был представлен на Региональной научно-практической конференции педагогов Тюменской области «Реализация ФГОС начального общего образования: проблемы, поиски, решения» 2 ноября 2011 года. Материалы этой конференции опубликованы и представлены в нескольких сборниках: Внеурочная деятельность: опыт организации и реализации в образовательных учреждениях Тюменской области; Реализация ФГОС НОО: проблемы, поиски, решения в 2-х частях.

Работа областного консультационного пункта. Одним из направлений образовательной политики в Тюменской области в последние годы является повышение качества образования и профессионального уровня педагогов в условиях вариативности содержания начального общего образования. За эти годы сложилась целостная система методической работы по сопровождению педагогов, реализующих учебно-методические комплекты регионального выбора, которая выстраивается через изучение профессиональных трудностей, выявление проблем в деятельности педагога при внедрении ФГОС, индивидуальное консультирование, получающего с учётом профессионально-личностных проблем. На кафедре дошкольного и начального образования в систематическом режиме сотрудниками кафедры проводятся консультации по вопросам реализации ФГОС НОО второго поколения. По просьбе администрации МОУ СОШ № 66, № 70, № 12 г. Тюмени и ряда территорий Бердюжского, Исетского, Вагайского районов и др. были организованы выездные консультации по проблемам реализации ФГОС НОО.

Тьюторское движение. В регионе широко развивается система тьюторства. Педагоги, участвующие в апробации ФГОС НОО в 2010-2011 учебном году, сегодня активно проводят презентации сложившегося опыта в своём образовательном учреждении, консультируют учителей области, начинающих работать на основе новых образовательных стандартов. На протяжении последних пяти лет кафедра дошкольного и начального образования внедряет *систему неформального образования*, в ходе которой происходит углубление теоретических и практических знаний, полученных через курсовую подготовку, организацию научно-практических семинаров, консультирование. Уже стали популярными среди педагогов дошкольного и начального образования такие формы как, областные педагогические чтения, педагогическая олимпиада, Креатив-фестиваль педагогов дошкольного и начального образования. Основная задача данных мероприятий – поддержка профессионального мастерства, выявление талантливых педагогов, повышение престижа профессии.

Областная педагогическая олимпиада – это относительно новая форма повышения квалификации педагогов (будет проводиться третий год). Цели и задачи олимпиады: поддержка профессиональных потребностей педагогов в самосовершенствовании и самореализации; активизация олимпиадного движения в педагогической среде муниципальных территорий; расширение возможностей для пополнения педагогического портфолио сертификатом участника мероприятия областного уровня. Содержание олимпиады предусматривает задания, позволяющие продемонстрировать уровень овладения педагогическими знаниями и использования их для решения профессионально-педагогических задач и ситуаций, уровень профессионального самоопределения личности.

С 2006 года кафедра дошкольного и начального образования проводит педагогические чтения. Тематика педагогических чтений разнообразна: 2008 – «Теория и практика деятельностного метода в дошкольном и начальном образовании»; 2009 года – «Теория и практика формирования и воспитания информационной культуры»; 2010 года – «Педагогические условия, формы, методы, технологии развития одарённости детей дошкольного и младшего школьного возраста». Результатом участия педагогов в данных мероприятиях является: проявление творческой индивидуальности педагога, презентация эффективности используемых технологий, методов и приемов, формирование умений убеждать, рассуждать на педагогическую тему. Идея организации и проведения мероприятий областного уровня принимает массовое движение и на муниципальном уровне. Как показывает практика, сложившаяся система повышения квалификации педагогов оправдывает себя, предложенные педагогам формы создают возможность педагогам проявить себя в разных конкурсных мероприятиях, соотнести свой опыт с опытом своих коллег, систематизировать имеющийся опыт.

Сотрудничество с издательствами. Одной из характерных особенностей методической работы является гибкое реагирование издательств на запросы и потребности педагогов области, необходимости оперативного решения возникающих проблем. Благодаря поддержке издательств «Вентана-Граф», «Академкнига/учебник, Корпорация «Фёдоров», «Баласс», выпускающих учебно-методические комплекты регионального выбора, сложилась система организации семинаров по актуальным проблемам дошкольного и начального образования. Сотрудничество ТОГИРРО с издательствами позволило организовать встречи и с авторскими коллективами. Конструктивный содержательный разговор на подобных семинарах помогает учителям более глубоко понять сущность новых образовательных стандартов, осмыслить авторский замысел учебно-методических комплектов. В рамках работы с издательствами через систему семинаров, курсов повышения квалификации с учителями начальных классов отрабатывается технологии организации современ-

ного урока. Специально обсуждаются такие проблемы, как: проектирование современного урока, формирование УУД, установление субъект-субъектных отношений в процессе обучения, организация учебного диалога, создание условий для организации парной и групповой работы и др. Так, в 2014-2015 учебном году с целью информирования педагогических работников региона о современных образовательных ресурсах, выступающих гарантией достижения планируемых результатов обучения в начальной школе, повышения профессиональной компетентности методическая работа была организована для разных категорий слушателей, включая руководителей ОУ, зам. директоров, руководителей МО, учителей начальных классов.

Жизнь требует поиска новых подходов к организации системы повышения квалификации. В условиях стремительно происходящих изменений во всех отраслях жизнедеятельности, дефицита свободного времени, возникает острая необходимость внедрять современные образовательные технологии и в систему повышения квалификации педагогов. Это обстоятельство объясняется многими факторами: нарастающим объемом научной информации; прогрессом в области техники и технологии; интеграцией образования, наук и производства; углубляющимися глобальными (демографическими, экономическими, энергетическими и экономическими) проблемами. Что в свою очередь потребовало от сотрудников кафедры новых профессиональных и личностных качеств, таких, как системное творческое мышление, информационная, коммуникативная культура, конкурентоспособность, лидерские качества, жизненный оптимизм, умение создавать свой положительный имидж, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, стрессоустойчивость. Качество педагогических кадров – самый важный компонент образовательной системы потому, что реализация всех остальных компонентов напрямую зависит от тех человеческих ресурсов, которыми обеспечена та или иная образовательная система. Впервые в истории института все сотрудники кафедры дошкольного и начального общего образования (Белькович В.Ю., Гололобова Н.Л., Дрень О.Е., Марчукова О.Г., Менчинская Е.А.) имеют учёную степень. Таким образом, сложился творческий, работоспособный коллектив, способный отрабатывать новые модели в системе повышения квалификации педагогов, процесс внедрения которых в ТОГИРРО начался с 2015 года.

Sazhina K.P. INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ON TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Annotation: This article considers the impact of organizational culture of educational organizations on teacher's professional development.

Keywords: The organizational culture, professional development of teachers.

Сажина К.П.,

аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается влияние организационной культуры образовательной организации на профессиональное развитие педагогов.

Ключевые слова: организационная культура, профессиональное развитие педагогов.

В условиях создания образовательных комплексов в системе столичного образования, когда объединяется несколько образовательных организаций - учреждения дошкольного, начального, основного, среднего (полного) общего образования, дополнительного образования детей, коррекционные подразделения и другие образовательные учреждения, возникает необходимость формирования нового типа организационной культуры. Весьма значимо, что наряду с интеграцией материально-технических, кадровых и других ресурсов всех объединенных образовательных учреждений, происходит и интеграция организационных культур. При создании образовательных комплексов происходит объединение педагогического потенциала, лучших педагогических практик и их трансляция в педагогическое сообщество. Поскольку образовательный комплекс рассматривается как самообучающаяся образовательная организация, в которой педагогический и ученический коллективы осознанно обучаются, изучают и совершенствуют образовательный процесс, то организационная культура формируется и совершенствуется под воздействием всех членов коллектива.

Организационная культура образовательной организации призвана обеспечивать становление личности педагога как профессионала, как высококлассного специалиста. Под воздействием членов коллектива, которые являются носителями организационной культуры организации, у педагогического работника происходят позитивные изменения его ценностных ориентаций и мотивации. Каждая образовательная организация имеет определенную цель (миссию организации), во имя которой люди объединяются и осуществляют совместную деятельность на всем протяжении существования жизненного цикла образовательной организации. [3] Организационная культура вырастает на системе ценностей, норм, идеалов членов организации, а также норм и ценностей общества, частью которого является любая организация. На этой основе воспитывается не только прогнозируемое поведение работников образовательной организации, но и отношения между членами коллектива, между организацией и другими социальными институтами, формируются качества личности педагога, обеспечивающие его профессиональный рост. В этих условиях организационная культура является доминантой, определяющей эффективность работы каждого члена педагогического коллектива и образовательной организации в целом. Организационная культура оптимизирует процесс реализации миссии организации и инициирует процессы профессионального развития педагогов, их самореализации и саморазвития. [1] Следует подчеркнуть, что культура организации имеет относительно самостоятельное существование, так как она является не только выражением уникальной индивидуальности организации, но и суммарным показателем культурного уровня сотрудников, потому что именно сотрудники выступают носителями традиций организации, обеспечивают коллективную преданность, или патриотизм, служат гарантом стабильности организации. С учетом тех изменений, которые происходят в системе российского образования, на передний план выдвигаются задачи формирования не только устойчивой к потрясениям культуры организации, но и задачи формирования таких качеств личности педагогических работников, которые обеспечивали бы их быструю адаптацию к возможным изменениям. В первую очередь необходимо формировать такие качества как: инициативность, компетентность, творчество и готовность принять личную ответственность за результаты своего труда. Итак, культура организации представляет собой определенную систему общепринятых в организации культурных норм, моральных и других постулатов в отношении целей, способов деятельности и общения, которые обеспечивают эффективную работу организации и высокую результативность деятель-

ности педагогов. Обученный коллектив, способный принимать сложные решения в условиях высоких неопределенностей, является главным богатством, подлинным капиталом любой развивающейся организации. [2]

Литература:

1. Иванова, О.А., Сажина, К.П. Факторы развития организационной культуры организации // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 16 Международной научно-практической конференции / отв. Ред. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых. - СПб: Экспресс, 2015. - С.206-208
2. Кононыгина О.В., Формирование ценностей корпоративной культуры как условие становления будущего профессионала // В мире научных открытий. 2010. №6-2. С.154-157.
3. Патутина Н.А., Ревина М.А. Влияние организационной культуры на взаимодействие в компании // Вестник университета (ГУУ). 2011. №9. С.174-182.

Sidorova N.A. FORMATION OF ABILITY OF TEACHERS TO RESEARCH ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO STANDARDS OF THE SECOND GENERATION

Annotation: Process of modernization of education gives the chance to the teacher to realize need of continuous self-development, on the basis of critical judgment of the practice, acceptance of responsibility at the personal level. In new sociocultural and economic conditions in an education system powerful surge in interest of heads and pedagogical employees of educational institutions in carrying out scientific researches and experimental work in the educational institutions is observed.

On the one hand, it speaks about understanding by teachers of need of radical restructurings for system of school education.

On the other hand, it becomes the real sign of understanding them responsibility for these transformations and need of increase of the scientific and pedagogical and professional level.

Keywords: teacher, research activity.

Сидорова Н.А.,

зам. директора по УВР МАОУ Сетовская СОШ Тобольского района, Тюменская область

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА СТАНДАРТЫ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: процесс модернизации образования дает возможность учителю осознать необходимость постоянного саморазвития, на основе критического осмысления своей практики, принятия ответственности на личностном уровне. В новых социокультурных и экономических условиях в системе образования наблюдается мощный всплеск интереса руководителей и педагогических работников образовательных учреждений к проведению научных исследований и экспериментальной работы в своих учебных заведениях.

С одной стороны, это говорит об осознании учителями необходимости коренных преобразований в системе школьного образования. С другой стороны, это становится реальным свидетельством понимания ими ответственности за эти преобразования и необходимости повышения своего научно-педагогического и профессионального уровня.

Ключевые слова: педагог, исследовательская деятельность.

Происходящие социальные трансформации обозначили контуры новой образовательной парадигмы, именуемой по-разному: «лично ориентированная», «исследовательская», «проективная». Суть её состоит в смещении основного акцента в деятельности педагога с позиции функционального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на развитие его деятельности. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи. Педагог, находящийся в постоянном поиске, гораздо быстрее достигает высших уровней педагогического мастерства, профессионализма. Творчество неотделимо от исследования. Творческая деятельность переходит в исследовательскую всякий раз, когда педагог, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет такие методы исследования, которые дают возможность получить объективные данные о результатах проводимой им творческой работы. Значимым основанием является обеспечение проблемного характера обучения, позволяющего осуществить переход педагога из позиции обучаемого в позицию обучающегося. Это возможно лишь при широком использовании форм и методов занятий, основанных на активной познавательной, исследовательской и проектной деятельности взрослых обучающихся (выступления с лекциями и докладами перед коллегами, взаимное оппонирование, проведение дискуссий, ролевых игр, анализ конкретных ситуаций, защита проектов и т.п.) [1]. При моделировании процесса методического сопровождения готовности педагогов к исследовательской деятельности администрация МАОУ Сетовская СОШ ориентируется на использование современных педагогических технологий, способствующих решению исследовательских задач педагогами в профессиональной деятельности; на использование групповых и индивидуальных форм работы с опорой на коммуникативную и рефлексивную деятельность; на организацию учебного процесса, включающего цели, содержание, технологии, интерактивные формы и методы обучения; на проектирование контролирующей системы, учитывающей психологические особенности и основные формы контроля результатов исследовательской деятельности взрослых обучающихся.

Решение исследовательских задач сегодня рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная обязанность. Отражена эта позиция в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея «участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». Внимание на ней акцентировано и в «Требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий», в «Рекомендациях по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» и других документах. Анализ официальных требований к современному учителю, воспитателю показал, что они должны быть готовы к изучению, анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности обучающихся, к осуществлению комплексных преобразований в образовательной системе, к преодолению противоречий её развития. Они должны быть способны решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. Необходима им и готовность к профессионально-педагогической рефлексии, к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учёта интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности [2]. С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, с 1 сентября 2015 года – в штатном режиме стандарт основного общего образования (5 класс). На базе МАОУ Сетовская СОШ, функционирует муниципальная пилотная площадка по опережающему введению ФГОС на уровне основного общего и среднего образования. Педагоги принимают активное участие в работе региональных семинаров по изучению учебников, разработанных с учетом перехода на ФГОС и по другой тематике. Педагоги школы приняли участие в 16 вебинарах по вопросам введения ФГОС, что также положительно сказывается на повышении их профессиональной компетентности. Организация межкурсовой подготовки педагогов осуществляется через семинарские занятия: «Освоение идеологии ФГОС нового поколения. Универсальные учебные действия: их классификация и

характеристика», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Новые подходы к обучению в 5-8 классах», «Рабочая программа – нормативно-управленческий документ учителя». Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. В условиях перехода на новые образовательные стандарты, учитель должен включиться в исследовательскую деятельность. Личности педагога-исследователя должны быть присущи такие качества как, самостоятельность, инициативность, способность преодоления стереотипов, высокий уровень самооценки, чтобы учитель мог находить сам новые идеи, а не ждать их извне. Необходимо хорошо осознавать свой творческий потенциал, а не только обладать им. В качестве исходного понимания деятельности как предмета исследования мы принимаем концептуальную модель, разработанную А.Н. Леонтьевым [3]. С этой позиции деятельность понимается как «...единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [3; 65].

Исследовательские действия, операции должны входить в состав обобщенных профессиональных умений педагога. Однако, как показывает опыт и специальные исследования, большинство учителей с высшим педагогическим образованием, независимо от их специальности, стажа работы и возраста, практически не готовы к осуществлению такой деятельности, не владеют способами решения большинства типов исследовательских задач. Педагоги испытывают существенные затруднения при перестройке и организации своей деятельности на исследовательской основе. Они не готовы к необходимому смещению акцентов в привычной профессиональной деятельности. Подтверждают это и оценки руководителей образовательных учреждений, самооценка самих учителей.

Литература:

1. Анисимов В.В. Новый опыт в развитии педагогического образования. // Педагогика. 1992. № 12.
2. Аттестация педагогических и руководящих кадров в образовании: Практическое пособие для работников органов управления образованием. – М.: Центр соц. и экон. иссл., 1996.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.

Stepanova M.V. SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF PEOPLE OF PRE-RETIREMENT AND RETIREMENT AGE

Annotation: In the article the author dwells on the concept of "age", describes the number of students "third age", reveals the socio-pedagogical system of additional education of adults of pre-retirement and retirement age.

Keywords: adult education, people of pre-retirement and retirement age.

Степанова М.В.,

аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ПЕРЕПЕНСИОННОГО И ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье автор останавливается на понятии «возраст», характеризует контингент обучаемых «третьего возраста», раскрывает социально-педагогическую систему дополнительного образования взрослых перепенсионного и пенсионного возраста.

Ключевые слова: образование взрослых, люди перепенсионного и пенсионного возраста.

С улучшением качества жизни количество пожилых людей в мире увеличивается, этим интересуется не только геронтология, психофизиология, медицина, возрастная психология, но и андрагогика, активно разрабатывающая идеи непрерывного образования взрослых, в том числе людей перепенсионного и пенсионного возраста, для которых ведущей деятельностью становится социально-культурная и духовная деятельность, которая направлена на освоение новой роли в социальной жизни. В третьем возрасте остается многое неясным для науки, отсутствуют системные знания о старости как образе жизни, об этом особом жизненном этапе человека в педагогике пишут не часто.

«Взрослость. Мы знаем, что ее этапы часто не совпадают с социокультурным развитием, психическим состоянием, работоспособностью личности. Все ли достигли в профессиональной деятельности своего пика (акме)? Все ли реализовали себя как индивидуальности? Состоялись ли они как профессионалы или их потенциал далеко не исчерпан? Уже одна постановка указанных вопросов подсказывает: образованию, как и любви, все возрасты покорны», считают А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева и С.В. Кривых [1].

Нами выделены организационно-педагогические особенности построения образовательного процесса для людей перепенсионного и пенсионного возраста. Субъектами образования людей третьего возраста могут стать различные люди, различающиеся по возрасту, образованию, социальному положению, жизненному опыту, психическому и соматическому состоянию здоровья, - все это необходимо учитывать в проектировании образовательного процесса.

Кто из субъектов образования взрослых представляет обучаемых? 1. Образование для желающих повысить свою квалификацию, приобрести новые необходимые для работы компетенции или поменять профессию, пройдя профессиональную переподготовку, дающую право на новый вид профессиональной деятельности. 2. Образование для работников учреждений дополнительного образования, так как именно эти учреждения могут дать необходимый импульс для развития любого уровня образования в том направлении, которое связано со свободой выбора и будущей профессией, и с проектированием ряда сторон жизнедеятельности в целом (досуг, быт, спорт, хобби). Именно эти учреждения создают новые условия для отказа от привычных стереотипов использования только классно-урочной системы, только предметного характера обучения. 3. Образование родителей, которые в соответствии с принципом Декларации прав ребенка несут ответственность за наилучшее обеспечение интересов ребенка при получении образования. Это – очень важное положение для реализации опережающей функции образования, ибо мы живем еще далеко не в условиях экономической благополучного общества, а потому и не обеспеченности демократических свобод. 4. Образование для общественников, т.е. для формирования общественных служб, которые должны получить необходимые знания в новых демократических, социальных, экономических и демократических институтах с использованием международного опыта сотрудничества трудящихся с работодателями и властью. 5. Наконец, образование для неработающих граждан и пенсионеров, которые видят в дополнительном образовании источник общения и саморазвития, удовлетворение любознательности, приобретения нового хобби, поддержания интереса к жизни и т.д.

В системе образования людей третьего возраста между ее субъектами «обучаемым» и «обучающим» (андрагогом) должен установиться диалог двух партнеров, в жизненной практике которых сложился разный опыт и стиль мышления, общения и деятельности. Андрагог, работающий с людьми третьего возраста, должен обладать искусством диалога, под которым понимается толкование человеческого поведения, связанного с поиском общего поля интересов, ценностей, потребностей и результатов деятельности. Диалоговая методология обучения пожилых людей исходит из разных способностей партнёров и возможности субъектов диалога гибко реагировать на суждения партнёра, достигать консенсуса на основе принципа многокультурного плюрализма. Образовательный процесс людей предпенсионного и пенсионного возраста строится на основе андрагогического взаимодействия, под которым нами понимается стимулирование образовательной потребности взрослого человека на основе актуализации его жизненного опыта и социально-практических интересов, поддерживая все виды мотивации, с целью конструктивного перехода на новый уровень социализации человека. Андрагоги должны стать агентами позитивных по отношению к обучающимся социальных перемен, быть тем средством, которое запускает самоорганизацию, самореализацию и взаимопомощь среди пожилых людей, инициировать и сопровождать их в процессе преобразования. Образование людей третьего возраста по своим целям и задачам, технологиям и формам организации в основном имеет неформальный характер. Важно обеспечить их общение в кругу сверстников, формирование новых и развитие существующих социальных связей, расширение личного и социального кругозора, развитие функциональной и информационной грамотности, поэтому особый акцент делается на открытое образовательное пространство, связь с окружающей социокультурной средой.

Содержание образования для людей предпенсионного и пенсионного возраста должно: - иметь эффективную программу активизации пожилых людей, содействующую социальному сплочению и их участию в жизни общества; - продемонстрировать устаревание знаний и необходимость их обновления для успешной адаптации пожилого человека к стремительно меняющимся условиям жизни; - развивать потребность в участии в командных проектах и ответственность за принятые решения самого человека независимо от возраста, социального статуса и компетенции; - развивать самоактуализацию человека в течение всей жизни, ведущую к его личностному росту.

Для образования людей предпенсионного и пенсионного возраста нами создана социально-педагогическая система дополнительного образования, которая рассматривается как: - открытая (для всех), социальная (взаимодействует с социумом), динамическая (изменяется в соответствии с потребностями субъектов), развивающаяся система, которая объединяет различных людей, вышедших на пенсию или еще работающих, и занятых в сфере дополнительного неформального образования; - адаптационная (предназначена для выполнения адаптационных функций) - адаптация к современной жизни, актуализация жизненного опыта, самореализация, удовлетворение потребности в общении людей третьего возраста; - процессуальная, состоит из различных структурно-функциональных подсистем, которые взаимосвязаны и функционируют в социально-культурной и образовательной средах; - самоуправляющаяся - система управляется изнутри, исходя из потребностей и запросов обучающихся.

Основной целью социально-педагогической системы дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста является их очередной этап социализации, который характеризуется интеграцией в общество и самореализацией взрослого человека, который переживает кризис окончания трудовой деятельности и выхода на пенсию. О.В. Гордина и А.И. Гордин [2] определяют критерии успешного процесса этапа социализации людей третьего возраста: *«улучшение социального самочувствия, устойчивая мотивация и готовность к жизнетворчеству, просоциальная направленность личности»*. Социальное самочувствие - социологический термин, но в силу его междисциплинарности этот термин части употребляется в разных науках о человеке. Социальным самочувствием определяется общее состояние удовлетворенности: собственным здоровьем, материальным благополучием, своим социальным статусом, состоянием правовой защищенности, социальными отношениями (семья, работа), определенную роль играют политическая, социально-экономическая, экологическая, межнациональная ситуация в регионе, а также в стране и мире. Образовательный процесс людей предпенсионного и пенсионного возраста как социально-педагогическая система, характеризуется постановкой социально-образовательных целей деятельности, является целенаправленной социально-педагогической и социокультурной деятельностью в единстве с учебной и самообразовательной деятельностью обучающихся взрослых. В связи с этим утверждением, целенаправленный характер построения образования взрослых лиц третьего возраста позволяет по основным видам деятельности выделить его субъекты управления, ответственных за результаты своей деятельности - руководитель, администратор, андрагог, обучающийся взрослый. Тогда целостный характер системы построения образования лиц третьего возраста обуславливается интегральными взаимодействиями и взаимовлияниями составляющих ее компонентов, которые и определяют ее организационную структуру. В этом плане управление построением образования людей третьего возраста в социально-педагогическом процессе проявляется как система взаимодействия субъектов - «обучающийся - андрагог - администратор - руководитель». Макареня, А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. [3, с. 46-49] обозначили перечень структурных и функциональных компонентов данной системы, которые образуют следующий состав: - структурные подразделения (народные школы, университеты, центры, секции, кружки и т.д.), субъекты управления, которые участвуют в процессе построения образования людей третьего возраста; - взаимодействие между структурными подразделениями и субъектами управления, которые участвуют в процессе построения образования людей третьего возраста; - взаимодействие с открытой социокультурной средой. Функциональные составляющие системы управления построением образования людей третьего возраста представлены как: - основные виды деятельности каждого субъекта обучения, включенных в процесс построения образования людей третьего возраста; - взаимодействие этих субъектов в процессе построения образования людей третьего возраста; - управление построением образования взрослых людей третьего возраста как целостным образованием. Социально-педагогическая система дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста - это система добровольного объединения людей третьего возраста, которые ориентированы на саморазвитие средствами дополнительного неформального образования в условиях активного социального взаимодействия. Разработанная нами система направлена на социализацию людей третьего возраста, точнее следующего ее этапа. В этот период жизни человек сталкивается с определенными трудностями, связанными с потерей работы, сменой социального окружения, снижением физиологических резервов организма (зрения, слуха, былой физической формы), ухудшением состояния здоровья, появляется чувство ненужности и обузы для родных и близких и т.д. Выход

из сложившейся ситуации люди третьего возраста ищут в общении с другими людьми со схожими проблемами и интересами, совместными делами, именно это лучше всего организовать в специально организованном образовательном процессе для людей предпенсионного и пенсионного возраста. Представленная нами социально-педагогическая система дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста является гибкой, вариативной и многофункциональной системой. Система состоит из шести взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, которые представлены на рисунке 1.



Рис. 1 - Социально-педагогическая система дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста

Поскольку дополнительное образование людей предпенсионного и пенсионного возраста должно предполагать актуализацию жизненного опыта слушателей, их самореализацию и саморазвитие, то предложенная нами социально-педагогическая система должна быть гибкой и очень подвижной системой, где субъекты образования – слушатели и андрагоги могут свободно меняться ролями. Кроме того, образовательное пространство не должно замыкаться на учреждении, в котором функционирует наша система. В образовательный процесс включается социокультурная среда микрорайона, города, страны, всего мира (благодаря Интернет-пространству), должно использоваться сетевое взаимодействие различных ведомств, организаций и учреждений, привлекаться социальные партнеры для достижения очередного этапа социализации людей третьего возраста. Штопка П., характеризуя взаимодействие социума с человеком, говорит о «социальной реальности», ученый считает: «Социальная реальность... является специфической общественной средой, или тканью, соединяющей людей друг с другом» [4, с.27]. Разработанная нами социально-педагогическая система функционирует не как статичная образовательная система с жесткой структурой, она играет роль инициатора процессов развития образовательных потребностей людей третьего возраста и их реализации путем андрагогического взаимодействия. Анализ результатов опроса уровней социальной фрустрированности слушателей экспериментальной группы показал интересные результаты. За период реализации разработанной нами социально-педагогической системы у слушателей экспериментальной группы произошли положительные изменения социальной фрустрированности: - они стали более удовлетворены отношениями с родными и близкими, на что, по-нашему мнению, сказались занятия по психологии и конфликтологии, на которых разбирались различные ситуации взаимоотношений в семье, конфликты между родителями и детьми и т.д.; - повышению степени удовлетворенности ближайшим социальным окружением также способствовали тренинги по психологии и конфликтологии, а также сплочение группы в ходе совместных занятий, досуговых занятий, экскурсий и путешествий; - значительно выросла удовлетворенность своим социальным статусом, люди почувствовали свою значимость будучи членами учебного сообщества, в котором на занятиях использовался их жизненный опыт, раскрывался их интеллектуально-практический потенциал; - понизилась неудовлетворенность своим социально-экономическим положением слушателей, причиной этого мы считаем занятия по экономическому блоку – социальные гарантии и льготы пенсионеров, экономия семейного бюджета и т.д., кроме того, многие слушатели приобрели интересные хобби и увлечения, что отвлекает от возникающих проблем; - выросла удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью, причиной чему явился валеологический блок наших занятий с медицинскими работниками, геронтологами и психологами, на которых речь велась о сохранении и преумножении здоровья пожилого человека.

Пожилые люди как субъекты жизнедеятельности, успешно прошедшие очередной этап социализации, и как субъекты дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста вливаются в социум города активными распространителями своего жизненного опыта. Основные социально-педагогические эффекты образова-

тельной деятельности в рамках разработанной нами системы проглядываются в преодолении трудностей социализации, развитии активности личности и повышении качества жизни пожилых людей.

Литература:

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. Гордина, О.В., Гордин, А.И. Концептуальная модель современной высшей народной школы для людей третьего возраста // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4.
3. Макареня, А.А., Суртаева, Н.Н. Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального потенциала региона. - СПб., 2002. - 222 с.
4. Штомпка, П. Социология социальных изменений / пер. с англ. / под ред. В.А. Ядова. - 1996. - 124 с.

РАЗДЕЛ 4. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Velichko T.N. PHILOSOPHY OF LIFE AT SCHOOL LITERATURE CLASSES (on the Issue of School Educating)

Annotation: the article reveals the opportunities of using the text of "Msyri" by M. Lermontov in order to shape the views of teenagers on life, active and contemplative, how to live and apprehend such a life.

Keywords: active life, contemplative life, teenagers, apprehending ways of life

Величко Т.Н.,

ГБОУ СОШ № 186 Калининского района, г. Санкт-Петербург

О ФИЛОСОФИИ ЖИЗНИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (к проблеме воспитания в школе)

Аннотация: в статье показана возможность использования материала поэмы М.Ю.Лермонтова «Мцыри» для формирования у подростков взглядов на жизнь - активную и созерцательную, способы ее осмысления и проживания.

Ключевые слова: активная жизнь, созерцательная жизнь, подростки, осмысление способов жизни.

В статье предлагается материал, связанный с формированием у подростков взглядов на жизнь, способы ее осмысления и проживания. По сути, материал статьи затрагивает одну из ключевых проблем школы – проблему воспитания.

Воспитание, осуществляемое в современной школе, процесс сложный и неопределенный по многим объективным и субъективным причинам. Государство для формирования молодых предлагает весьма общие ориентиры – активность, образованность, конкурентоспособность, патриотичность и пр. Эти ориентиры, позитивные сами по себе, мало поддерживаются реальной жизнью, хорошо ощущаемой на себе молодыми людьми. Многие родители склонны определенному устранению от воспитания своих детей, несмотря на принимаемые постановления, указы, законы и декларации. Значение этой проблемы возрастает как для исследователей в области педагогики, так и для учителей и родителей. Современное воспитание носит все более косвенный характер, все менее в нем способов прямого воздействия на субъекта – требований, нравочучений, морально-нравственных бесед и пр. Молодые, в силу разных причин, как правило, игнорируют такого рода воздействия, воспринимают их как шум, фон. Современное воспитание, если оно ориентировано на позитивные результаты, предполагает активные проявления субъекта, возможность для него высказываний своего мнения, несогласия, возражений. При этом у молодого человека может развиваться стремление к самопознанию и самоанализу. Этого очень не хватает в воспитании сегодня, так как стремительное время, множество интересов, возможностей, отсутствие привычки к самоанализу – все это видимые его (времени) признаки, чаще негативно влияющие на растущего человека. Он не только не глубок, но, чаще всего, поверхностен. И в этом не только его вина. Несмотря на все происходящее, школа была и остается потенциально значимым фактором воспитания молодых. Сейчас школа занимается воспитанием в основном вопреки государственным декларациям, влиянию телевидения, тенденциям в развитии социокультурной ситуации, культуре взаимодействия людей. Следует подчеркнуть, что в такой ситуации школа работала практически во все исторические времена и почти у всех народов. Возможно, сейчас ситуация лишь несколько обострилась. Существенное изменение внешней социокультурной ситуации вызывает необходимость перестраивать организацию процесса воспитания в школе. Не имея возможности обсудить все значимые, на наш взгляд, направления, связанные с переосмыслением процесса воспитания в школе, остановимся на двух. Первое из направлений, в котором нами ведется работа, связано с организацией познания нашими учениками себя. Как классный руководитель, начиная с 5 класса, постоянно и систематически провожу работу по познанию учащимися себя. В основе работы – систематическое (несколько раз в год) применение кратких и понятных и учителя, и детям диагностик и методик – игровых, тестовых, анкетных. Ученики обычно с удовольствием отвечают на диагностические вопросы, более того, отвечают, подписывая свои работы (хотя возможность анонимных ответов всегда оставалась). После анализа и обобщения полученных материалов они обсуждались в классе (содержательно, а не лично, что очевидно). Таким образом, осуществлялось косвенное воспитательное воздействие на детей. Не являясь ни в коей мере панацеей, такого рода воздействие оказалось далеко не бесследным. Второе направление воспитательной работы связано с непосредственным использованием материала литературных произведений. Очевидно, что литературные тексты – это кладь для организации воспитания человека, тем более растущего, постоянно меняющегося. От учителя в этом случае требуется минимум – проведение анализа текстов, как потенциально носящих воспитательную ориентированность, и некоторое переосмысление традиционных методик работы с произведениями на уроках литературы. В этом суть направления воспитательной работы, на котором более подробно останавливаемся в статье. Как поговорить с 8-классниками о философии жизни. По сути, это кажется не только невозможным, но и ненужным: проблемы и интересы детей этого возраста совершенно иные, они - в другом. Однако, помня о потенциале

литературных текстов, мы решили использовать его для обсуждения вопроса, вечного для человечества: как жить? Проанализировав программу 8 класса, нашли возможным обсудить проблему философского осмысления жизни на материале поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри». Где наши дети (обычной школы, дети весьма далекого от центра города спального района) и где философский взгляд на жизнь? Несомненно, мы создавали ситуацию определенного риска. Поймут ли нас вообще, как воспримут поставленную проблему? Более того, обсуждался вопрос: стоит ли предлагать проблему, связанную с пониманием философии жизни в обоих классах параллели, один из которых более сильный, а второй мог не понять сути проблемы вообще. В результате оказалось, что второй из классов не только воспринял проблему, но, в какой-то мере, более глубоко, искренне и эмоционально на нее откликнулся. Мы не беремся говорить о причинах этого, пока экспериментальный материал весьма не достаточен для сколь-либо серьезных обобщений. Однако, итог нашего небольшого эксперимента налицо – это искренние, различной глубины и открытости, мини-сочинения детей. Итак, после чтения и анализа поэмы Лермонтова, учащимся 8 классов было предложено написать небольшое сочинение по теме «Философия жизни Мцыри. Какую жизнь он выбрал бы для себя, если б мог?». Приведем далее несколько фрагментов сочинений. Они различны по глубине и широте рассуждений, порой бесконечно наивны. Но в них действительно обсуждается проблема философии жизни человека. Начнем с того, что этого термина дети могли бы не услышать в своей жизни никогда. На уроке литературы такая возможность появилась. Более того, возникла ситуация, в которой нужно осознать и доказать (на доступном детям уровне), что философия жизни – это выбор, который может и должен делать человек. Приведем несколько фрагментов текстов из работ 8-классников. «Давным-давно задумал я /Взглянуть на дальние поля, /Узнать, для воли иль тюрьмы /На этом свет родимся мы», – этими строками Лермонтова начинается одно из сочинений. Видимо, неосознанно и невольно, ученик, приводя эти слова, поставил проблему – в чем же суть жизни, которая волновала Лермонтова, волнует и каждого размышляющего... А вот текст, в котором последовательно рассматриваются личностные качества героя поэмы. «Мне кажется, если бы мог, Мцыри выбрал бы жизнь, похожую на жизнь его отца. Вот что было написано об отце: «Он, как живой, в своей одежде боевой, являлся мне...». Конечно, Мцыри, как и отец, был бы воином. Когда Мцыри мужественно сражался с барсом и победил его, проявились его воинские качества, заложенные отцом. Мцыри вспоминает свой дом, вечерний очаг, сестер, их любовь к нему Мцыри мог бы на свободе иметь свою семью, похожую на ту, в которой он вырос. А как нежно он любит природу! Как чутко чувствует настроение природы, она почти созвучна проявлению его чувств: то гроза, буря, то покой, тишина. В этом проявляется его преданность Родине, его верность ей. ...Из этих наблюдений я заключаю, что Мцыри мог бы жить, как его отец, быть воином, иметь большую семью, сохранять покой своей Родины». Приведенный выше материал – последовательный и логически законченный текст, возможно, несколько суховатый. Однако важно другое – в сознании ученика, несомненно, осталось впечатление от поэмы, и пример жизни как борьбы и заботы. А это, думается, немало...

Обратимся к более глубокому примеру текста. Он приводится с полным сохранением стилистики. «Жизнь монаха... Проста и размеренна. Постоянна. Надежна. Ты обособлен от мира и мирских тревог. Почему нет? Посвятить жизнь служению Богу, а после смерти попасть в мир вечного блаженства (тут должны быть рассуждения о религии, но это совсем другая история). Но это жизнь амебы! Если уходишь в монастырь не из-за любви к Богу, а из-за размеренной жизни? Человек ли ты в таком случае? Если ты не чувствовал того, что чувствует обычный человек, не иметь творчества, не иметь принципа, не иметь смысла в существовании. Мцыри хотел отнюдь не монашеской жизни. Он понимал, что в ней нет ничего хорошего. Выбор, опасность. Он хотел иметь семью, мечтал о доме, отечестве, чтобы у него было место, куда он мог бы вернуться. Он жаждал этого, жаждал жизни. Ведь то, что предлагал ему монах... Мцыри не считал это жизнью. Существование. Эти три дня он жил. Все годы и его жизни, и старого монаха ничто по сравнению с этими днями. Опасность, испытания, страсть, право выбора, последствия этого выбора. Мцыри был патриотом. Для него находиться на своей родине было важно. Приносить пользу семье, собственной Родине. Получать помощь от родных душ, друзей. Но все у него отобрали, и умер он в земле чужой, как был – рабом и сиротой». Приведенные рассуждения не только достаточно самостоятельные, но и довольно зрелые, глубокие для своего возраста. В них есть своя позиция, взгляды, принципы. Думается, что поэма и рассуждения по ее прочтении не пройдут мимо этого ученика...

В заключение нашей небольшой статьи представляется уместным привести слова великого Л.Н. Толстого. На вопрос, как поживаете, Лев Николаевич ответил: «Слава богу, беспокойно». И в этих словах его реальная позиция в вопросе философии жизни... Проблема воспитания в нашей стране сохраняет остроту, уровень которой, пожалуй, нарастает. Не случайно до сих пор не разработана Концепция воспитания в России, более того, нет единства взглядов на проблему. Учителям приходится решать эту проблему в большей мере интуитивно, чаще всего очень индивидуально. Сил на это, в общем, не хватает. Предметное преподавание остается, по своему существу, наиболее надежным и последовательным источником организации воспитательного процесса. И потенциал учебных предметов в деле воспитания, несомненно, неограничен. Нужно только захотеть его заметить и использовать.

Velichko T.N., Labunskaya N.A. DEVELOPMENT OF PUPILS (GRADES 5-9) SELF-ACTUALISATION

Annotation: the article reveals some important aspects of 5-9 graders self - actualization: games, questionnaire, express - diagnostics, mini - compositions.

Keywords: self - actualization culture, pupils of 5 - 9 grades, games, questionnaire, express- -diagnostics, mini - compositions.

Величко Т.Н.,

ГБОУ СОШ № 186, г. Санкт-Петербург

Лабунская Н.А.,

к.п.н., РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОПОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ

Аннотация: В статье рассматриваются значимые аспекты формирования культуры самопознания у учащихся 5-9 классов: игры, анкетирование, экспресс - диагностики, мини сочинения.

Ключевые слова: культура самопознания, учащиеся 5-9 классов, игры, анкетирование, экспресс - диагностики, мини сочинения.

В основе статьи – материал, обобщающий работу по организации самопознания учащихся 5-9 классов. Современная школа, постепенно перемещая акценты в работе от содержания к личности, стремится понять ученика во всем многообразии его позитивных и иных проявлений. Понимание ученика педагогическим коллективом школы –

это очевидная ее задача, решавшаяся в той или иной мере всегда, но значительно усложнившаяся в последние десятилетия. У этой задачи есть обратная сторона, несравненно более сложная, недостаточно обсуждаемая, которая, по нашему мнению, должна главенствовать в школе – проблема познания и понимания учеником себя.

Говоря о формировании культуры самопознания учащихся, представляется необходимым акцентировать несколько моментов – основных ориентиров в работе с классом. Человек, не понимающий себя и своих возможностей, потенциала, не сможет в достаточной мере реализовать себя в профессиональной и личной жизни. Человек, не стремящийся изучить себя, вряд ли будет стремиться к совершенствованию. Незнающий или плохо знающий себя человек, чаще неоправданно негативно (нередко, агрессивно, чрезмерно эмоционально) воспринимает даже незначительные замечания, не говоря о критике, более того, справедливой критике. Каковы преимущества в той или иной степени знающего себя человека? Начиная понимать себя человек стремится к дальнейшему самопознанию, у него невольно возникает любопытство к себе самому, а затем, возможно, и к другим. Здесь запускаются и работают те же механизмы, которые отражены в давно подмеченных человечеством тенденциях – «чем больше знаешь, тем больше хочется знать»; или «чем большие трудности сумел преодолеть, тем большие трудности готов преодолевать в будущем». Понимающий (хоть отчасти, еще неясно) себя человек, начинает действовать более осознанно, он постепенно становится способен анализировать свои действия, поведение, поступки, а затем и мысли. Началу самопознания способствуют как внутренние, так и внешние обстоятельства – размышления человека о себе и других; неудачи или неожиданные успехи; существующие одновременно желание и невозможность занять определенное положение в классе, группе, спортивной секции; потребность в общении, дружбе и неумение завести друзей и поддерживать дружбу. У понимающего и осознающего себя человека (ученика) постепенно формируется самостоятельное мышление, появляются свое мнение, суждения, аргументы, свое видение людей и происходящего. Самостоятельное мышление – основа развития свободного (независимого) мышления, определенной позиции, взглядов, проявлений человека в его целостности. Последнее – принципиально важно в организации работы с учащимися по формированию у них культуры самопознания. Знание человеком себя, объективно ведущее к более сбалансированному поведению (баланс рациональных и эмоциональных проявлений), вольно или невольно проявляется в более внимательном, глубоком, толерантном (мягком, снисходительном) отношении к другим. И другие обычно не могут не заметить такого стиля взаимодействия с ними, все чаще отвечая тем же. Так, постепенно и естественно, совершенствуются отношения людей – основы существования и развития общества.

Очевидно, понимание человеком себя не является панацеей от возможных проблем и разнообразных трудностей, связанных с жизнедеятельностью и образованием. Однако последовательная и целенаправленная работа в этом направлении не проходит бесследно, определенные, будем надеяться, позитивные плоды... Вполне понятно, что самопознание системно не организуется (и не может быть организовано) нигде – ни в семье, ни в дошкольных учреждениях, ни в школе, ни после ее окончания. Системный и последовательный процесс познания учеником себя разработать, спланировать, организовать и реализовать извне невозможно. В основе познания и самопознания лежит естественно происходящее взаимодействие человека с самим собой, другими, миром, как объективной реальностью. Семья, дошкольные учреждения, школа и жизнь могут только содействовать, способствовать, стимулировать постижение, познание, преобразование человеком себя. Познание человеком себя происходит чаще всего стихийно, ситуационно, эпизодически. Естественное самопознание – процесс, поначалу мало осознаваемый человеком. В начале жизни неосознанное познание себя сопровождается позитивными или негативными эмоциями – радостью, обидой, упрямством, агрессией, сопротивлением и пр. Значительно позже приходит более осмысленное восприятие себя, сопровождающееся анализом поступков и действий, оценением своих достижений и неудач. В этот период особенно значимо содействие процессам самопознания – разъяснения, беседы, разговоры с учителями; создание игровых ситуаций, обсуждение вариантов их разрешения. Например, всемирно известная игра «На необитаемом острове» направлена на проектирование группой ребят (4-6 человек) своих действий в первые несколько часов после попадания на остров в результате катастрофы. На острове тепло, остров занимает значительную территорию. Современных средств связи у ребят нет, они пропали при катастрофе. Экстремальность, пусть воображаемой, ситуации требует от группы мобилизации многих человеческих ресурсов – знаний, опыта действий, мысленной и реальной (игровой) организации взаимодействия, распределения функций (ролей), разработки способов обращения за помощью и пр.

Ребята подросткового возраста, включенные в эту ситуацию, играют с энтузиазмом – они думают о добыче воды и пищи, устройстве ночлега, получении огня и разведении большого костра, дым которого виден издалека. Но, к сожалению, лишь небольшая часть играющих (примерно 1 команда из 8) формулирует те позиции, ради которых игра проводится: «В первую очередь осмотрите себя и других, окажите помощь имеющим ранения и травмы; не оставляйте раненых одних; не ходите по острову в одиночку». Это те гуманные, а не прагматичные и практичные положения, о которых наши дети не всегда помнят, но которые определяют их человеческое начало. Описанная игра – многофункциональна, она учит не только опыту взаимодействия и выживания, но создает условия для так называемого ненаправленного, косвенного понимания других, а, через других, и себя. В ходе игры ребята четко фиксируют, кто, что придумал, предложил, изобрел, как себя вел и пр. Здесь работает свойственный почти всем людям механизм самопознания через сопоставление себя с другими в предлагаемой ситуации. Действие этого механизма обычно не осознается субъектом, особенно до подросткового возраста.

В нашей практике кроме игр, ориентированных на познание и самопознание учащихся, достаточно последовательно применялся и иной инструмент стимулирования самопознания: экспресс – диагностики. Экспресс – диагностика это небольшой по объему материал (чаще анкета), включающий несколько закрытых или открытых вопросов, утверждений, незаконченных предложений, на которые предлагается ответить ученикам (1). Содержание и смысл вопросов доступен пониманию учащихся. Структура диагностик всегда такова, что полученный материал требует минимального времени для обработки, позволяя при этом обобщить и проанализировать актуальные и разнообразные данные. Анкетирование в экспресс – диагностике начальный этап работы. Анализ и обобщение материалов опроса – основа для последующего разговора, общения учителя (чаще всего, классного руководителя) с учениками по проблемам явно и неявно затронутым в диагностическом материале. В ходе разговора учителя с классом могут проявиться разнообразные, близкие сформулированным в диагностике, аспекты и вопросы, интересные и значимые для уче-

ников. В других обстоятельствах, при отсутствии предварительного опроса, многие из вопросов вообще могли не попасть в круг обсуждаемых. Какого педагогического результата можно ожидать от применения экспресс – диагностик, направленных на познание учениками себя? Он зависит от уровня развитости, образованности, воспитанности ученика. Эти параметры определяют, соответственно, возраст и момент возникновения интереса к себе, желания обратиться в своей сущности. Обстоятельства и ситуации, с которыми человек сталкивается в жизни (случайные факторы), также влияют на результативность. Активность, творческий, исследовательский потенциал, которым обладает ученик, имеют определенное значение. Немалую роль в достигаемой эффективности использования диагностик играет ситуация в семье ученика, культура и профессионализм педагогического коллектива. С уверенностью можно сказать следующее: результат обращения к диагностическому материалу все более заметен при длительном его использовании и возрастает от класса к классу.

Далее представлены конкретные диагностические материалы, разработанные и апробированные авторами статьи в течение нескольких лет. Материалы представлены в той последовательности, в которой они применялись в реальной работе классного руководителя: от начального знакомства с классом до формирования все более глубоких и доверительных отношений с учениками. Первый из предлагаемых материалов - анкета - позволяет выяснить отношение ученика 5 класса к учебе, его положение в классе, роль в семье, содержание свободного времени. Полученная информация дает довольно полную картину состояния дел в классе. Материал ответов (в этом случае, очевидно, не анонимных) служат основанием для организации бесед, обсуждений, классных часов.

1. Как вы считаете, для чего вы ходите в школу? (отметьте один вариант ответа)

- a) чтобы получать знания b) чтобы общаться с друзьями c) чтобы развиваться и уметь
d) в моем возрасте человек обычно учиться e) ваш вариант ответа _____

2. Как вы думаете, как к вам относятся одноклассники? (отметьте один вариант ответа)

- a) хорошо b) нормально c) не очень хорошо d) плохо e) не знаю

3. Как вы проводите свободное время, чему вы любите его посвящать? Напишите об этом, пожалуйста.

4. Какие обязанности есть у вас дома, что вы делаете для своей семьи?

Следующий материал (анкета) направлен на стимулирование осознания учеником своего актуального отношения к учебе и возможного его изменения. О последнем можно судить по противоречивости (несогласованности) ответов.

а) Я учусь в полную силу: а) да b) нет c) не очень

2. Мне нравится учиться: а) да b) нет c) не очень

3. Я могу учиться лучше: а) да b) нет c) наверно

4. У меня хорошие внимание и память: а) да b) нет c) не очень

5. Мне нравятся творческие задания: а) да b) нет c) не очень

На эту анкету дети всегда дают очень откровенные ответы. Полученный материал – предмет для размышлений педагога, но, более того, это предмет для обсуждения в классе о том, что такое внимание, память, творческая работа, что такое учиться в полную силу и пр. Приведенный далее материал, отражающий логику процесса формирования культуры самопознания, совершенно иного плана. Учащимся предлагалось написать мини сочинение по теме «Мои основные достижения в уходящем (календарном) году». Позитивная направленность сочинения соответствует предновогоднему настроению, ожиданию нового, доброго, светлого и пр. Приведем несколько примеров мини сочинений учащихся 6 класса. Материал готовился к новому, 2014, году в нем сохранена стилистика ответов ребят. Никаких указаний для написания сочинений дети не получали. Их просили написать о том, что они сами считают важным. Все работы были подписаны.

1.«В 2014 году мое главное достижение – это мой характер, мое отношение к другим, мое понимание окружающего меня мира. Я стала более спокойной и я стала понимать, что некоторые поступки, которые я совершала раньше, были некрасивыми и так ни в коем случае нельзя себя вести. Я понимаю, как общаться со взрослыми. Я вижу и понимаю многие недостатки в своем характере, но пытаюсь исправляться в лучшую сторону». 2.«Наверное, мое самое главное достижение то, что я познакомилась с очень хорошими людьми, которые стали мне верными друзьями». 3.«В начале 2014 года, а это была третья четверть, я училась вполне хорошо. Окончание 5-ого класса прошло успешно. Ни одной тройки у меня не вышло. Лето я провела не так, как собиралась. Отдохнула я плохо. Может это повлияло на ужасную успеваемость в шестом классе? Не знаю. Но первую четверть я закончила не очень. Для себя я решила – надо однозначно поднимать свою учебу. Начало второй четверти – никак. Как я ни пыталась исправляться, у меня все равно не получалось. Внезапно мне в школе стало как-то легко, просто. Четверки и пятёрки шли одна за другой. Но я стала сильно уставать. Меня постоянно клонило в сон. И, несмотря на усталость, я пошла в театральный кружок. Там я начала усердно работать над «Дюймовочкой», хотя я для себя уже решила, что в театральный (кружок) я ходить перестану. Ах, как жаль, что я взялась за ум так поздно. И то, что я поднялась в учебе для меня большое достижение!» 4. «1). Мои достижения в семье. Я раньше маме не помогал, а теперь помогаю (выношу мусор, мою посуду, убираю квартиру, убираю за кошкой, помогаю бабушке). 2). Мои достижения. Я начал меньше играть в компьютер и теперь провожу время на природе». 5. «У меня в прошлом году были плохие оценки по английскому языку. В третьей, кажется, четверти, я получил даже двойку. А в этом году нет. Я научился переводить, читать по-английски, и даже учить глаголы и стихи. Усвоил, как подниматься по канату и подтягиваться. Я начал ходить на тренировки. Я научился делать сальто вперед и сальто назад. Научился делать фляк и кувырок назад. В общем, в этом году я добился многого». Приведенный материал позволяет «заглянуть» во внутренний мир ученика, косвенно выяснить его жизненные ориентиры, особенности мотивации, содержание значимых достижений, рефлексивные способности. Эти сочинения в той или иной мере взрослеющих и думающих детей, которые уже могут анализировать события довольно давно прошедшие (фрагменты 3, 5) или постепенные изменения, которые они в себе замечают (фрагмент 4). Отметим, что подобного рода материал не может быть получен в индивидуальной беседе. Здесь ребята ведут разговор с самими собой. Это внутренний диалог, самый глубокий и действенный для человека (М.М. Бахтин). В школе обсуждается многое, но происходящее во внутреннем мире, в глубинах сознания ребенка, затрагивается, на наш взгляд, недостаточно. А ведь именно через самоосознание, самоанализ происходит постижение себя –

решается, пожалуй, одна из труднейших задач жизни человека. Предлагаемый материал, во многом, вероятно, несовершенный, но вполне доступный для использования любым неравнодушным учителем, позволяет преодолеть то, чего так не хватает (в числе много другого) нашей школе – содействовать познанию учениками себя, способствовать формированию культуры самопознания.

Литература:

1. Величко Т.Н., Лабунская Н.А. Экспресс - диагностики для самопознания учащихся 5-9 классов. Журнал "Управление школой", август, 2012, ИД «1 сентября».

Kolchanova S.S. "THE WAY TO YOU" STATE ANALYSIS BY MEANS OF BETB (Body. Emotions. Thoughts. Behaviour) SYSTEM

Annotation: Providing that three human systems - intellection, emotional experience and physical feeling - operate as one team, a person can be in a state of rest and harmony. For this reason, people should learn to understand themselves at all levels: body, emotions, thoughts, developing the ability of self healing and helping themselves to live as they want.

Колчанова С.С.,

педагог-психолог высшей категории MAOU гимназия № 1, г. Тюмень

«ПУТЬ К СЕБЕ» АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ ТЭМП (Тело. Эмоции. Мысли. Поведение)

Аннотация: Человек может быть в состоянии покоя и гармонии только при условии, что все три его системы – мышление, эмоциональное чувствование и телесные ощущения – работают слаженно. Для этого он должен научиться понимать себя на всех уровнях: тело, эмоции, мысли, развивая способность исцелять себя самому, и своими мыслями помогать себе жить так, как хочется.

Наши чувства влияют на наше поведение, наш опыт и наши представления об окружающих людях, предметах.

[1] Когда мы испытываем положительные эмоции, то окружающая действительность воспринимается нами позитивно, радужно; если отрицательные – удручающе, агрессивно, без перспектив. Чувства возникают из-за наших мыслей о событиях, а не из-за событий, самих по себе. Негативные эмоции появляются у людей не вследствие окружающих их событий, а вследствие их негативной интерпретации людьми из-за иррациональных убеждений, усвоенных с детства и в течение жизни. [2] Поэтому очень важно в жизни научиться "понимать действительность и все время изменять наши образы в соответствии с нею, потому что именно эти образы определяют наши чувства и поступки, и чем они точнее, тем легче нам достигнуть счастья и быть счастливыми". [1] Часто мы стараемся уйти от своих негативных переживаний, вытесняем их, при этом они могут накапливаться и причинять душевную боль, вызывая внутреннее напряжение, и могут стать невыносимыми. «Проблема человека в том, что ему приходится откладывать снятие напряжения». [1] Когда человек проговаривает свои переживания, он освобождается от напряжения – ему становится легче, он способен «по - новому» смотреть на мир. Человек – житель трех удивительных миров. Один мир - это его тело, второй мир – это внутренний мир, чувства; третий мир- мир мыслей. Человек может быть в состоянии покоя и гармонии только при условии, что все три его системы – мышление, эмоциональное чувствование и телесные ощущения – работают слаженно. Человек должен научиться понимать себя на всех уровнях, и тело, и эмоции, и мысли – все это его части. Вместо одного измерения в руках у человека оказывается три. В три раза увеличивается способность человека исцелять себя самому, справляться со своими тревогами и страхом, перестать беспокоиться, научиться радоваться и своими мыслями помогать себе жить, так как хочется. Поскольку он сам невольно заставляет себя страдать, он также может заставить себя прекратить испытывать страдания, изменив свой образ мыслей. Главное не поддаваться искушению «стать несчастным». [3]

Важно понять чего вам не хватает и чего хочется, принять это в себе, полюбить себя, а после этого начать развивать свои способности.

Психическая дисгармония может преодолеваться путем включения на тех или иных стадиях развития определенных компенсаторных процессов. Одним из способов их актуализации может быть работа в рамках системы ТЭМП (Тело. Эмоции. Мысли. Поведение) с использованием элементов арт-терапии. В символических образах, проявляющихся в творческом воображении человека, находит свое выражение энергия бессознательного, временное блокирование которой – причина психической нестабильности и нездоровья. Именно «...символы могут способствовать не только восстановлению психического баланса, но и личностному росту. С помощью символов человек способен вступить во взаимодействие с заблокированными аспектами бессознательного и их энергией и благодаря этому постепенно прийти к их осознанию и к психической целостности». [5]

Сессия состоит из нескольких этапов. На каждом из этапов клиент на листе справа - записывает свои телесные ощущения (Т), эмоции (Э), мысли (М), поведенческие реакции (П) и анализирует свое состояние, проговаривает свои переживания. Ценность интерпретаций состоит в том, что они ведут к развитию способности к пониманию и словесному выражению своих чувств и потребностей, осознанию мотивов своих поступков и их воздействия на окружающих. Интерпретации имеют и важную социализирующую функцию, позволяя клиенту развить механизмы контроля над переживаниями и психологические защитные механизмы. [4] В работе могут быть использованы приемы вербальной и невербальной обратной связи: активное наблюдение, переформулировка его высказываний, селективные вопросы, констатация и другие приемы. Вызывая определенные образы с помощью активного воображения, закрепляя их в символической форме, клиент имеет возможность успешно продвигаться в решении своих проблем. [5]

1 этап – актуализация. В начале работы клиенту предлагается вспомнить ситуацию из недавнего прошлого опыта, которая воспринималась им негативно. Вспомнить свое состояние в этой ситуации. Любой человек, как подготовленный, так и неподготовленный, способен преобразовывать свои внутренние конфликты в визуальные формы. С помощью символа можно найти путь к проблеме, вызывая при этом движение сопряженной с проблемой энергии. Поскольку данная энергия уже больше не может находиться в состоянии покоя, то ее обнаружение рождает ток, способный вывести ее на уровень сознания [6]

С каким цветом ассоциируется эта ситуация? Перенесите на лист бумаги свое восприятие Ситуации в цвете.

Клиент работает на индивидуальном листе (используя краски) 5- 7 мин.

2 этап – трансформация восприятия. Ситуация уже случилась, стала частью вашей жизни. Подумайте, что бы вы хотели сделать, чтобы ситуация стала для вас менее травматичной. Вы можете взять новый лист бумаги, прежние или другие цвета; можете остаться работать на своем листе, добавить другие цвета, или работать одним цветом. Что делать – вы решаете сами.

3 этап – выстраивание перспективы. Все идет, все меняется. Постарайтесь посмотреть на ситуацию ИЗ БУДУЩЕГО – как она будет видаться из будущего. Выберите цвета, которые будут символизировать ваше новое отношение к ситуации. Перенесите на лист бумаги свое «новое» восприятие ситуации в цвете. Вы можете взять новый лист бумаги, прежние или другие цвета; можете остаться работать на своем листе, добавить другие цвета, или работать одним цветом. Что делать – вы решаете сами. В «новом» видении, чувствовании ситуации клиенту предлагается определить для себя наиболее значимое, возможно, ресурсное на одном из уровней или на всех уровнях (поведение, телесные ощущения, переживания). По окончании работы предложить клиенту в нескольких словах, метафорой, дать название своему пути- работе по трансформации своего видения и отношения к ситуации, ее "чувствования".

Рефлексия.

Завершающий этап является логическим продолжением тех процессов, которые были запущены на предыдущих этапах работы и которые, в конечном итоге, приводят к достижению определенных психокоррекционных результатов. Данный этап можно также рассматривать как период подведения итогов и оценки результатов психокоррекции. Данный этап позволяет определить ведущую и застревающую систему. Примерные вопросы для обсуждения: *Какие составляющие доминируют? (мысли, чувства, телесные ощущения, поведенческие реакции) В каком блоке легче определяются состояния? Оцените свое состояние после работы. Определите место и роль ресурса в реальной жизни.*

Происходящие в клиенте на данном этапе процесса изменения можно было бы в целом охарактеризовать как движение от бессмысленности к смыслу, от слабости — к силе, от фрагментированности — к интеграции, от зависимости — к самодостаточности. Опыт участия клиента в работе облекается в создаваемую им творческую продукцию, что позволяет проводить ее ретроспективный обзор на завершающем этапе арт-терапевтического процесса и помогает ему интегрировать свои чувства и мысли. Для закрепления терапевтического эффекта, мотивации можно использовать Лист самоанализа по трем позициям: *что получилось, что могло получиться лучше, что буду использовать в реальной жизни.* Достижение положительных психокоррекционных результатов происходит за счет следующих феноменов: - развитие и усиление внимания к своим чувствам и переживаниям, что повышает самооценку; - сам процесс творчества, дающий возможность свободно выразить свои чувства, потребности и фантазии в виде продукта творчества (рисунка) и являющегося безопасным способом разрядки напряжения; - возможность заново пережить внутренние конфликты прошлого в результате соприкосновения со своим бессознательным и общения с ним на символическом языке образов в условиях безопасного пространства и безусловной поддержки со стороны психолога; - возникновение чувства внутреннего контроля и порядка, так как творчество приводит к необходимости организовывать окружающее пространство (формы и цвета, звуки, слова, движения); - освоение новых форм опыта [5].

Литература:

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. -Попурри, 2012.
2. Грегг М. Ф. Тайный мир рисунка. СПб.: Деметра, 2003.176 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной
4. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. «Когито-Центр», 2007
5. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии:пер. с англ.-Спб.:Речь, 2001.
6. Эволюция психотерапии: Сборник статей. Т.2. Осень патриархов: психоаналитически ориентированная и когнитивно-бихевиоральная терапия. Под ред.Дж.К.Зейга/пер. с англ.- М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

Korol Y.A. MUSEUM ACTIVITIES AS A SOURCE OF CITIZENSHIP AND SPIRITUALITY OF YOUTH IN SPACE OF MEGAPOLIS

Annotation: The article reveals the value of the museum's activities as a social institution for the youth of today in a megalopolis. It defined the task of the educational process - education of citizenship of the younger generation. The article is basic types of museums and their characteristics as a source of enlightenment and spiritual education of young people in the individual socio-cultural space of the megalopolis.

Keywords: museum, museum activity, youth, citizenship, spirituality, spiritual values, megalopolis.

Санькова (Король) Ю.А.,

магистрант кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

МУЗЕЙ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ДУХОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Аннотация: В статье раскрывается значимость музейной деятельности как социального института для современной молодежи в условиях мегаполиса. Определена задача воспитательного процесса – воспитание гражданственности молодого поколения. Представлены основные виды музеев и их характеристика как источников развития духовности и просвещения личности молодежи в социокультурном пространстве мегаполиса.

Ключевые слова: музей, музейная деятельность, молодежь, гражданственность, духовность, духовные ценности, мегаполис.

В условиях современности одним из приоритетных направлений образовательной деятельности выступает духовное развитие молодежи, внимание к которому вызвано в связи с обесцениванием традиционных этических принципов в пространстве мегаполисов, трансформацией ценностей. Именно современная молодежь подвержена негативному социальному воздействию в развитых городах. В обстоятельствах построения гражданского общества и правового государства проблема осуществления воспитания гражданственности в молодом поколении приобретает существенную актуальность. Поскольку данная возрастная категория населения является будущим страны и несет ответственность за благоприятное развитие ее социально-экономической и культурно-просветительской сфер деятельности. По нашему мнению, одной из основополагающих задач воспитательного процесса подрастающего поколения в социокультурном пространстве мегаполиса является воспитание гражданственности. Гражданственность – это совокупность принципов и позиций, которая предполагает как высокую степень самостоятельности взглядов на общество, так и социальное единство, выражающееся в участливости каждого в жизни социума. Данное качество может быть сформировано в процессе развития личности и/или воспитания. Воспитание гражданственности отражает качество правовых отношений в обществе и готовность молодого поколения соблюдать традиционные нормы взаимодействия в большом городе, что объясняется следующими факторами.

Во-первых, в современном мегаполисе недостаточно разработана методология воспитания гражданских качеств молодой личности, что обусловлено низким уровнем влияния образовательной и досуговой среды пространства мегаполиса. Во-вторых, в настоящее время в обществе наметилась тенденция к увеличению интереса к родной истории, к истокам развития национальной культуры, так как в условиях обстановки безнравственности, увлечения иностранными средствами массовой информации, моральной деградации особенно актуальным является обращение к национальным традициям, определяющим менталитет современного гражданина России [1, с. 23]. Основываясь на указанных фактах, нам представляется, что наряду с гражданским воспитанием необходимо говорить о гражданском и патриотическом образовании и обучении. При этом гражданское и патриотическое образование заключается в полу-

чении и усвоении человеком знаний о системе взаимоотношений государства и личности, о ее правах и обязанностях. ... В ходе этой деятельности необходимо решать несколько задач: - формирование гражданской и патриотической позиции; - формирование гражданской и патриотической ответственности; - формирование социальной лояльности; - формирование навыков гражданского участия. Гражданская и патриотическая позиция личности – это заявленное человеком отношение к государству, обществу и стране своего проживания. В гражданской и патриотической позиции отражаются несколько элементов: принципы, которыми руководствуется человек; оценки социальной реальности; установки, определяющие поведение в сфере общественной жизни [5, с. 98]. Источником духовного развития и формирования гражданской позиции в современном социокультурном пространстве мегаполиса может выступать музей, как средство создания определенной атмосферы погружения в тайны истории культурного наследия и преемственности поколений. Благодаря своей непрерывной работе в наши дни музей становится неотъемлемой частью развития духовности, выступая центром гражданского и патриотического воспитания. Исследование современной музейной деятельности свидетельствует о тенденции повышения роли музейного дела в системе образования, культуры и науки, их воздействия на развитие и воспитание духовно-нравственных качеств молодежи. В первую очередь это можно отнести к музеям, обладающим возможностью воспитывать в молодом поколении патриотизм, любовь к истории, духовности, образованию, социальную значимость для будущего многообразной жизни мегаполиса. Музей как социальный институт охватывает следующие основные направления деятельности: образовательное, досуговое, культурно-просветительское, научно-исследовательское. Подобное толкование назначения музея определяет его важнейшее и незаменимое место в решении проблемы гражданского воспитания подрастающего поколения и отвечает новому пониманию роли свободной личности в свободном обществе [3, с. 20]. В связи с этим музейную деятельность можно определить как деятельность учреждений по сохранению, развитию, созданию, распространению и освоению предметов истории, традиции и обычаи, а также музейных ценностей; музейные ценности – национальные традиции и обычаи, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства, выраженные в предметах и представляющих историческую значимость и наследование, а также результаты и методы научно-исторических исследований деятельности, имеющие историко-культурную значимость здания, сооружения, предметы и технологии, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты [2, с. 17]. Музеями такого рода в социальном пространстве мегаполиса могут выступать: музей города, музеи вузов и других учебных заведений, музеи памятных событий, музеи кладбища, музеи, развивающие интерес к духовному развитию личности, музеи связи с общественностью. Такие музеи способствуют формированию у современной молодежи различных духовных качеств. Например, музей города зарождает любовь к городу, его истории; музеи военно-исторического профиля воспитывают гражданственность и чувство патриотизма у молодого поколения; некрополи, музеи-кладбища поднимают уважение и любовь к предкам, истории своего рода, традициям. Также значимость музейной деятельности раскрывается в образовательных учреждениях. Музеи вузов, так называемые альма-матер, черпая ценные познания из глубокой истории, безусловно, способствуют пробуждению у молодого учащегося поколения любви к отечественному образованию, традициям и, направлены на воспитание гражданственности молодой личности. Сегодня в образовательных учреждениях открываются музеи различного характера, но все они обращены на формирование у личности молодежи таких социальных составляющих, как самоуверждение, гордость за выбранную или имеющуюся профессию, гражданственность и верность участию в благополучном развитии страны. Сотрудники музеев высших образовательных учреждений организуют творческую, воспитательную и научно-методическую работу с использованием аудиовизуального, проекционного и компьютерного оборудования для лучшего усвоения и погружения в материал.

В настоящее время в педагогической науке доминирует мнение, что воспитательная деятельность музеев образовательных учреждений представляет собой процесс духовной мобилизации обучающихся на решение учебных и профессиональных задач; формирования и развития у них интеллектуально-нравственных качеств; приобщения их к духовным и культурным ценностям, традициям своего народа; организации досуга обучающихся с целью снятия эмоциональных и физических нагрузок, обусловленных спецификой учебы в системе профессионального образования [3, с. 22]. Поскольку наблюдается преобладание негибкой модели поведения молодого поколения, в сфере осуществления музейной педагогики значительное внимание уделяется ценностным ориентирам современной молодежи. Так, например, в исследовании Ю.Г. Дерябиной выявлено слабое стремление молодежи к приобретению знаний об окружающем мире и низкий уровень креативности у большинства испытуемых. А, как известно, знания, понятия, убеждения выражаются в конкретных высказываниях, творческих продуктах деятельности, формируют практическую базу для духовно-личностного взаимодействия, определяют характер мотивационной сферы личности в ее саморазвитии, самосовершенствовании. [4, с. 264]. А также оказывают воздействие на становление гражданственности молодого поколения. В пространстве мегаполиса существуют масштабные проекты, способствующие воспитанию визуальной культуры, с помощью которой происходит развитие духовно-патриотических качеств посредством восприятия и анализа зрительных образов. Примером такого проекта является шоу-музей «Гранд Макет Россия», выступающий миниатюрной моделью страны, передающий ее собирательный образ и раскрывающий у молодых людей широкий познавательный потенциал. В символические изображения авторами макета вложены и духовные ценности, и культурное наследие. По нашему мнению, сегодняшняя молодежь, обладающая клиповым мышлением, как никогда нуждается в таких проектах, которые посредством визуализации и интересной подачи помогают привлечь молодежь к культурному просвещению. Кроме того, современная молодежь, активно принимает участие в ежегодной акции «Ночь музеев», посвященной Международному дню музеев. Во время данной акции реализуются специальные программы одновременных выставок, концертов, авторских экскурсий, мастер-классов, исторических реконструкций, что оказывает просветительское воздействие на молодежь.

Таким образом, музей как социальный институт выполняет функцию воспитания ценностных позиций и развивает духовный человеческий потенциал по отношению к формированию гражданственности в пространстве мегаполиса. Необходимое условие для проведения музейной деятельности для современной молодежи мегаполиса, на наш взгляд, это новый и/или интересный формат, способствующий большему погружению молодых людей в атмосферу духовности и культуры. Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что воспитательную деятельность музеев имеет смысл представлять как педагогический процесс, формирующий у современной молодежи мегаполиса качества,

необходимые для становления активной гражданской позиции и самореализации в ней. Музейная деятельность как источник развития духовности в пространстве мегаполиса приносит в жизнь молодого поколения неоспоримую социальную пользу и неоценимый вклад в развитие духовных свойств личности современной молодежи.

Литература:

1. Аминев Г.З. Музейно-образовательная среда как педагогическое условие гражданственности учащихся / Г.З. Аминев // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11 – С. 21-31.
2. Борисычева М.В. Педагогические условия формирования гражданственности студентов средствами музейной педагогики / М.В. Борисычева // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 9 – С. 16а-20.
3. Борисычева М.В. Технология развития музейной педагогики в целях формирования гражданственности студентов колледжа / М.В. Борисычева // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 12 – С. 19а-23.
4. Дерябина Ю.Г. Опыт-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных качеств молодежи в условиях современного музея // Вестник ТГУ, выпуск 10 (66) – 2008. – С. 261-265.
5. Морозова Т.И. Проблема формирования гражданственности и патриотизма у современной молодежи // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2010. – № 14, том 20 – С. 95-99.

Kochetova A.A. EXPANSION OF SPACE OF SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS DUE TO ENRICHMENT OF STRUCTURE OF STUDENT'S SELF-GOVERNMENT

Annotation: article is devoted to opportunities of positive socialization of school students by means of student's self-government. The basic concepts, ideas and approaches to understanding of self-government as factor of socialization of children and youth are considered. The project which is realized at school No. 287 of St. Petersburg in line with these ideas is described.

Keywords: socialization, student's self-government, innovative activity.

Кочетова А.А.,

к.п.н., доцент РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

РАСШИРЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ЗА СЧЕТ ОБОГАЩЕНИЯ СТРУКТУРЫ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена возможностям позитивной социализации школьников средствами ученического самоуправления. Рассмотрены основные понятия, идеи и подходы к пониманию самоуправления как фактора социализации детей и молодежи. Описан проект, реализующийся в ГБОУ СОШ № 287 Санкт-Петербурга в русле данных идей.

Ключевые слова: социализация, ученическое самоуправление, инновационная деятельность.

К настоящему времени в нашей стране определился **национальный воспитательный идеал**: высоконаправленный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. На это направлен, в первую очередь, **процесс воспитания** – целенаправленный процесс поддержки, содействия саморазвитию и самоопределению человека, раскрытию сущностных сил человека в любых его позитивных проявлениях, наиболее полной реализации его в обществе, личной и профессиональной жизни. Однако воспитание включено сегодня в гораздо более широкий контекст **социализации** – процесса адаптации и интеграции человека в общество путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, в диалектичном единстве с процессами саморазвития и самореализации личности в обществе. Современный школьник подвергается воздействию самых различных **факторов социализации**: помимо школы и семьи на него оказывают влияние друзья, СМИ, интернет, улица, самые различные обстоятельства. Все это зачастую приводит к тому, что этот **«скрытый курс обучения»** оказывается сильнее целенаправленного влияния образовательного учреждения.

При этом не во всех школах активно задействован воспитательный и социализирующий потенциал ученического самоуправления. А ведь главный смысл школьного самоуправления – это первая практика участия растущего человека в демократических механизмах управления. Именно школьное самоуправление – это та **первая школа демократии**, которую может пройти каждый молодой гражданин. И помимо **гражданского становления** ребенка в школьном самоуправлении создаются **условия** для раскрытия его талантов, способностей, для реализации потребностей в творчестве, романтической жизни, дружбе, познании мира, осуществляется защита прав каждого ребенка. Участие в ученическом самоуправлении может помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы. Именно поэтому ученическое самоуправление может стать **мощным фактором социализации** детей и подростков. Особенно с учетом того, что современный школьник по мере взросления все больше становится ориентирован на мир сверстников, чем на мир взрослых. Деполитизация школьного самоуправления, ориентация на гуманистические ценности, отход от единой, массовой, монополярной системы октябрятской, пионерской и комсомольской организации, привели сегодня к возникновению **множества форм и структур детского движения**. Одновременно с официально оформленными создаются и действуют неформальные, стихийно возникающие детско-молодежные объединения, которым отдают предпочтение до 30 % молодежи, а также объединения-«тусовки» различной направленности. Есть и объединения асоциальной ориентации, что не может не вызывать тревогу. В этих условиях школа призвана создать у себя то пространство для самореализации и позитивной социализации, которое станет привлекательным для школьников, позволит им проявить и раскрыть свои способности и таланты, реализовать свои интересы. В таком понимании **социализация** становится двусторонним процессом, предусматривающим усвоение школьником социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему социальных связей, активное воспроизводство системы социальных связей за счет собственной деятельности, активного включения в социальную среду, развитие умений соотносить свои собственные и общественные ценности, нормы, способы деятельности и порождение на основе такого соотношения нового, уникального смысла. При этом **самоуправление** в образовательном учреждении понимается как целенаправленное взаимодействие, координация, кооперация между собой всех субъектов государственного и общественного управления (педагогического коллектива, школьников, родителей, социальных партнеров) на основе созидающих взаимосвязей, обеспечивающее деятельностно-практическим способом ее целостность и организованность. Существенными признаками, отражающими природу данного явления, как особой среды для самореализации школьников, являются: включение в систему детского самоуправления всех обучающихся в школе; охват детским самоуправлением различных сторон образовательного процесса в ОУ; направленность детского самоуправления на организацию учебной и внеучебной деятельности воспитанников; наличие постоянно действующих органов детского самоуправления; создание условий для развития индивидуального самоуправления каждого воспитанника; формирование в процессе самоуправления особых коллективных гуманистических отношений. Однако в школьном самоуправлении главной проблемой остается неопределенность статуса объединений и различных детских структур, создаваемых в образовательных учреждениях, а так-

же степени участия взрослых в этих организациях и объединениях. Данная проблема интересна и в **других контекстах**: моделирование пространства совместной деятельности, общение и отношения в рамках воспитательной системы образовательного учреждения; социальное закаливание и социальные пробы детей; педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка учащихся; понимание воспитательной сущности и педагогических потенциалов детских объединений; признание ребенка субъектом права; формирование культуры образовательной организации и коррекция культуры школы (от культуры войны, культуры рынка, культуры академических достижений в сторону культуры личностного развития); развитие способности сотрудничать с другими детскими коллективами, идеи ученического самоуправления через реализацию программы коллективной творческой деятельности в новых условиях. В ГБОУ СОШ № 287 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в 2014 году началась реализация проекта в статусе региональной инновационной площадки по теме: «**Развитие органов ученического самоуправления как фактор социализации детей и подростков**». Поставлены следующие задачи работы: - Определить систему условий (организационных, методических, педагогических, психологических), обеспечивающих развитие ученического самоуправления и возможности позитивной социализации школьников; создать соответствующую этим условиям образовательную среду в школе. - Разработать и апробировать систему диагностического сопровождения процесса развития ученического самоуправления как фактора социализации школьников. - Разработать модель ученического самоуправления, построенную на идеях гражданско-патриотического воспитания, расширения возможностей самореализации учащихся в различных сферах деятельности в соответствии с их способностями и интересами. - Разработать технологии вовлечения учащихся в деятельность детских разновозрастных объединений различной направленности через систему ключевых дел и формирования традиций; технологии сетевого взаимодействия детских объединений внутри и вне школы для расширения пространства социализации, с использованием игровых и организационно-деятельностных технологий. - Разработать методические материалы, отражающие содержание педагогического сопровождения процесса развития ученического самоуправления как фактора социализации детей и подростков посредством данных технологий. **Основной замысел** опытно-экспериментальной и инновационной деятельности заключается в следующем. Через систему массовых **ключевых дел** вовлечь возможно большее количество учащихся, родителей и социальных партнеров в равнообразную по содержанию совместную творческую деятельность. Затем на этой базе создать добровольные **детские объединения по интересам** и выявить **лидеров** в каждом направлении, привлечь к ним заинтересованных **взрослых** (педагогов, родителей, социальных партнеров). Для мотивирования к участию в ключевых делах создать **условия** возможности свободного **выбора** содержания, форм, состава групп, снять ограничения на количество и состав участников (участие родителей, педагогов, школьников разных классов) и обеспечить эмоциональное **проживание успеха** каждым участником за счет развернутой системы моральных поощрений (грамоты, сертификаты, значки, звания, доски и уголки достижений в рекреациях и кабинетах, чествования победителей по большому числу номинаций и т.п.). К каждому ключевому делу разрабатывается **положение**, которое служит **методической подсказкой** для участия в нем. Главное - «не засушить» живую детскую инициативу, не предлагать излишне серьезное содержание, которое может отпугнуть школьников, а создать **атмосферу праздника, приключения**. **Новизна проекта** заключается в обогащении структуры ученического самоуправления в школе, придания ей многомерности, за счет наложения новой структуры, в которой единицами являются добровольные разновозрастные детские объединения по интересам, на традиционную структуру, единицей самоуправления которой является школьный класс. Основным механизмом такого обогащения будет программа коллективной творческой деятельности, нацеленная на создание и развитие новых подструктур ученического самоуправления. Переплетение зависимостей, возникающих в данном процессе, обогатит систему воспитательных отношений в школе, сделает более насыщенной событийную среду, изменит культуру школы в целом, что положительно скажется на социализации школьников. Соответственно будет решена задача создания в ОУ **привлекательной** для детей и подростков, богатой возможностями самоопределения и самореализации образовательной среды. Одновременно возрастет социализирующее воздействие школы на учащихся, возрастет ее **конкурентоспособность как фактора социализации** по сравнению со стихийными, неорганизованными воздействиями. В условиях событийно насыщенной жизни школьного сообщества, расширения социальных связей и переплетения зависимостей, обогащения палитры социальных ролей у школьников более эффективно будут развиваться социокультурные и коммуникативные **компетентности**. Все это будет способствовать воспитанию «**школьного патриотизма**», на базе которого возможно успешная социализация, формирование качеств настоящего патриота и гражданина.

Lapteva A.S., Kashtanova M. N., Kamakina O. L. COMPLEX OF ADDITIONAL MEASURES FOR PREVENTION OF ASOCIAL BEHAVIOUR AS INNOVATION OF THE PSYCHOLOGO-MEDIKO-SOTSIALNOGO CENTER OF MAINTENANCE OF KIROVSKY DISTRICT OF ST. PETERSBURG

Annotation: In article the innovative component of model of prevention of asocial behavior of minors is considered: creation of a complex of additional measures of scheduled maintenance, introduced by the Center psychologo- medico-social maintenance in Kirovsky district of St. Petersburg.

Keywords: complex of additional measures for prevention of asocial behavior of minors; asocial behavior, social situation of educational institutions.

Лаптева А.С.,

директор ГБОУ ЦПМСС Кировского района, г. Санкт-Петербурга

Каштанова М.Н.,

к.п.н., методист, аналитик ГБОУ ЦПМСС Кировского района, г. Санкт-Петербург

Камакина О.Л.,

педагог-психолог, руководитель РМО педагогов-психологов ГБОУ ЦПМСС Кировского района, г. Санкт-Петербург

КОМПЛЕКС ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МЕР ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ИННОВАЦИЯ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КИРОВСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Аннотация: В статье рассматривается инновационная составляющая модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних: создание комплекса дополнительных мер профилактической работы, внедряемая Центром психолого-медико-социального сопровождения Кировского района Санкт-Петербурга.

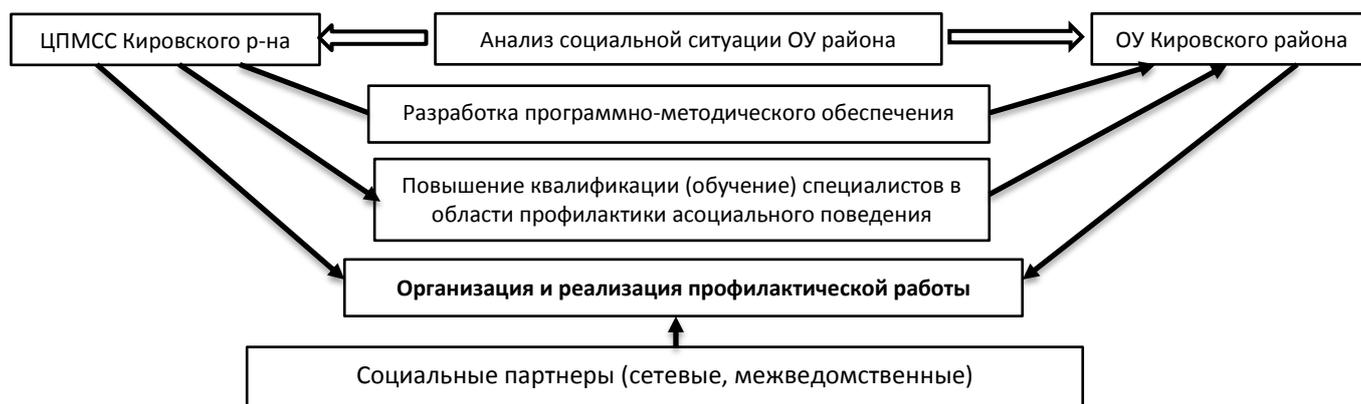
Ключевые слова: комплекс дополнительных мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних; асоциальное поведение, социальная ситуация образовательных учреждений.

Изменение социальной ситуации, новые вызовы времени требуют дополнения существующих мер профилактического характера новыми инновационными формами и технологиями, а так же совершенствования существующих подходов к профилактике асоциального поведения. Перед образовательными учреждениями (далее-ОУ) ставится новая задача – организация и проведение мероприятий по ранней профилактике асоциального поведения, оказание помощи детям и семьям в трудной жизненной ситуации, детям с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в образовательной среде Санкт-Петербурга работа по координации деятельности по профилактике правонарушений несовершеннолетних в районах осуществляется Центрами психолого-педагогической и медико-социальной помощи (далее – ЦПМСС). Перед ЦПМСС ставится перспективная задача оказания эффективной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, обеспечение комплексной высокопрофессиональной, многопрофильной помощи детям, их родителям и законным представителям. Имея положительный опыт инновационной и создания новых продуктов – программ и проектов в сфере профилактики асоциального поведения и формирования здорового образа жизни ЦПМСС Кировского района Санкт-Петербурга была разработана и описана модель организации профилактической работы в образовательном пространстве Кировского района Санкт-Петербурга в рамках реализации опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) по теме: «Создание комплекса дополнительных мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних». При этом основная идея ОЭР – создание модели современной районной системы профилактики асоциального поведения, в центре которой находится ЦПМСС, разрабатывающий инновационное программно-методическое обеспечение для проведения профилактической работы и осуществляющий профилактическую работу с целевыми группами в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия и социального партнерства. Опытно-экспериментальная работа ведется в нескольких направлениях: обучение педагогов, проведение диагностических исследований, подготовка нормативной базы, разработка и апробация программно-методического и контрольно-измерительного обеспечения, создание методических рекомендаций, дессиминация результатов ОЭР. Таким образом, в понятие «комплекс дополнительных мер» входит: создание современной системной модели комплексной профилактики асоциального поведения и ее нормативное обеспечение; разработка программно-методического и контрольно-измерительного пакета материалов; разработка методического пособия по профилактике асоциального поведения с учетом современной ситуации с асоциальным поведением несовершеннолетних; разработка механизма интеграции усилий специалистов системы образования, сотрудников различных учреждений, организаций для обеспечения высокопрофессиональной, многопрофильной помощи детям, их семьям в позитивной социализации, исключая проявления асоциального поведения.

Современная системная модель комплексной профилактики, организуемой ЦПМСС на рис. 1.

Рис.1. **Модель организации профилактической работы ГБОУ ЦПМСС Кировского района.**



Согласно представленной модели и описанной в ней деятельности ЦПМСС в рамках профилактической работы, делает анализ социальной ситуации ОУ Кировского района предполагает проведение исследования не только среды, включающей в себя анализ ресурсов ОУ, обработку данных, предоставляемых ОУ, опрос участников образовательного процесса, но и диагностику обучающихся. Разработка программно-методического обеспечения с учетом ФГОС и реализация профилактической работы построена с учетом актуальных подходов к профилактике асоциального поведения: информационного подхода, основывающегося на том, что отклонения в поведении несовершеннолетних от социальных норм происходят потому, что несовершеннолетние их просто не знают; основным направлением работы в данном подходе это информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых обществом к выполнению установленных для данной группы социальных норм; социально-профилактического подхода, рассматривающего в качестве основной цели выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих негативные явления; сущностью является система воспитательных мероприятий, для устранения или минимизации причин асоциального поведения; психосоциального подхода, связанного с формированием жизненных навыков, под которыми понимаются навыки поведения, общения, которые позволяют субъекту контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Профилактику асоциального поведения в данном случае следует осуществлять через включение субъекта в социальную деятельность. Такое научение происходит при обсуждении разнообразных проблем из всех сфер жизнедеятельности, повышении устойчивости к социальным влияниям, формировании навыков общения, уверенности в себе при повышении индивидуальной и социальной. Совокупность этих направлений профилактической работы, позволяет говорить о возможности повышения уровня социально-психологической зрелости обучающихся в ходе апробации модели профилактики как необходимого условия снижения проявления асоциального поведения. При этом, основная гипотеза концепции организации и осуществления профилактической работы заключается в том, что повышение уровня социально-психологической зрелости обучающихся, путем формирования определенных ценно-

стей и овладения компетенциями, определяющих развитие интегративных субъектных качеств личности, способствует снижению проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних. Рассмотрение социально-психологической зрелости как интеграцию социальных и индивидуальных компонентов зрелости (Галаватских М.М. Леонов Н.И.), формирование интегративных субъектных качеств у обучающихся, позволяет также выйти на формирование личностных результатов с учетом ФГОС в ходе профилактической работы.

Актуальность такой цели профилактической работы, как повышение уровня социально-психологической зрелости обучающихся связана с различного рода исследованиями, выявляющими социально-психологические причины появления асоциального поведения в среде несовершеннолетних, как основополагающие и связанные с процессом становления личности в ходе ее социализации и индивидуализации. В качестве таких причин можно назвать: отсутствие опыта социальных отношений, делающего установки на поведение и отношения несовершеннолетних неустойчивыми и тем самым создает условия для асоциального влияния элементов окружающей социальной среды; в силу особенностей психофизического развития ценностные ориентации несовершеннолетних становятся неустойчивыми подверженными смене под влиянием имеющейся социальной среды и развития; стремление несовершеннолетних к самоутверждению и самоактуализации нередко приводят к выбору средств асоциального характера; отсутствие установок на ориентацию социальных и нравственных ценностей и т.д.

Эффективность профилактической работы также зависит от повышения уровня знаний в области профилактики асоциального поведения педагогов и родителей обучающихся, в связи с этим, разработаны не только занятия в таком направлении профилактики как информирование (педагогов и родителей) по актуальным проблемам проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних, но и подготовлены ряд обучающих семинаров для педагогов и цикл родительских собраний для родителей.

В ходе деятельности опытно-экспериментальной площадки в 2015 г. в этом направлении уже проведена следующая работа: участие и представление опыта в организации профилактической работы ГБОУ ЦПМСС в конференциях с международным участием: «Социально-педагогическая деятельность гражданско-патриотической направленности: сущность, содержание, технологии», «Семья: Межинституциональное взаимодействие в современном социальном пространстве», организованные СПб АППО; выступление на семинаре для директоров образовательных учреждений Кировского района, организованном Отделом образования администрации Кировского района Санкт-Петербурга, на тему: "Комплекс мер, реализуемых в образовательных учреждениях Кировского района Санкт-Петербурга, по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних"; организация семинара - практикума для специалистов ЦПМСС Кировского района «Разработка и внедрение комплекса дополнительных мер по профилактике асоциального поведения в Кировском районе Санкт-Петербурга»; организация и проведение родительского собрания «Здоровье молодежи – вопросы национальной безопасности» для родителей Кировского района Санкт-Петербурга; проведение РМО педагогов-психологов и руководителей служб медиации образовательных учреждений района.

Кроме того, активное привлечение социальных партнеров в осуществление комплексной и системной профилактической работы среди несовершеннолетних, также способствует расширению возможностей ее организации и проведения в районе. Именно этой теме был посвящен организованный ЦПМСС круглый стол в рамках межведомственного взаимодействия «Проблемы и возможности социального партнерства субъектов профилактики», затронувший актуальные вопросы социального партнерства, повышающего эффективность организации и осуществления профилактической работы в районе, а также оказания помощи в решении конкретных проблем несовершеннолетних и их семей. Таким образом, можно предположить, что организация профилактической работы с учетом представленной комплексной системной модели ее организации, будет способствовать повышению ее эффективности с целью снижения проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних Кировского района. Внедрение представленного выше инновационного комплекса дополнительных мер профилактической работы в деятельность ЦПМСС будет способствовать созданию гуманного, безопасного информационно - профилактического пространства (среды) для социализации детей и подростков, создание условий для предупреждения различных форм асоциального поведения.

Литература:

1. Белякова, Н.В. Комплексный подход к проблеме школьной дезадаптации // Гуманитарные исследования - 1997.-№2.-С.163-169.
2. Абашина А.Д. К вопросу о модернизации социально-педагогической среды профессиональных лицеев и колледжей//Актуальные вопросы развития системы непрерывного образования: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции 9 апреля 2013г. / Под общ. ред. проф. В.Н.Скворцова, отв.ред. А.И.Жилина. - СПб.: ЛГУ им.А.С.Пушкина,2013. - С.27-30.
3. Слезкова, Т. И., Домашенко, О. И. , Шукина Е. И. Извечная проблема: семья и школа // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Межд. науч.-практ.конф. - СПб.: Реноме, 2012. -С.45-51
4. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития//Вопросы воспитания.- 2010.-№2(3).-С.9-20.

Matrosova Y.S. THE PROBLEM OF EXCLUSION OF PUPILS FROM SCHOOL

Annotation: the article provides the analysis of the problem of alienation of students from school; discusses possible causes of alienation.

Keywords: alienation, pupils, school, education, values.

Матросова Ю. С.,

к.п.н., доцент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОТ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье приводится анализ проблемы отчуждения учащихся от школы; рассматриваются возможные причины отчуждения.

Ключевые слова: отчуждение, ученики, школа, образование, ценности.

Сегодня, очевидно, что существующая модель школьного образования не соответствует вызовам нового времени. В информационной экономике XXI века востребованы уникальные специалисты с нестандартным образом мышления. «Такие люди появляются в условиях существования множества абсолютно разных программ обучения, конкурирующих между собой» (П.Дуров) [2]. Необходимость ориентации на развитие индивидуальных способностей учащихся, личностная направленность образования подчеркивается в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования. Однако сегодня эксперты отмечают, что современная школа воспроизводит ценности, заложенные предыдущей индустриальной эпохой, и не отвечает как ожиданиям современных школьников, так и требованиям, предъявляемым обществом к качеству общего образования. Это позволило О.Е.Лебедеву выдвинуть тезис о возникновении реальной угрозы отчуждения от школы значительной части учащихся [6]. «Отчуждение» - понятие многозначное и многоаспектное. Оно является предметом исследования в культурологии, философии, психологии,

социологии. Поэтому понимание отчуждения как педагогического феномена невозможно без обращения к анализу этого понятия в других науках. Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что за понятием отчуждения стоит целый ряд самостоятельных феноменов. Однако, как подчеркивает А.В. Минаев, при определённой самостоятельности эти феномены обладают некой родовой чертой, которая придаёт им подобие и позволяет относить к одному понятию. Такой чертой является дисгармония отношений человека с миром другими и собой, с которой связан ряд негативных следствий в деятельности, общении, поведении и внутренних переживаниях [7].

Во второй половине 20 века особую актуальность приобрела проблема растущего отчуждениям подрастающего поколения от традиционных ценностей, от взрослых, друг от друга, что выражалось в обостренной конфликтности подростков, агрессивности, падении интереса к учебе, участвовавших побегам из дома и др. В этом случае исследователи говорят об «отчуждении в образовании», «отчуждении от учебного процесса», «отчуждении от школы» и т.п. Отчуждение в образовании рассматривалось: как негативное или равнодушное отношение к школе, к ее ценностям [1]; как ориентация школы на формирование ценностей и идеалов, которые необходимы для функционирования системы, но не для самого человека [4]; как результат использования учителями техники манипуляции, что делает из человека изолированное, зависимое существо [8]. как отступление школьника от социально одобряемых норм, проявляется в негативном отношении к учителям и школе, а также к миру взрослых в целом [10].

Психологи рассматривая проблему отчуждения отмечают, что отчуждение школьника от учебного процесса заключается в невозможности для ученика найти в пространстве школьного обучения свое место, на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации [9]. Анализ различных трактовок понятия «отчуждения» позволяет выявить типичные проявления этого феномена у школьников, к которым можно отнести следующие: негативное отношение к школе, её ценностям; психологический дискомфорт, психологическое напряжение и комплекс вины; утрата чувства свободы, автономии; отсутствие мотивации к учению; неуверенность в будущем, нежелание продолжать образование (в том числе получать профессию); слабая социальная активность личности, отсутствие стимулов к самосовершенствованию, иногда потеря желания жить (учеба не становится неотъемлемым и живым достоянием личности, т.е. фактором её становления и развития); чувство страха, одиночества, собственной ненужности; неприятие «взрослых» ценностей; сопротивление поручениям; нежелание посещать школу, школьная фобия; риски социализации. Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова, говоря о лично-отчужденном образовании, отмечают, что в нем содержание и способы образования отчуждены от ученика в том смысле, что он не может определять их сам. Свобода распоряжаться временем, пространством, оборудованием практически отсутствует. Почти все условия определены заранее, в том числе состав классов и состав учителей, последовательность уроков, процедуры оценки и т.д. [3]. Наличие лишь взрослой инициативы в практике современной школы, излишнюю организованность и регламентацию традиционной школы отмечает и Е.Ю. Федоренко и считает эти характеристики одной из причин отчуждения подростков от школы [9].

Важнейшей причиной отчуждения подростков от учебного процесса и от школы является «предметная» целевая ориентация процесса образования, оторванность его от реальной жизни и как следствие отсутствие у школьников мотивации к учению. Современная школа не дает школьникам информации для решения жизненно важных проблем, предметные и личностные цели оказываются рассогласованными. Стремление представителей системы удерживать ребенка в рамках отношений, не меняя характеристики среды в сторону их соответствия, приводит к интерпретации учебного процесса как чужого. Таким образом, непричастность ребенка к учебному процессу и лично-отчужденному характеру последнего порождают отсутствие учебной мотивации, что является ведущим признаком отчуждения от учебного процесса. Одной из возможных причин отчуждения подростков от школы является отсутствие динамики и вообще любых изменений в формах организации обучения. На протяжении всего периода обучения они не меняются – от начальной школы до вуза. Не меняются и способы оценки, и тип отношений с учителями. Рассогласование структуры системы образования, ее ценностей с процессами возрастного движения (взросления) является противоречием современного образования (К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин). Отсутствие динамики приводит к эффектам отчуждения. Существенное влияние на появление проблемы отчуждения подростков от школы оказывает разрушение взаимоотношений учитель-ученик (функциональный характер отношений). Различные проявления этой причины проанализированы в исследовании Л.Н. Бережновой. Она считает, что причиной отчуждения является то, что ценности учителей не согласуются с ценностями ученика. Учителя бесосновательно полагают, что дети имеют те же ожидания от будущего, что и они сами [1]. Взаимоотношения между учителем и учеником, как правило, носят функциональный характер. В исследованиях Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой отмечается, что традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя не только от предмета изучения, но и самой ценности учения: оба строят свою деятельность под принуждением, не учитывая свои личностные цели.

В зависимости от причин, породивших его, отчуждение может иметь разные проявления. Однако в общем виде отчуждение от школы всегда оказывается связано с возникновением у подростка чувства оторванности от других людей, одиночества, ощущения отсутствия возможностей полноценно реализовать свой личностный потенциал и желания осваивать позитивный социальный опыт. О. Долгинова выделяет несколько уровней отчуждения. На эмоциональном уровне отчуждение проявляется в неспособности подростка к привязанности и любви, его холодности, отсутствии эмоциональной связи с другими людьми, отвержение себя и т.п.; на когнитивном уровне характеризуется отсутствием общности интересов, безразличием или отрицательной оценкой познавательной деятельности ребенка; и на психосоциальном уровне, когда отчуждение выступает как результат изоляции индивида [5]. В таком контексте феномен отчуждения является важной педагогической проблемой не только потому, что осложняет взаимодействие с подростком, но и создает серьезные трудности ему самому. В то же время в образовательной практике имеется богатый опыт работы экспериментальных школ, по-разному осуществляющих творческую самореализацию учащихся, способствующих раскрытию потенциала учащихся с учетом их особенностей, склонностей и способностей: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где шлифуются традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, осуществляющие оригинальные педагогические идеи. Изучение опыта работы таких школ позволяет выделить ряд их особенностей и отличительных характеристик, важных для развития личности учащихся, способствующих преодолению отчуждения учащихся от

школы, что в свою очередь позволит уточнить особенности построения личностно-ориентированного индивидуализированного образовательного процесса, цель которого заключается в содействии самоопределению ученика. Для этого учителю необходимы умения строить образовательный процесс, в котором учитывается многообразие учащихся и сложности учебного процесса, их потребности учащихся, различные контексты в которых проходит обучение. С этой целью многие учителя непосредственно в образовательной практике используют диагностические методики, позволяющие целостно охарактеризовать ученика, например, такие, как: портфолио; профиль умений; рефлексивная карта ученика; карта успеха; тетрадь-паспорт «Самоопределение». Подобные методики позволяют включать оценочную деятельность в содержание обучения, помогают учащимся оценивать и регулировать познавательную деятельность, способствуют изменению позиции учителя, который становится консультантом, партнером учащихся, способствуют созданию условий для сотрудничества учащихся с одноклассниками и учителями, формируют адекватную самооценку школьников. Кроме этого учителю следует развивать способность «читать по лицам» своих учеников, чему может способствовать чтение художественной литературы. Именно художественная литература позволяет «увидеть ребенка, не вырванного из контекста его жизненного пути». Учителю можно порекомендовать следующие произведения: произведения, показывающие сложность и разные контексты современного детства - В.Тендряков, В. Распутин, Ф.Искандер, А.Лиханов, Н.Никонов, Ю.Яковлев, Г.Щербакова и другие), современные произведения российских и зарубежных авторов (П.Санаев «Похороните меня за плинтусом», А. Иванов «Географ глобус пропил», «Блуда и МУДО», А. Геласимов «Нежный возраст», «Фокс Малдер похож на свинью», Л.Улицкая «Девочки», Д.Пеннак «Господа дети», Ю.Гордер «Мир Софии», Т.Янсон «Летняя книга» и др.). Приведенные результаты педагогического анализа понятия «отчуждение» и возможных причин данного феномена правомерно рассматривать как исходные рабочие характеристики поля исследования проблемы отчуждения школьников от учения в образовательном процессе.

Литература:

1. Бережнова Л.Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
2. Дуров П. Сдвиг и гении. 7 элементов системы образования XXI века // Режим доступа:
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории: учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: «Университетская книга», 2004. – 256 с.
4. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006; Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004.
5. Кулакова Т.Г. Подготовка менеджеров образования к преодолению отчуждения подростков от семьи и школы // Автореф. дисс. канд. псих. наук. Барнаул, 1997.
6. Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 году. Вопросы образования, № 1, 2009.
7. Минаев А.В. Отчуждение в подростковом возрасте и его преодоление// Автореф. дисс. канд. пед. наук, 2009.
8. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004.
9. Федоренко Е.Ю. Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса // Автореф. дисс. канд. псих. наук. Красноярск, 2000.
10. Фрумун И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / Красноярск. Красноярский гос. ун-т., 1999.

Милованова Н.Г.,

д.пед.н., профессор ТОГИРРО

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМ. Б.Н. ЕЛЬЦИНА

Формирование гражданской идентичности является одним из основных факторов в воспитании и социализации подрастающего поколения. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. указывается на необходимость поддержки программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчеркивается, что образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны [1]. В документе определены базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений): патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традицииные российские религии, искусство и литература, природа, человечество. Формирование национальной идентичности рассматривается как формирование у личности представления о многонациональном народе Российской Федерации как о гражданской нации и воспитание патриотизма.

Гражданская (российская) идентичность – это свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности прошлому, настоящему и будущему российской нации. Наличие российской идентичности у человека предполагает, что для него не существует «этой страны», «этого народа», «этого города», но есть «моя (наша) страна», «мой (наш) народ», «мой (наш) город». А. Г. Асмолов понятие «гражданская идентичность» рассматривает как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе», при этом автор отмечает, что гражданская идентичность имеет личностный смысл в отличие от понятия гражданство [2]. Автор подчеркивает, что именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь детей и подростков. Задача формирования гражданской (российской) идентичности у школьников предполагает качественно новый по содержанию, технологиям и ответственности подход педагогов к традиционным проблемам развития гражданского самосознания, патриотизма, толерантности школьников, владения ими родным языком. Следует отметить, что формирование гражданской идентичности осуществляется различными институтами социализации (школы, общественные организации, учреждения дополнительного образования, культура и спорт, средства массовой информации и т.д.) и призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей. Среди факторов формирования гражданской идентичности можно выделить следующие: - общее историческое прошлое (общая судьба), укореняющее и легитимизирующее существование данной общности, воспроизводящееся в мифах, легендах и символах; - самоназвание гражданской общности; - общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей; - общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений

внутри общности и ее институционального устройства; - переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными ситуациями в стране [3]. Гражданская идентичность является важнейшим конституирующим элементом гражданской общности, выступает основой группового самосознания, интегрирует население страны и является залогом стабильности государства.

В Тюменской области реализуется сетевой проект «Ресурсы Президентской библиотеки - школе». Цель проекта - приобщение к историко-культурному наследию России; формирование и развитие гражданской идентичности на основе использования ресурсов Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина – это общедоступный электронный ресурс, с неопределимыми по своей значимости фондами архивов, музеев, библиотек. Ее фонды - подлинные документы эпох: книги, статьи, газеты, кинохроники, аудиозаписи. «Подлинное в подлинниках» - главный смысл включения ресурса в образовательную программу школ. Информационный ресурс Президентской библиотеки формируется из цифровых копий печатных изданий, архивных и официальных документов, музейных объектов, а также изначально созданных в электронном виде ресурсов, в том числе, собственного производства, включая издательскую и аудиовизуальную продукцию. Особое внимание уделяется формированию тематических электронных коллекций, наполнению электронного фонда фото-, аудио- и видеоматериалами и ведению новостных разделов портала» [4]. Одной из основных целей Президентской библиотеки является сохранение, преумножение и обеспечение доступа в электронной среде к национальному культурному наследию, связанному с теорией, историей и практикой российской государственности и русским языком как государственным языком Российской Федерации. Рассмотрим основные мероприятия реализации проекта. Специалистами Института ведутся наработки сценариев уроков, внеурочных занятий для учителей начальных классов с использованием электронных ресурсов детского сайта Президента России Государство Россия, Русский язык, Президентские глаголы, Президентские портреты; Дети России; Истории России; Защита России и другие. Электронные ресурсы Президентской библиотеки позволяют расширить информационное пространство изучения предметных областей. Специалистами института отрабатывается методическое сопровождение подготовки учителей социально-гуманитарного цикла основной и старшей школы на основе коллекций, предлагаемых Президентской библиотекой. Были проведены серии семинаров к юбилейным датам: 200-летию Отечественной войны 1812 года; 400-летию дома Романовых; Конституции РФ. Разработаны рекомендации по использованию коллекций библиотеки в учебной и внеурочной деятельности с указанием учебного предмета, класса, темы занятия. В Тюменской области на базе общеобразовательных учреждений, вузов, ссузов, муниципальных библиотек создаются удаленные электронные читальные залы Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. Так, в общеобразовательных учреждениях уже действуют 32 удаленных электронных читальных зала, созданных по сетевому принципу, что позволяет пользоваться его услугами обучающимся близлежащих школ.

Одним из направлений проекта является организация и участие в конкурсных мероприятиях всероссийского, регионального и муниципального уровней. Обучающиеся школ Тюменской области принимают активное участие в Межрегиональном историко-просветительском конкурсе исследовательских и творческих работ студентов и школьников «Служение Отечеству: события и имена», который проводится в рамках одноименного проекта Межрегионального общественного фонда «Центр национальной славы» и направлен на возвращение истории России и увековечение имен и дел наших соотечественников, внесших наибольший вклад в развитие российской государственности, ставших олицетворением возрождающейся в современной России идеи государственного служения. Каждый второй участник интерактивной олимпиады «Россия в электронном виде», проводимой Президентской библиотекой, – из Тюменской области (2015 г.).

В Заводоуковском городском округе ежегодно проходит конкурс для педагогов общеобразовательных организаций и воспитателей учреждений дошкольного образования по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, учредителями и организаторами которого являются: комитет образования администрации Заводоуковского городского округа, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Тюменский филиал ФГБУ «Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина». В первое направление конкурса входят следующие номинации: урок с использованием электронных образовательных ресурсов (собственных, авторских: из коллекции ФЦИОР, ЦОР, тренажеров, пособий и т.п.); урок/ занятие с использованием интерактивного оборудования (лаборатории, робототехника, интерактивная доска, электронный микроскоп и т.п.); урок с использованием сетевых сервисов, ресурсов Интернет; урок с использованием электронных ресурсов Президентской Библиотеки; урок/ занятие с использованием планшетных и мобильных устройств. Второе направление конкурса включает номинации, связанные с использованием ИКТ в образовательном учреждении: ИКТ в деятельности школы (видеоролик, посвященный деятельности коллектива образовательной организации, работе в команде; перспективы развития информатизации образовательного процесса с учетом существующей материальной базы, образовательной среды); интеграция учебной и внеучебной деятельности (использование информационных и дистанционных технологий в обучении предметам; ИКТ в системе внеурочной деятельности: комплекс занятий; личные сайты педагогов.

Для оценивания проектов разработаны требования по каждой номинации. Участие в конкурсе направлено не только на профессиональное развитие педагогов, но и на развитие профессиональных связей, обобщение и популяризацию опыта по внедрению инновационных методик организации учебных и внеучебных занятий с использованием ИКТ, пополнение районной медиатеки методическими разработками уроков с применением ИКТ.

В гимназии № 1 г. Тюмени участниками проекта являются педагоги гимназии, специалисты Тюменского филиала Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина, гимназисты и родители. Работа по проекту выстраивалась поэтапно. На первом этапе осуществлялось коллективное обучение работе с порталом педагогов, учеников и родителей, при этом занятия проводились в один день – днем дети и классный руководитель, вечером – родители. Главная цель этого этапа - привлечь внимание к сокровищам библиотеки, увлечь семью исследованием истории, культуры страны – особых затруднений не вызвала. На втором этапе предлагалось определить, где и как мы можем в нашей жизни использовать ресурс. Первое предложение одинаковое от учеников, педагогов, родителей - исследовательские проекты индивидуальные и групповые; кинохроники – для уроков истории, литературы, классных часов. На следующем этапе активно «выстрелили» виртуальные (детско-взрослые) группы в социальных сетях по тематическому признаку («История первой мировой войны», «Копилка знаний») (открытые клубы), мобильные группы старшеклассников по ин-

формированию учащихся школ с углубленным изучением обществознания о возможностях ПБ и основами пользования порталом. В общественной среде гимназии в 2013-2014 учебном году ключевым стал коллективный (дети, учителя, родители) гимназический информационный проект «Шаги к Победе», посвященный Дню Победы, 70-летию Тюменской области, Году культуры. Участники проекта исследовали документальные свидетельства семейных архивов, гимназического музея, ресурсов Президентской библиотеки (газета «Тюменская правда» за 1945 г.) и составили свою летопись Победы, оформили информационные стенды, а 22 июня сшили историю страны, области, гимназии, семьи в одну книгу, которая хранится библиотеке [4].

Особая атмосфера проекта - исследование документов эпохи, партнерский диалог поколений, возможно и есть один из моментов жизни, когда «эта страна» становится моей страной.

Для обучения учителей-предметников разработана модульная программа «Образовательные ресурсы Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. Технологии использования в современной школе», которая включает модули: «Духовно-нравственный потенциал ресурсов Президентской библиотеки»; «Образовательные ресурсы мегаколлекций»; «Региональная составляющая контента Президентской библиотеки»; «Технологии работы с ресурсами Президентской библиотеки»; «Проектная деятельность». Следует отметить, что использование проектной технологии позволяет участникам проекта собрать материал по заданной теме и представить его в творческой форме и выработать собственное отношение и выразить свою личную точку зрения на поставленную задачу. Образ «россиянин», «гражданин» может рассматриваться как: 1) образ жителя конкретной территории (территориальная идентичность); 2) образ гражданина России, наследника традиций, памяти, истории определенного государства (гражданская идентичность); 3) образ представителя определенной этнической группы, наследника традиций определенного народа или общности, состоящей из представителей различных народностей, но объединенных единой государственностью (этническая, государственно-национальная идентичность). Таким образом, использование электронных ресурсов Президентской библиотеки является важным фактором в формировании гражданской идентичности обучающихся, педагогов, родителей.

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2011. – 151 с.
3. Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Марцинковская Т.Д., Гусельцева М.С., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Загладина Х.Т., Терехова Е.С., Глебкин В.В., Левит М.В. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы. - М., 2012. - 247 с.
4. Ройтблат О. В., Милованова Н. Г., Муратова А.Б. Формирование гражданской идентичности подрастающего поколения средствами электронных ресурсов Президентской библиотеки: методические рекомендации. - Тюмень: ТОГИРРО. -2014.- 46 с.

Rakitsky V.A. THE UNDERSTANDING OF CULTURE IN THE CONSIDERATION OF CULTURAL TECHNOLOGIES OF PATRIOTIC EDUCATION

Annotation: this article considers the interaction of cultural understanding, culturalentertaining technologies in the context of humanistic paradigm of education in the development of Patriotic education of cadets.

Keywords: humanistic paradigm, kulturanthropologie technologies, Patriotic upbringing

Ракитский А.В.,

майор, адъютант, адъютантура СПбВВВ МВД России, г. Санкт-Петербург

ПОНИМАНИЕ КУЛЬТУРЫ В ОСНОВЕ РАССМОТРЕНИЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается взаимодействие понимания культуры, культуросцентрированных технологий в контексте гуманистической парадигмы образования при развитии патриотического воспитания курсантов.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, культуросцентрированные технологии, патриотическое воспитание

На современном этапе более двух десятков лет активно реализуется гуманистическая парадигма образования, в ее контексте рассматривается гуманитарная концепция образования, что заставляет обратиться к феномену культуры из понимания которой, вытекает содержание культуросцентрированной технологии воспитания, в том числе и технологии патриотического воспитания. За последние годы рассматривались различные оттенки, как самой парадигмы, так и культуры, культуросцентрированных технологий воспитания (гуманитарные технологии, человековедческие технологии, педагогические технологии, метаобразовательная область как интегрированный механизм раскрытия культуры, технологическая матрица, использование творческого наследия деятелей науки и культуры) [2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15], в меньшей степени сделан акцент на выявление воспитывающей возможности культуросцентрированной технологии тем более в аспекте развития патриотического воспитания. Согласно гуманистической парадигме образования, в практике особое место должно отводиться проблеме становления культуры субъектов образовательного процесса. Проблема поиска средств, активизирующих адаптацию и культурное становление личности курсанта, является достаточно актуальной. Трансляция культуры миссия, которая возложена на *almamater* изначально, осуществляемая через любые формы, в том числе и через культуросцентрированные технологии – основа человеческой жизни. Вуз, чтобы выполнять эту миссию, не должен утратить значение проводника духовной связи человека с культурным наследием. Образование должно рассматриваться как процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности через любые формы, в том числе и культуросцентрированные технологии. В процессе обучения и воспитания курсант осваивает социокультурные нормы поведения в коллективе, правила общения и правила поведения, отношения к Родине. Смысл образования не только в трансляции социального опыта, но и в воспроизводстве устоявшихся форм общественной жизни, отношения к Родине в пространстве культуры. Образование рассматривается в качестве «ускорителя» культурных перемен и преобразований в жизни курсанта. Благодаря «врастанию» в культурное наследие и культурную традицию в курсанте самоопределяется духовное начало. Образование ускоряет этот процесс в ходе развития и становления курсанта как личности. Задача современного культурного образования состоит в том, чтобы обогатить человека разнообразными сведениями о культурах, но и помочь ему обрести себя в культуре, сформировать свой собственный культурный облик, который включает и отношение к Родине, характеризуя его патриотизм. Формирование базовой культуры курсанта – одна из целей образования.

Как отмечает Л.П.Будева «Культура вне человека – это кладовая мёртвых вещей. Оживить их может только культурный субъект. Человек является сердцевинкой культуры, её «живым агентом», творцом-созидателем, хранителем, посредником и потребителем», «Посредником» и «потребителем» культуры является, прежде всего, сфера образования и воспитания. Культурный «текст» сотворить и «прочитать» может только человек, но с развитыми культур-

ными потребностями и способностями. Поэтому становление и развитие такого человека – важнейшая цель культуры и образования» [1, С.-12-18]. Становление и развитие культуры происходит через культуру отношений. На современном этапе проблема культуры отношений субъектов разрабатывается в различных плоскостях: как связь проблемы отношений с проблемой культуры в ее объективном и субъективном планах; как общие подходы к структуре коллектива и проявления его воспитательных возможностей, в связи с особенностями организации процесса взаимодействия в различных системах взаимодействия. В Большом толковом социологическом словаре отношение (attitude) рассматривается как усвоенная постоянная тенденция особым образом воспринимать людей либо ситуации или относиться к ним. Психологи в большей степени изучают условия, в которых индивидуум вырабатывает отношение и делает его частью своей индивидуальности, социальная психология изучает, то каким образом эти отношения действуют в социальной среде. В понимании А.Ф.Лазурского отношение представляет собой некую интенцию, «склонность», «интерес», личности к той или иной стороне жизни, к другому человеку и к самой себе, и думается к Родине, среде своего проживания. Термин отношение в психологии понимается как фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов, объектов и их свойств, использовался как базовая категория в «теории отношений» В.Н.Мясищева. Е.С. Рапацевич считают, что категории «отношения» характерны такие признаки, как заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия и др. В.Н.Мясищев определяет отношение как психологическую связь с окружающим миром вещей и людей. Поэтому очень важно как будет осуществляться трансляция культуры, какие механизмы будут использоваться, и какие технологии воспитания для этого будут использоваться. Заслуживает внимание в этом ключе культуроцентрированные технологии развития и воспитания, в том числе, когда речь идет о развитии патриотизма.

Литература:

1. Буева, Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия. [Текст] / Л.П.Буева // Вопросы философии.- 1997.- №2.- с.12-18.
2. Суртаева Н.Н. Портфолио в современном образовательном поле //учебно-методическое пособие / Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Российская академия образования, Институт образования взрослых. Тюмень-Санкт-Петербург, 2005. Том Часть 1.
3. Расчетина С.А., Суртаева Н.Н., Макаренко А.А., Кошкина В.С. Человековедческие технологии в основе социального влияния Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики, Тюменский государственный институт развития регионального образования. Тюмень, 2006.
4. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии учебное пособие / НОУ средняя общеобразовательная школа "Экспресс" Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург, 2008.
5. Леонтьева Н.Л., Лебедева М.Б., Никифорова А.А., Павлова Т.Б., Суртаева Н.Н., Носкова Т.Н., Писарева С.А. Гуманитарные технологии: обновление содержания и технологий образования учебно-методические материалы для системы повышения квалификации педагогических кадров / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. Сер. Инновационная образовательная программа Герценовского университета Том Часть 1 Учебно-методические материалы, направленные на развитие личностного потенциала субъектов системы повышения квалификации.
6. Глубокова Е.Н., Суртаева Н.Н., Хоменко И.А., Щедрецова Н.А., Писарева С.А. Гуманитарные технологии: обновление содержания и технологий образования учебно-методические материалы для системы повышения квалификации педагогических кадров / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. Сер. Инновационная образовательная программа Герценовского университета Том Часть 2 Учебно-методические материалы для освоения гуманитарного технологического знания
7. Суртаева Н.Н. Проблемы использования педагогических технологий в современном образовательном пространстве//Модернизация образования: поиск проблем и решения сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена: НИИ общего образования. Санкт-Петербург, 2014. С. 247-250.
8. Акиншина Е.А., Суртаева Н.Н., Маркова Т.И., Тополова О.В., Подольская А.В. Технологическая матрица оценки сформированности компетенций в условиях реализации фгос// Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена: кафедра социальной педагогики; ответственный редактор: Суртаева Н.Н.. Санкт-Петербург, 2015.
9. Суртаева Н.Н., Акиншина Е.А., Маркова Т.И. Педагогические технологии в основе развития компетенций в условиях реализации фгос // Технологическая матрица оценки сформированности компетенций в условиях реализации ФГОС Акиншина Е.А., Суртаева Н.Н., Маркова Т.И., Тополова О.В., Подольская А.В. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена: кафедра социальной педагогики; ответственный редактор: Суртаева Н.Н.. Санкт-Петербург, 2015. С. 69-79
10. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий (методические рекомендации в формате таблиц)//Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. №1. С.229-252.
11. Макаренко А.А., Суртаева Н.Н. Д.И. Менделеев и культура России//Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Институт образования взрослых РАО. Тюмень, 2005.
12. Макаренко А.А., Суртаева Н.Н. Метаобразовательная область "человек в его жизнедеятельности" как одно из направлений модернизации системы непрерывного образования //Академические чтения. 2002. № 3. С. 183-187.
13. Суртаева Н.Н., Суртаева Ж.Б. Корпоративная культура в основе трансформации социального взаимодействия в деятельности специалистов помогающих профессий //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 300-305.
14. Суртаева Н.Н. Культура образования и современное пространство социального взаимодействия//Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. №4. С.10-14
15. Суртаева Н.Н. Современные педагогические технологии в науке и практике//Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 15-21

Sedova N.V. TECHNOLOGIES THAT FOSTER THE SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

Annotation: the article describes modern teaching technologies based on a brief presentation of the development of the concept of "educational technology". The correct choice of the group of technologies in the career guidance activity can help senior pupils in their self-determination.

Keywords: educational technology, learning technology, choice, self-determination, career guidance and criteria for the selection of (the) technologies.

Sedova N.V.,

д.п.н., профессор РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация: В статье раскрываются современные технологии обучения на основе краткого представления развития понятия «педагогические технологии». Правильный выбор группы технологий в профориентационной деятельности может помочь в самоопределении старшеклассников.

Ключевые слова: педагогические технологии, технологии обучения, выбор, самоопределение, профориентация, критерии отбора технологий.

Исследователи уделяют большое внимание изучению современных технологий обучения школьников. Однако, проблема отбора технологий, способствующих успешному самоопределению старшеклассников, т.е. развитию способностей, интересов и склонностей учащихся, необходимых для дальнейшего обучения и самоопределения, возникает в соответствии с динамикой развития общества и изменением жизненных планов школьников. Необходимость обращения к проблеме выбора продуктивных технологий обучения, способствующих успешному самоопределению школьников, обусловлена наличием следующих противоречий: – накопленным теоретико-практическим опытом профессиональной ориентации учащихся и недостаточным использованием эффективных технологий самоопределения старшеклассников в современной практике; – необходимостью развития у старшеклассников представления о мире профессий и недостаточным осознанием своих способностей, возможностей для самоопределения в будущем; – необходимостью профессионального самоопределения на этапе обучения в старших классах и отсутствием у школьников умения четко выстраивать проекты, планы, прогнозы. Для преодоления указанных противоречий можно идти по пути отбора технологий обучения, способствующих успешному самоопределению старшеклассников. Решая важнейшую задачу школьного образования – обеспечение готовности выпускника к осознанному выбору дальнейшего жизненного и профессионального пути, необходимо отобрать технологии обучения, использование которых может помочь ученику в самопознании и самоопределении. В ходе исследования А.Мицкевича, выполненного под нашим руководством, были выявлены группы технологий, способствующие успешному самоопределению старшеклассников. Диагностико-преобразующие технологии направлены на изучение школьниками своих личных и профессиональных возможностей, по-

буждают обучающихся к проектированию жизненной и профессиональной стратегии на будущее. Технологии обучения, включающие старшеклассников в проектно-исследовательскую деятельность, позволяют делать выбор, самоопределяться (искать, читать, думать, спрашивать и т.п.). Технологии выбора содержания, способов обучения и критериев оценки, реализуемые через элективные курсы по самоопределению, дают знания о мире профессий, содействуют раскрытию личности старшеклассника в ходе подготовки и осуществления социально и лично значимых проектов, позволяют соотнести возможности обучающегося и требования выбираемой профессиональной деятельности. Самоопределение старшеклассников можно считать успешным, если обучающийся: проявляет готовность, необходимую для осознанного и самостоятельного построения своего профессионального маршрута, рассматривает себя развивающимся во времени и самостоятельно находит лично значимые смыслы в будущей профессиональной деятельности. Инструментарий, предложенный для работы со старшеклассниками с целью их успешного самоопределения, включает в себя проектную технологию, диагностико-преобразующие технологии и технологию выбора. Критерием отбора технологий обучения для успешного самоопределения старших школьников является соответствие выбранных технологий выявленным склонностям, интересам и способностям личности юношеского возраста и задачам профессиональной работы. И как следствие умение построить (наметить) свой профессиональный план (будущий профессиональный маршрут). Проверка этого осуществляется при выполнении проектов, включающих профессиональные пробы.

В профессиональном самоопределении старшеклассников представлены результаты систематизации теоретического знания и практического опыта истории становления, развития и использования технологий обучения для выявления возможностей их содействия успешному самоопределению школьников. Как показал анализ литературы, массовую разработку и внедрение педагогических технологий исследователи относят к середине 50-х годов XX века и связывают с возникновением технологического подхода в построении обучения сначала в американской, а затем и в европейской школе. Технологии обучения ставят целью сконструировать учебный процесс, исходя из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). В соответствии с этим технологии обучения включают следующие этапы: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов, оценка текущих результатов, коррекция процесса обучения, направленная на достижение поставленных целей, заключительная оценка результатов. В отечественной педагогике понятия «педагогическая технология», «технология обучения» появились в начале 80-х годов XX века. Исследование в области педагогической технологии расширило ее понимание, что отразилось в различных определениях этого понятия. По мнению ряда ученых (В.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин, В.М. Монахов и др.), педагогическая технология является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить?» с одним существенным дополнением – «как учить результативно?». Понятие «технология» в педагогике трактуется согласно контекстам его применения. Термин применим в формулировках: педагогическая технология, образовательные технологии, технологии обучения, технологии воспитания, обучающая технология и т.д. Под технологией обучения понимается набор стандартных процедур выполнения практических учебных действий и мыслительных операций, обладающий универсальностью по отношению к определенному типу содержания учебного материала и к индивидуальным склонностям, способностям и интересам конкретного учащегося и обеспечивающий получение результата, на который ориентирована данная технология [1].

Были выделены основные концепции технологий обучения, способствующие успешности самоопределения. Основными концепциями современных технологий обучения являются: *инструментальная* (использование обучающих технических средств); *коммуникативная* (построение алгоритмизированных систем взаимодействия обучающегося и обучающего и специально проработанного учебного материала, обеспечивающего пошаговое усвоение знаний и оценку достижений); *системная* (педагогическая технология как целостная система для достижения эффективного образования); *интерактивная* (система средств, обеспечивающих диалоговый режим с компьютером). История развития педагогических технологий свидетельствует, что на рубеже XX-XXI вв. произошли основные изменения технологий обучения. Первый этап (60 – 70 гг.) становления технологий обучения называют «вербальным обучением», в ходе которого начинают фрагментарно и без определенной системы применяться аудиовизуальные технические средства, в том числе и печатные. Второй этап (70-е гг.) – создание целостного аудиовизуального типа обучения, который предлагал поабзачное сопровождение учебных текстов видеogramмами. Третий этап (80-е гг.) – создание и совершенствование различных модификаций программированного обучения (системный подход). Позднее технологиями стали называться программы, включающие детальную проработку всей стратегии движения учащегося к заданному результату и алгоритмы комплекса сопутствующих действий, т.е. «полностью воспроизводимого обучающего набора». Разработки этого направления охарактеризовали четвертый этап (конец 80-х гг.) развития технологии обучения. Следующий, пятый этап (80-90-е гг.) связан с расширением базы педагогических технологий посредством телекоммуникаций, базовых, фундаментальных для нее наук (научная организация труда (НОТ), технология обучения, теория управления и оптимизации), подготовки специально обученных для работы в этой системе педагогов-технологов, изменение методологических основ конструирования педагогических технологий. Шестой этап (90-е-2000 гг.) развития технологий обучения связан с использованием принципиально нового мультимедийного (компьютерного) автоматизированного поиска информации, с разработкой готовых компьютерных программ обучения. На седьмом этапе (2000-2009 гг.), характеризующем современный уровень педагогической науки в этой области, было создано еще одно поколение средств обучения – гипермедиальное. Оно включает диалог с учащимися, анализ их ответов, подсказки, конструирование уроков в стиле гипертекста, многоуровневые связи, процедуры создания экспертных систем. Эффективное использование гипермедиальных средств обучения может внести огромный вклад в реализацию концепции профильного обучения.

На основании изучения литературы проанализированы предложенные классификации технологий обучения, изучались сами технологии, отбирались наиболее эффективные для самоопределения старшеклассников. Были выбраны лично-ориентированные технологии, предложенные Г.К. Селевко [4], которые применимы в профориентационной работе со старшеклассниками, так как они направлены на развитие профессионально важных качеств, интересов, склонностей, способностей учащихся, что является стратегически важным в профессионально-личностном са-

моопределении школьников. В рамках лично-ориентированных технологий выделяются гуманитарно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии проблемного обучения. Затем участники образовательного процесса выделяли и дополняли этот список теми технологиями, которые используются в реальной педагогической практике. Таким образом, были выделены технологии обучения, способствующие самоопределению старшеклассников.

Кроме того, для раскрытия возможностей технологий в самоопределении старшеклассников были выделены технологии обучения, которые представляют собой систему управленческих процедур и ученических действий, направленных на развитие склонностей, способностей и интересов конкретного учащегося и обеспечивающих получение результата, на который ориентирована данная технология. Системообразующим фактором конструирования технологий является таксономия конечной и промежуточных целей, определяющих инструментарий управления образовательной деятельностью, способы и средства этой деятельности. Согласно исследованиям, содержание каждой технологии определяется не только потребностями и логикой предмета, его системой информации, но и целями учащегося в осуществлении необходимой познавательной деятельности, стремлением к коммуникации или обособлению, к самостоятельности, желанием профессионально и лично самоопределиваться, найти понимание, повысить свой статус и др. Технологии обучения предупреждают перегрузки, способствуют сохранению благоприятного психологического климата в процессе обучения и т.д., они направлены на комплексное формирование такой совокупности профессионально-значимых качеств личности обучаемых [3], которая необходима для работы в определенной профессиональной области. В результате исследования были систематизированы характерные признаки технологий обучения, основой которых является теория учебной деятельности, – это диагностическое целеполагание; направленность технологий на развитие личности и разноуровневое обучение; оптимальная организация учебного материала; организация хода учебного занятия с акцентом на самостоятельную работу учащихся; контроль усвоения знаний на всех этапах обучения; гибкие шкалы оценок; стандартизация процесса обучения. Были рассмотрены фундаментальные вопросы профессиональной ориентации и поиска технологий, с одной стороны способствующих успешному самоопределению старшеклассников, с другой, обеспечивающих сохранение их здоровья, были изучены работы Е.А.Климова [2], С.Н.Чистяковой [5]. Несмотря на широкий круг исследователей, остались недостаточно раскрытыми аспекты использования технологий обучения для профессионально-личностного самоопределения школьников. До последнего времени, согласно новейшему философскому словарю тема самоопределения была неактуальна для отечественной социокультурной ситуации. Вычленилась и обеспечивалась в основном сфера профессионального самоопределения в области выбора вида профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное самоопределение определялось как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способов самореализации в ней. Понятие «самоопределение личности» употребляется в различных значениях: говорят о личностном, социальном, профессиональном, нравственном, религиозном и других видах самоопределения. Самоопределение личности раскрывается, как способность индивида определить себя в мире, понять себя и свои возможности, осознать свое место и назначение в жизни, в избранной общественной и трудовой сфере, быть активным субъектом своей деятельности и осознанного жизненного выбора, стремиться реализовать свой внутренний потенциал. А «профессиональное самоопределение» – как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способов самореализации в ней. Наиболее существенными характеристиками успешно самоопределившейся личности выступают осознанность своих субъективных качеств, общественных требований и нахождение некоторого баланса между ними.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего, а в высших проявлениях почти сливаются. При попытке развести их выделяются два принципиальных отличия: профессиональное самоопределение – более конкретное понятие, его проще оформить официально, получив профессию, диплом и т.п.; личностное самоопределение – более сложное понятие, оформить официально его невозможно, оно проявляется на протяжении всей жизни. Профессиональное самоопределение зависит в большей степени от внешних условий, лучше всего благоприятных; личностное самоопределение зависит от самого человека. Профессионально-личностное самоопределение, как правильный выбор «вектора жизненного пути», приходится именно на старший школьный возраст (И.С.Кон, А.В.Мудрик). На него оказывают влияние различные факторы, в том числе эффективность профориентационной работы, которая во многом зависит от правильно подобранных методов и технологий.

Литература:

1. Мицкевич А.А. Технологии обучения как средство успешного самоопределения старшеклассников. Автореферат канд. пед. наук. – СПб., 2010.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004
3. Седова Н.В. Здоровьесберегающие технологии в школе. Научный журнал «Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина» №3 серия педагогика. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2009.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
5. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Академия, 2007.

Smirnova N.V. INTEGRATION OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FGOS IN THE MODERN SCHOOL

Annotation: This paper considers the problem of integration of primary and secondary education in the implementation of the federal state educational standards of new generation in the modern school and possible levels of such integration.

Keywords: integration, basic education, further education, extracurricular activities.

Смирнова Н.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции основного и дополнительного образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения в современной школе и предлагаются возможные уровни такой интеграции.

Ключевые слова: интеграция, основное образование, дополнительное образование, внеурочная деятельность.

Требования к современной системе образования направлены на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира. Гуманизация пространства детства, создание условий для обеспечения благополучия учащихся в образовательном процессе, наиболее полной самореализации индивидуальных способностей и возможностей, способствующих успешному социальному самоопределению – основные задачи, которые сегодня стоят перед педагогами. Современный этап развития нашего общества требует качественно нового подхода к организации образования подрастающего поколения, а именно интеграции основного и дополнительного образования, которая выступает основным условием для самоопределения личности, способной при-

нимать решения в ситуации выбора и нести ответственность перед собой, своей страной, человечеством в целом. Особенную актуальность проблема интеграции основного и дополнительного образования приобрела с введением ФГОС нового поколения. Отличительной особенностью ФГОС-2 является наличие в базисном учебном плане Стандарта внеурочной деятельности школьников, организация которой является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе [1]. Поэтому организация процесса интеграции основного и дополнительного образования сегодня становится важнейшей задачей современной школы.

В рамках перехода образовательных учреждений на ФГОС каждому педагогическому коллективу необходимо определиться с организацией неотъемлемой части образовательного процесса – внеурочной деятельностью. В Методических материалах об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования (№ 03-296 от 12 мая 2011г.), подготовленных Департаментом общего образования Министерства образования и науки РФ, предлагаются следующие модели организации внеурочной деятельности в школе [2]. *Базовая модель организации внеурочной деятельности* предусматривает осуществление внеурочной деятельности через: учебный план образовательного учреждения, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной); дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования); образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта; организацию деятельности групп продленного дня; классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.); деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования; инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе, учитывающих региональные особенности. *Модель «школы полного дня»*. Основой для данной модели является реализация внеурочной деятельности преимущественно воспитателями групп продленного дня. Преимуществами данной модели являются: создание комплекса условий для успешной реализации образовательного процесса в течение всего дня, включая питание. *Модель дополнительного образования*. Данная модель предполагает создание общего программно-методического пространства внеурочной деятельности и дополнительного образования детей, осуществление перехода от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами. Она ориентирована на обеспечение готовности к территориальной, социальной и академической мобильности детей. Преимущества модели заключаются в предоставлении широкого выбора для ребенка на основе спектра направлений детских объединений по интересам, возможности свободного самоопределения и самореализации ребенка, привлечении к осуществлению внеурочной деятельности квалифицированных специалистов, а также практико-ориентированная и деятельностная основа организации образовательного процесса, присущая дополнительному образованию детей. *Оптимизационная модель* внеурочной деятельности на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения предполагает, что в ее реализации принимают участие все педагогические работники данного учреждения (учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, старший вожатый, тьютор и другие). Преимущества оптимизационной модели состоят в минимизации финансовых расходов на внеурочную деятельность, создании единого образовательного и методического пространства в образовательном учреждении, содержательном и организационном единстве всех его структурных подразделений. *Инновационно-образовательная модель*. Данная модель предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного профессионального педагогического образования, учреждениями высшего профессионального образования, научными организациями, муниципальными методическими службами. Преимуществами данной модели являются: высокая актуальность содержания и (или) методического инструментария программ внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение их реализации, уникальность формируемого опыта.

Анализ предложенных моделей позволяет выделить (условно) два уровня интеграции основного и дополнительного образования в процессе реализации ФГОС. Уровень «содержания образования». На этом уровне интеграция основного и дополнительного образования позволяет школе обеспечить: возможность разработки индивидуальных образовательных маршрутов; вариативность видов деятельности учащихся; дифференциацию деятельности в зависимости от возраста, интересов и потребностей детей; преемственность содержания образования через осуществление межпредметных связей, создание интегрированных образовательных программ, включение в программы элементов досуговой деятельности; усиление творческой составляющей содержания образования (коллективная и индивидуальная творческая деятельность, экскурсии, экспедиции, соревнования, вставки и т.д.); приоритет социальной составляющей содержания образования (социальная защита, адаптация детей и т.д.). Уровень «организация деятельности». На этом уровне интеграция позволяет обеспечить: возможность особым способом организовать взаимодействие между детьми и педагогами: свобода ребенка в выборе педагога, стремление педагога быть значимым для ребенка; создание равных условий для разных детей, возможности для достижения разного результата; разнообразие организации образовательного процесса: студии, мастерские, лаборатории, мастер-классы и т.д.; изменение отношений в педагогическом коллективе образовательного учреждения (принятие общей системы ценностей, формирование системы отношений между всеми участниками образовательного процесса на основе лично-ориентированного подхода). Следовательно, интеграция основного и дополнительного образования в контексте реализации ФГОС позволяет современной школе обогатить содержание и формы учебной деятельности; сблизить процессы воспитания, обучения и развития; предоставить обучающимся реальную возможность выбора своего индивидуального маршрута путем включения в занятия по интересам; создать условия для достижения обучающимися успеха в соответствии с их способностями; решить проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников. А успешность интеграции сегодня зависит не только от качества координации субъектов педагогической деятельности в школе, но и качества их взаимодействия.

Литература:

1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2008. — 25 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 Мая 2011 г. N 03-296.

ВОВЛЕЧЕНИЯ СЕМЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ШКОЛОЙ С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ

Аннотация: в данной статье говорится о типах вовлечения семей в процесс взаимодействия с образовательными организациями с целью актуализации воспитывающей функции семьи.

Ключевые слова: семья, воспитывающий потенциал семьи.

Изменения в мире в целом, современная ситуация в стране, задачи в области человековедческих технологий, требуют переосмысления взаимоотношений семьи и общества, и образовательных организаций, которые в большей степени связи целевыми установками воспитания молодого человека. В педагогической науке описаны взаимодействия образовательных организаций и семьи в аспекте привлечения семьи к решению проблемных вопросов ребенка, с которыми сталкиваются педагоги при организации образовательного процесса. Как правило, контакты семьи и педагогических коллективов образовательных организаций осуществляются по поводу успеваемости их детей, их поведения в образовательной организации, повышения психолого-педагогических знаний родителей и др. На современном этапе большую роль во взаимодействии семьи и образовательных организаций играют попечительские советы, но это не позволяет вовлекать большую часть семей, особенно это касается неблагополучных семей, которые чаще всего остаются в поле зрения социального педагога и то в том случае, если наблюдаются асоциальные проявления ребенка. Арсенал взаимодействия образовательных организаций и семей значительно богаче и не всегда он используется педагогическими коллективами.

Опираясь на многолетние исследования Эпштейн (1995) выделил такие типы совместного участия (вовлечения) школой – семьи и – общества, которые важны для учебы и развития школьника, реализации воспитывающего потенциала ребенка, а также для более эффективной работы школ и укрепления семьи: 1) communicating – общение, предполагающее и руководствующее эффективными формами двух – путей сообщения: а) касающееся школьных программ обучения воспитания, б) прогресса детей в процессе обучения; 2) parenting – родительская опека помогающая всем семьям создать благоприятную домашнюю обстановку для поддержания детей в учебной деятельности и помогающая школам узнавать и понимать семьи; 3) volunteering – волонтерство – комплекующее и организующее помощь и поддержку классам при реализации школьных функций и в организации различных видов деятельности учеников; 4) learning at home – учеба дома – обеспечение информацией, идеями семей по вопросам как помочь детям дома с академическими решениями, домашним заданием, учебной программой относящейся к школьным мероприятиям; 5) decision – making – принятие решения – включающее родителей в школьное управление; 6) **collaborating with community – сотрудничество с общественностью – определяющее и интегрирующее средства, возможности и службы как общественности для укрепления и поддержки школ учащихся и их семей, так и возможности семей и учащихся для поддержания общественности. В этой связи автором предложена теория Эпштейна (1987) «Частично совпадающие сферы влияния» в ее основе лежит идея интеграции и расширения образовательной, социологической и психологической сторон по социальным организациям, а также отражает воздействия семейной, школьной и общественной сред на образовательные результаты.**

При организации образовательного процесса школа должна помнить, что семья выступает основополагающим институтом в структуре общества особенно чувствительна ко всякого рода изменениям государственного масштаба, их результаты напрямую отражаются на ее уровне жизни, стабильности и воспитательной способности, как отмечает Карл Витакер «семья в широком понимании – не только продукт взаимодействия социальных ролей и социальных правил, не только биокультурная динамическая сила, но также – живой организм».

Воспитательная функция семьи подразумевает духовное воспроизводство населения. Воспитание – сложный процесс, в котором происходит взаимное влияние, воспитателя и воспитуемого. Воспитательный потенциал семьи включает в себя не только ее возможности в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств, но и те которые закладывает семейная микросреда, образ жизни семьи в целом.

Воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации обусловлены многими социальными (политическими, экономическими, демографическими, психологическими) факторами объективного и субъективного характера. И.В. Гребенников выделяет три аспекта воспитательной функции семьи. Воспитание ребенка, развитие способностей, формирование его личности; Систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни. Постоянное влияние детей на родителей (других членов семьи) побуждающее их к самовоспитанию [1]. Реализация воспитательного потенциала семьи возможно через использование различных педагогических технологий, в том числе технологий воспитывающего характера.

В своей работе Н.Н. Суртаева отмечает, что «На современном этапе в педагогической науке и педагогическом образовании существует две точки зрения, согласно – одной – педагогические технологии – это благо, согласно другой – это зло, привнесенное недавно в педагогику извне и вымывающее творчество педагога. На самом деле термин технологии и его производные (техники, технологические карты и др.) в педагогике существуют очень давно» [2, С.3-4]. Также Н.Н. Суртаева отмечает, что «зарождение этого понятия в педагогике связано, по видимому, с развитием техногенной цивилизации и относится к началу XX в., когда в странах Европы и США само понятие «технология» и связанным с ним проблемы стали предметом специального их учения» [3, С.19]. Технологии вовлечения семей во взаимодействие со школой с целью реализации воспитывающей функции предстоит еще разрабатывать, на современном этапе речь идет в большей степени технологиях социального партнерства, что далеко не полностью охватывают весь воспитывающий арсенал процесса вовлечения семей.

Литература:

1. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М., 1991.

2. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий Тюмень: ТОГИРРО, 2013. -23с.

3. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве Омск: ИРОО. -2009. -180с.

4. Суртаева Н.Н. Вопросы методологии исследования категорий "дети", "детства" в условиях современности // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе материалы 4-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья: в 2-х книгах. Российская академия образования, Институт образования взрослых, Комитет образования Санкт-Петербурга, Учебно-методический центр; ответственный редактор Суртаева Н. Н.. Санкт-Петербург, 2003. С. 15-20.
5. Суртаева Н.Н. Тенденции и перспективы развития педагогического образования на современном этапе коллектив. моногр. / [Н. Д. Наумов и др.; отв. ред. Н. Н. Суртаева] ; Гос. науч. учреждение Рос.акад. образования, Ин-т образования взрослых. СПб., 2004.
6. Суртаева Н.Н. Социальная работа с детьми из неблагополучной семьи // В книге: Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения тезисы Ежегодной региональной научно-практической конференции. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. 2004. С. 190-193.
7. Суртаева Н.Н. Проблемы дезадаптации детей в аспекте национальной безопасности страны // В сборнике: Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых материалы Региональной научной конференции молодых исследователей-педагогов: в 2 томах. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2004. С. 28-34.
8. Суртаева Н.Н. Вопросы методологии исследования категорий "дети", "детства" в условиях современности/Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе материалы 4-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья: в 2-х книгах. Российская академия образования, Институт образования взрослых, Комитет образования Санкт-Петербурга, Учебно-методический центр; отв. ред. Суртаева Н. Н.. Санкт-Петербург, 2003. С. 15-20.

Fayzullina A.R. TO THE QUESTION OF MODEL OF PLAN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Annotation: the article describes various models of plan of the extracurricular activities of students at the stage of basic education.

Keywords: extracurricular activities, model of plan of extracurricular activities.

Файзуллина А.Р.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ТОГИРРО, руководитель методического совета МАОУ Ембаевской СОШ, г. Тюмень

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ПЛАНА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассмотрены различные модели плана внеурочной деятельности обучающихся на ступени основного образования.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, модель плана внеурочной деятельности.

Несмотря на то, что в этом году к реализации стандартов приступили 5-ые классы основной ступени обучения, тем не менее, вопрос организации внеурочной деятельности остается актуальным. Именно на основании какой модели будет организована внеурочная деятельность, сколько часов, каковы механизмы реализации плана внеурочной деятельности, какая связь с системой дополнительного образования детей и др.

Попробуем ответить на эти вопросы.

Количество часов, выделяемых на внеурочную деятельность, составляет за 5 лет обучения на этапе основной школы не более 1750 часов, в год – не более 350 часов. Величина недельной образовательной нагрузки (количество занятий), реализуемой через внеурочную деятельность, определяется за пределами количества часов, отведенных на освоение обучающимися учебного плана, но не более 10 часов. Для недопущения перегрузки обучающихся допускается перенос образовательной нагрузки, реализуемой через внеурочную деятельность, на периоды каникул, но не более 1/2 количества часов. Внеурочная деятельность в каникулярное время может реализовываться в рамках тематических программ (лагерь с дневным пребыванием на базе общеобразовательной организации или на базе загородных детских центров, в походах, поездках и т. д.).

При этом расходы времени на отдельные направления плана внеурочной деятельности могут отличаться: на деятельность ученических сообществ и воспитательные мероприятия целесообразно еженедельно предусмотреть от 2 до 3 часов, при этом при подготовке и проведении коллективных дел масштаба ученического коллектива или общешкольных мероприятий за 1–2 недели может быть использовано до 20 часов (бюджет времени, отведенного на реализацию плана внеурочной деятельности); на внеурочную деятельность по учебным предметам еженедельно – от 1 до 2 часов, на организационное обеспечение учебной деятельности еженедельно – до 1 часа, на осуществление педагогической поддержки социализации обучающихся еженедельно – от 1 до 2 часов, на обеспечение благополучия школьника еженедельно – от 1 до 2 часов. В зависимости от задач на каждом этапе реализации примерной образовательной программы количество часов, отводимых на внеурочную деятельность, может изменяться. Так, например, в 5 классе для обеспечения адаптации обучающихся к изменившейся образовательной ситуации может быть выделено больше часов, чем в 6 или 7 классе, либо в 8 классе – в связи с организацией предпрофильной подготовки и т. д. Выделение часов на внеурочную деятельность может различаться в связи необходимостью преодоления противоречий и разрешения проблем, возникающих в том или ином учебном коллективе. Согласно примерной основной образовательной программы основного общего образования, одобренной Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (протокол заседания от 8.04.2015 №1/15) предложены следующие планы внеурочной деятельности и их модели. План внеурочной деятельности представляет собой описание целостной системы функционирования образовательной организации в сфере внеурочной деятельности и может включать в себя: план организации **деятельности ученических сообществ** (подростковых коллективов), в том числе ученических классов, разновозрастных объединений по интересам, клубов; детских, подростковых и юношеских общественных объединений, организаций и т. д.; план внеурочной деятельности по **учебным предметам образовательной программы** (предметные кружки, факультативы, ученические научные общества, школьные олимпиады по предметам программы основной школы); план **организационного обеспечения учебной деятельности** (ведение организационной и учебной документации, организационные собрания, взаимодействия с родителями по обеспечению успешной реализации образовательной программы и т. д.); план работы **по организации педагогической поддержки обучающихся** (проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, работа тьюторов, педагогов-психологов); план работы **по обеспечению благополучия обучающихся в пространстве общеобразовательной школы** (безопасности жизни и здоровья школьников, безопасных межличностных отношений в учебных группах, профилактики неуспеваемости, профилактики различных рисков, возникающих в процессе взаимодействия школьника с окружающей средой, социальной защиты учащихся); план **воспитательных мероприятий**.

В зависимости от решения педагогического коллектива, родительской общественности, интересов и запросов детей и родителей в образовательной организации могут реализовываться различные модели примерного плана внеурочной деятельности: модель плана с преобладанием общественной самоорганизации обучающихся; модель плана с преобладанием педагогической поддержки обучающихся; модель плана с преобладанием работы по обеспечению благополучия обучающихся в пространстве общеобразовательной школы; модель плана с преобладанием воспитательных мероприятий; модель плана с преобладанием учебно-познавательной деятельности, когда наибольшее внимание уделяется внеурочной деятельности по учебным предметам и организационному обеспечению учебной деятельности.

Так, модель плана с преобладанием общественной самоорганизации обучающихся включает организацию жизни ученических сообществ, направленной на формирование у школьников российской гражданской идентичности и таких компетенций, как: компетенции конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе с учетом правовых норм, установленных российским законодательством; социальная самоидентификация обучающихся посредством лично значимой и общественно приемлемой деятельности, приобретение знаний социальных ролях человека; компетенции в сфере общественной самоорганизации, участия в общественно значимой совместной деятельности.

Организация жизни ученических сообществ может происходить: в рамках внеурочной деятельности в ученическом классе, общешкольной внеурочной деятельности, в сфере школьного ученического самоуправления, участия в детско-юношеских общественных объединениях, созданных в школе и за ее пределами; через приобщение обучающихся к общественной деятельности и школьным традициям, участие обучающихся в деятельности производственных, творческих объединений, благотворительных организаций; через участие в экологическом просвещении сверстников, родителей, населения, в благоустройстве школы, класса, сельского поселения, города, в ходе партнерства с общественными организациями и объединениями.

Модель плана с преобладанием педагогической поддержки обучающихся предусматривает работу педагога-психолога, социального педагога, тьютора (если они есть) через создание индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий. В частности, данная модель больше всего относится к образовательным организациям, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья. Модель плана с преобладанием работы по обеспечению благополучия обучающихся в пространстве общеобразовательной школы имеет большую профилактическую направленность. Для реализации данной модели необходимо в школе наличие различных служб, центров, кабинетов профилактики (например, опорный кабинет по профилактике употребления ПАВ, психологическая служба, центр профессионального самоопределения, родительский университет). Т.е. школы существуют ради детей ...и всё, что мы делаем, должно соответствовать этой единственной цели. Одной из оптимальных моделей плана является модель плана с преобладанием воспитательных мероприятий. Т.к. за каждым классом назначается классный руководитель, который организует и проводит воспитательную работу с обучающимися. Однако следует обратить внимание при выборе данной модели руководствоваться принципом системности и комплексности, что означает рассмотрение темы среди всех участников школьного сообщества: детский коллектив, педагогический коллектив, детско-взрослое сообщество. Наиболее распространенной в школе является модель плана с преобладанием учебно-познавательной деятельности, где каждый учитель-предметник руководит предметным кружком. На занятиях предметного кружка реализуются следующие задачи: подготовка к ОГЭ, ЕГЭ, подготовка к олимпиаде, работа со слабомотивированными детьми, работа над трудными темами программы и др.

Таким образом, при проектировании модели плана внеурочной деятельности, необходимо, прежде всего, руководствоваться имеющимися условиями образовательной организации и предусматривать комплексную интеграционную модель, которая охватывает все рассмотренные выше модели, но с преобладанием одной в качестве системообразующей.

Литература:

Примерная основная образовательная программа основного общего образования.

