Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
3 – 4 марта 2016 г.

Часть 1

Ярославль
2016

УДК 37
ББК 74.5
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

П 24 **Педагогика и психология современного образования: теория и практика:** материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 450 с.

ISBN 978-5-00089-136-0
978-5-00089-137-7

В сборнике опубликованы материалы докладов участников 70-й научно-практической конференции, посвященной памяти К. Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, студентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам педагогики и психологии.

Издание адресовано теоретикам и практикам в области педагогики, психологии, управления образованием, студентам педагогических и психологических специальностей, а также широкому кругу читателей.

Редакционная коллегия: Л.В. Байбородова, Л.Г. Батракова, Т.В. Бугайчук, Е.О. Иванова (отв. ред.), Е.Н. Лекомцева, Т.Г. Киселева, В.А. Мазилов, Л.Г. Нижегородцева, С.Л. Паладьев

УДК 37
ББК 74.5

ISBN 978-5-00089-136-0
978-5-00089-137-7

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2016
© Авторы материалов, 2016

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ
ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378

С.А. Василенко

Реализация педагогических принципов К.Д. Ушинского в православной классической гимназии-пансионе Свято-Алексиевской Пустыни памяти прот. Василия Лесняка

Аннотация. Статья посвящена опыту православной классической Гимназии-пансиона Свято-Алексиевской Пустыни. Особое внимание уделяется принципам образования и воспитания, предложенным педагогом-классиком К.Д. Ушинским, внедренным в жизнь Гимназии. Статья будет интересна всем имеющим отношение к обучению и духовно-нравственному воспитанию детей.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, православная классическая Гимназия-пансион, антропологический подход, принципы воспитания и образования.

Православная классическая Гимназия-пансион Свято-Алексиевской Пустыни была создана в 1995 году и представляла собой небольшую группу детей разных возрастов. Занятия проходили в двух комнатах одного из восстановленных домов 19 века, оставшихся от монастырских строений. На сегодняшний день Гимназия увеличилась до 270 учащихся и 60 педагогов, выстроено трехэтажное кирпичное здание, строится здание для начальной школы. Но неизменными за 20 лет существования Гимназии остались цели обучения и воспитания: формирование у учащихся духовного самосознания и цельного религиозного мировоззрения; возможность осуществлять свой свободный творческий ответственный жизненный выбор в соответствии с этими целями. Неизменными остались и принципы поиска и от-

© Василенко С.А., 2016

бора лучших методик обучения, соответствующих антропологии ребенка, учебно-методических комплексов, учебников, обращение к педагогической классике (А.С. Макаренко, Н.Н. Неплюев, Н.Н. Пирогов, С.А. Рачинский, К.Д. Ушинский и др.).

Программный труд «Человек как предмет воспитания, или Опыт педагогической антропологии», многочисленные статьи, учебные книги «Родное слово», «Детский мир и Хрестоматия» дают представление об антропологической системе Ушинского, его учебно-методических, литературных, педагогических, художественных, научных, философских, воспитательных, религиозных идеях.

Один из главных педагогических принципов К.Д. Ушинского – *единство воспитания и обучения, «воспитывающее обучение»* («воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека» [1, 65]) - и для нас является определяющим. Несомненно, от роли педагога, особенно в начальном звене, зависит многое в формировании личности и мировоззрения ученика. Личный пример – это могучее воспитательное средство. Также многое зависит и от среды, и от уклада. Мы сами используем термин «воспитующая среда». Часто трудно понять, что больше повлияло на ученика, на его рост, – содержание предмета, облик учителя, просмотренный документальный фильм, встреча, молитва (имя каждого ребенка поминается помимо ежедневных богослужений каждый час на Псалтыри), учебная поездка, посещение музеев… Жизнь Гимназии пронизана светом Православия, жизнь каждого ребенка определяется годовым кругом церковных богослужений и праздников, дети учатся в эстетически оформленных кабинетах, учителя говорят правильным русским языком, в фойе постоянно звучит классическая музыка, и в этом же ряду влияющих на душу ребенка факторов – учебные книги Ушинского с его вниманием к слову, с его художественным вкусом, глубоким содержанием даже небольших текстов, продуманному влиянию на формирование детской души.

К.Д. Ушинский считал, что *воспитание должно быть нравственным* (статья «О нравственном элементе в русском воспитании»), затрагивать сердце и душу ребенка, направляя их

к вечности. Многие образовательные учреждения сегодня упускают эмоциональную сферу (не говоря уже о духовной) учащихся из зоны своего внимания, делая упор на формирование интеллекта. Вместе с тем, все больше становится понятным, что человек – комплексное создание и совершенно неправомерно, упуская антропологический аспект, не задействовать при обучении все стороны его личности. Таблички с цитатами мудрых (часто на двух языках – латинском и русском), паломничества, церковные службы, ограничение просмотра агрессивных и непристойных фильмов, отсутствие компьютерных игр - все это создает определенный фон Гимназии, и возможным становится не столько говорить о душе, сколько формировать нравственную норму у гимназистов. Цель педагога, по Ушинскому, - в воспитании христианина, «ведь педагогика, основанная на психологии, советует развивать душу человека сообразно с ее природой, а душа человека…родится христианкой» [4, 420], - писал он в «Педагогической антропологии».

А цель, записанная в нашем Уставе, - формирование высоконравственной личности, способной к свободному творческому труду, саморазвитию и самоусовершенствованию; личности, способной на жертвенное служение Богу, Церкви, своему народу, Отечеству, ближним. Причем при достижении этой цели действуют еще два принципа: ненасильственного влияния (дети, не желающие находиться в нашей Гимназии, уезжают домой по первому своему заявлению (все помнят известное «невольник не богомольник») и гуманистического отношения к учащимся, основанного на доверии ребенку как носителю образа Божия.

Трудовое воспитание является еще одним столпом нашей Гимназии. Ушинский в статье «Труд в его психическом и воспитательском значении» писал, что труд - «необходимое условие его (человека) телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждений и счастья» [1, 52]. В гимназии уже с первого класса учащимся предлагаются разные трудовые направления по самообслуживанию (от уборки до шитья), помощь в живом уголке, на пришкольном участке. С возрастом детей расширяются и их возможные послушания: помощь в ра-

боте ежегодной научно-практической конференции, на наших полях, в трапезной, дежурства по Гимназии. Для нас важен навык приобретения ими удовольствия от выполненной физической работы, радость от того, что смогли помочь другим. И без труда, по убеждению многих педагогов-классиков, невозможно воспитать нравственную личность.

Большое внимание К.Д. Ушинский уделял *русскому языку как базовому элементу всего образовательно-воспитательного процесса*. «Отнимите у народа все, – писал он в статье «Родное слово», - и он все может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его…вымер язык в устах народа – вымер и народ…Являясь…полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим его учить до конца народной истории» [2, 93]. Педагоги Гимназии уделяют большое внимание речи учащихся, работая над методической темой «Развитие письменной и устной речи учащихся как средства повышения мотивации к обучению», результатом чего должны стать открытые уроки года или статьи. Гимназисты прочитывают всю программную литературу летом. Учителя следят за грамотностью и правильностью речи и письма на каждом уроке, воспитатели обращают внимание на качество читаемых книг, отсекая низкосортную литературу. Библиотека, фонды которой постоянно пополняются, является любимым местом учеников как старших классов, так и начальной школы. В связи с тем, что наши дети общаются «в живую», а не в чатах и социальных сетях, у них достаточный словарный запас, сформирована культура общения и умение выражать свои мысли. Это часто отмечают проверяющие работы наших учащихся на олимпиадах, иногда удивляются врачи в больницах – дети спокойно читают книги, а не стоят на головах.

В процессе работы с детьми мы используем *личностный подход* к ученикам, учитывая их способности, таланты, возможности, жизненные планы.

Все вышеперечисленные принципы относятся к системе работы всей нашей Гимназии. Но начальное образование более

тесно связано с трудами Ушинского. Несколько лет назад вслед за лидерами Русской классической школы мы стали вести преподавание по учебным книгам «Родное слово», «Детский мир и Хрестоматия». Учебники были адаптированы И.А. Горячевой (у нее же вышла монография по учебным книгам Ушинского в 2010 году в Институте психолого-педагогических проблем детства РАО). Система Ушинского отличается бережным отношением к слову, внимательному психологическому взгляду на личность ребенка, взращиванием нравственных начал личности. Есть и еще ряд методических особенностей. Упомянем некоторые.

Обучение чтению основывается не на методе складов, заучиванию разных вариантов сочетания букв, чтению случайных наборов слов, а на звуковом методе, требующем осмысливания и осознанного овладения грамотой. В противовес безотрывному письму наши ученики занимаются каллиграфическим письмом пером. Благодаря этому у них формируется целостный образ буквы (без повторов одной линии), они не тратят усилий на запоминание системы соединения букв, чувствуют меру нажима на перо, в результате чего рука то расслабляется, то напрягается, линии выходят четкие, а само письмо – красиво и изящно.

Тексты в Хрестоматии (послеазбучный период) тщательно выверены и подобраны, и, как пишет Горячева, «обучение по книгам Ушинского позволяет достичь гармоничного формирования внутреннего мира ребенка благодаря заключенным в этих книгах и методиках возможностям триединого воздействия на ум, сердце и волю детей и благодаря опоре на систему духовно-нравственных ценностей» [3, 123].

Иллюстрации в учебниках выполнены в реалистичной манере в технике сепия, что помогает сформировать яркие образы в сознании ребенка с помощью языка, не отвлекают ученика от урока, не заслоняют собой смысл прочитанного, а, наоборот, служат благодатным материалом для диалога с учителем. Комплект учебников включает в себя Индивидуальный альбом к Хрестоматии, в котором рядом с небольшим рассказом расположена пустая страница для рисунков учащихся, что развивает воображение.

Занимательные рассказы Из природы, Из географии, Из истории закладывают основы научных знаний учащихся, фор-

мируют системное мировоззрение. Знакомясь с историей и географией России, учащиеся начинают по-настоящему любить свою Родину, бережно относиться к природе, любоваться красотой Божьего мира. Помимо образования, это и патриотическое воспитание.

Вслед за Ушинским мы придерживаемся и принципа эстетического воспитания. Наши музеи, в которых проводятся помимо экскурсий и различных мероприятий, уроки; окружающие Гимназию живописные пейзажи; разнообразные зверюшки и птицы, которых можно встретить и в учебном здании, и в вольерах на улице; архитектура старинного храма; оформление учебных помещений; форма гимназистов, - все это гармонично и красиво. Нужно упомянуть и о дополнительных занятиях. Наши учащиеся занимаются в музыкальной школе, поют, рисуют, занимаются лепкой, ставят спектакли, участвуют в праздниках. Все это всесторонне развивает детей, формируя их вкус.

Еще одна из идей Ушинского – связь воспитания с жизнью – предполагает в нашем понимании знакомство с реальной общественной и трудовой жизнью, приобретение определенных навыков (как трудовых, так и формирование воли – понуждения себя). Гимназисты сами гладили новорожденного жеребенка, кормили из бутылочки олененка, ездили с концертом в дом престарелых, шили себе бальное платье, пололи морковку, которую ели всю зиму, помогали младшим и престарелым, т.е. получали комплексный воспитующе-образовательный опыт жизни по правде, опираясь на традиционные ценности, разрушение которых грозит не только расторможенностью и растущей агрессией, но и другими серьезными последствиями.

Образовательная и воспитательная система Ушинского – это педагогическая классика, созданная в XIX веке, и, конечно, в наших современных условиях является традицией. Но для современной педагогики К.Д. Ушинский и его антропологический подход могут стать хорошей опорой в деле воспитания и образования, что подтверждает опыт нашей Гимназии.

Библиографический список

1. Ермолин, Е.А. Константин Дмитриевич Ушинский. [Текст] /Е.А. Ермолин – Ярославль: Издательский дом «Ярослав Мудрый», 2014. – 72 с.

2. Горячева, И.А. К.Д. Ушинский и «Родное слово». Ч. 1 [Текст]: методическое пособие для учителя начальной школы / И.А. Горячева – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, лаборатория психологической антропологии. 2010. – 120 с.

3. Горячева, И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики [Текст] /И.А. Горячева. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, лаборатория психологической антропологии, 2010. – 304 с.

4. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. / [Текст] К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 460 с.

УДК 378

И. Д. Веселов, Е. О. Иванова

Некоторые вопросы теории и практики смешанного обучения

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики смешанного обучения, построенного на интеграции традиционного и дистанционного обучения и ориентированного на развитие самостоятельности обучающихся при целесообразном использовании виртуальных образовательных ресурсов. Раскрываются особенности различных моделей смешанного обучения, которые реализуются в отечественной и зарубежной практике образования.

Ключевые слова: смешанное обучение, модель смены станций, модель смены классов, адаптивная модель, перевернутый класс.

Сегодня социальный заказ задает образ выпускника с качественно новым уровнем образованности по сравнению с тем, который характеризовал человека в век промышленного производства. У современного выпускника должно быть сформировано личностное стремление к постоянному обновлению соб-

© Веселов И. Д., Иванова Е. О., 2016

ственного опыта, к расширению границ собственных образовательных горизонтов. Поиск путей создания школы, отвечающей современным потребностям общества, предполагает, в частности, разработку способов педагогически целесообразной реализации возможностей информационных коммуникационных технологий, создание такой информационно-образовательной среды, которая обеспечивала бы познавательную активность каждого обучающегося, деятельностный характер получения знаний и освоение умений работы с ними, расширение использования потенциала информационных ресурсов в практике образования.

Одним из актуальных понятий сегодня является «смешанное обучение» (blended learning). Это понятие в его современном виде пришло к нам из-за рубежа и активно осваивается отечественными теоретиками и практиками образования. Рассмотрим, что же понимается под смешанным обучением. В зарубежной литературе данное понятие описывает образовательную модель, в которой процесс обучения, происходящий в рамках школы, частично реализуется on-line и интегрирован с происходящим в классе. Педагог выступает в роли консультанта, помощника в рассмотрении наиболее сложных вопросов содержания образования, при этом обучающийся контролирует время, место, путь и темп своего обучения [4-6].

В отечественной педагогической науке выделяются следующие характерные черты смешанного обучения:

1. Сочетание очного и заочного (дистанционного), традиционного и электронного обучения

2. Индивидуализация обучения, основанная на представлении о том, что каждый обучающийся стремится достичь собственной высокой цели и умеет выстраивать соответствующую познавательную деятельность.

3. Приоритет самостоятельной познавательной деятельности обучающихся как на уроке, так и во внеурочной подготовке.

4. Взаимодействие педагогов, учащихся и интерактивных образовательных ресурсов.

Например, М.С. Медведева исследует формирование готовности будущих преподавателей к работе в условиях смешанного обучения. В своей работе она дает следующее определение:

«Смешанное обучение – это система преподавания, сочетающая очное, дистанционное и самообучение, включающая взаимодействие между педагогом, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое» [1].

С. Б. Велединская и М. Ю. Дорофеева рассматривают смешанное обучение как учебный процесс, построенный на основе интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности с использованием и взаимным дополнением технологий традиционного и электронного обучения [2].

В. А. Стародубцев считает, что смешанное обучение – учебный процесс, включающий в себя электронные образовательные ресурсы и обучающие среды, в том числе удаленного доступа, и дистанционные технологии асинхронного и синхронного педагогического взаимодействия [3].

Каким же образом осуществляется смешанное обучение? Существует множество форматов реализации смешанного обучения, которые частично используются и у нас в стране. Рассмотрим три из них:

1. Модель смены станций (смены рабочих зон) (Station rotation) предполагает перемещение учеников в пределах класса, по «станциям», которые включают в себя работу малой группы с учителем; совместные занятия по выполнению заданий или работу над проектами; работу on-line за компьютерами. Ученики передвигаются по станциям, занимаясь различными видами учебной деятельности, главным из которых является работа с учителем. В это же время другие обучающиеся глубже вникают в материал и совершенствуют умения применять полученные знания (например, решение задач по математике), другая часть обучающихся с помощью on-line интерактивных информационных ресурсов получает новые знания или закрепляет уже пройденное. Выбор маршрута движения по станциям зависит от подготовки учеников, их мотивации и сформированности умений самостоятельной познавательной деятельности. Примером модели является KIPP Los Angeles School, в которой преимуще-

ственно латиноамериканские классы, показали лучшие результаты в Калифорнии, режим работы в классе – 2 блока по 75 минут, передвигаясь по классу [7].

2. Модель смены классов (Lab rotation) предполагает, что учитель ведет занятие в режиме традиционного урока, после этого обучающиеся переходят другой класс и работают самостоятельно, например, выполняя лабораторные работы. Обучение осуществляется по индивидуальным образовательным траекториям, учащиеся получают инструкции и помощь от педагога в режиме on-line либо могут выполнять виртуальные практические работы. Таким образом, обучающиеся одновременно работают в двух образовательных средах – контактного и интерактивного взаимодействия.

3. Модель вариативного (адаптивного) обучения (Flex model). Главное отличие данной модели в том, что у каждого ученика есть индивидуально разработанный план, соответствующий его познавательным потребностям и запросам. Такое обучение можно рассматривать как выполнение заданий, подготовленных учителями. В начале обучения ученики проходят тест, позволяющий определить уровень их обученности и практической подготовки. Если школьник не обладает нужным количеством знаний, то он должен освоить их, используя специально подготовленный учебный материал, который может содержать видеолекции, записанные учителем, практический проект с учителем или другими учениками и т.д.

Завершением процесса обучения становится комплексное обобщенное тестирование, в ходе которого обучающиеся, выполняя зачетное задание, демонстрируют свои умения. Главное в данной модели то, что обучение основано на практико-ориентированных навыках и предполагает их освоение на нескольких уровнях, вплоть до уровня мастерства (идеального владения материалом). Основная задача – научить учеников быть самостоятельными, ответственными за результат, сформировать стремление освоить умения на максимально возможном уровне. Примером модели являются Summit public schools, входящие в список лучших школ Америки [4-6].

4. Модель перевернутый класс (Flipped Classroom). У нас в стране в рамках традиционной классно-урочной системы эта мо-

дель смешанного обучения в настоящее время внедряется очень активно. Перевернутый класс - это «занятия наоборот». Обучающиеся самостоятельно знакомятся с новым материалом дома, просматривая подготовленные для них видеофрагменты объяснения учителя, видеолекции, читая рекомендованную литературу, изучая дополнительные материалы из ссылок, данных педагогом, закрепляя изученное, проходя on-line тестирование. В классе же ученика ждет практическая индивидуальная или групповая деятельность – работа над проектами, углубленное изучение материала. Учитель выступает в роли наставника, советчика и администратора деятельности. Он может работать индивидуально с отстающим учеником или организовывать коллективную работу над проектом. Основным достоинством данной модели является право обучающегося готовиться к уроку в любое время, просматривать материал в удобном для него темпе столько раз, сколько это необходимо для понимания, возможность обратиться за помощью к педагогу на аудиторном занятии.

В настоящее время у нас в стране многие школы работают в рамках данной модели, создавая образовательную среду, ориентированную на возможности обучающихся, их персональную ответственность за результат своего обучения, на использование информационных коммуникационных технологий с целью обеспечения условий для самообразования и саморазвития учащихся. Ведутся и научные исследования возможностей и эффективности смешанного обучения. Они затрагивают вопросы его организации как в средней, так и в высшей школе. Пока нет достаточного количества научных данных об отсроченных результатах использования смешанного обучения. Очевидно, что оно не является единственной и идеальной моделью построения учебного процесса и требуется серьезная исследовательская и методическая работа для его повсеместного внедрения в практику.

Библиографический список

1. Медведева, М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. С. Медведева – Нижний Новгород, 2015. - 220 с.

2. Велединская, С. Б., Дорофеева, М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности [Текст] / С. Б.Велединская, М. Ю. Дорофеева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 8 – 13.

3. Стародубцев, В. А. Персонализированные МООК в смешанном обучении [Текст] /В. А. Стародубцев // Высшее образование в России. – 2015. – №10. – С.133-144.

4. Introduction to blended learning. Silicon Schools Fund & Clayton Christensen Institute [Электронный ресурс] / URL: https://www.khanacademy.org/partner-content/ssf-cci/sscc-intro-blended-learning (дата обращения 28.01.2016)

5. Dreambox learning. Six Models of blended learning [Электронный ресурс] / URL: http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning (дата обращения 28.01.2016).

6. Blended Learning: Personalizing Education for Students. [Электронный ресурс] / /URL: https://www.coursera.org/learn/blended-learning/home/welcome (дата обращения 28.01.2016)

7. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL Successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. 2006. №23 (3). P. 533–550

УДК 378

Т.Н. Гаврилова

Поисковая деятельность в системе работы музея К.Д. Ушинского

Аннотация. Статья посвящена результатам поисковой деятельности в системе работы музея К.Д. Ушинского. Воссоздано древо потомков педагога, завершен проект издания книги сказок и рассказов К.Д. Ушинского с иллюстрациями его правнучки Ирины Хале, получены новые данные о судьбе старшей и младшей дочерей педагога и их мужей.

Ключевые слова: поисковая деятельность, система работы музея, потомки К.Д. Ушинского.

Немаловажное место в системе работы музея К. Д. Ушинского занимает поисковая деятельность. Она осу-

© *Гаврилова Т.Н., 2016*

ществляется в нескольких направлениях: установление связей с потомками педагога, исследователями его жизни и педагогической деятельности, а также жизни его потомков, поиск людей, которые стремились популяризировать его имя в Ярославской губернии дореволюционной России.

Благодаря установившимся контактам с правнучками педагога (Марианной Юркевич и Ириной Хале) нам удалось воссоздать древо потомков Ушинского. Эта часть поисковой деятельности в 2015 году завершилась изданием книги сказок и рассказов К.Д. Ушинского с иллюстрациями его правнучки Ирины Хале. Все первоклассники города Ярославля (около семи тысяч человек) первого сентября получили ее в подарок. Во время презентации книги произошло очное знакомство с еще одним потомком педагога, живущим во Франции, – праправнуком Арно Дюлон де Роснэ.

Анализируя жизненный путь потомков педагога, нам удалось установить, что с педагогической деятельностью свою судьбу связали дети, внуки и правнуки сына Константина Дмитриевича – Константина Константиновича: *Гайана Юркевич* работает профессором испанской литературы в Барух колледже в Нью-Йорке, *Дмитрий Поспеловский* был профессором истории и экономики в университете Вестерн в г. Лондон (провинция Онтарио, Канада), его сын *Богдан Поспеловский* работает в области специальной педагогики (олигофренопедагогики) в Вестерн университете, полный тезка педагога *Константин Дмитриевич Ушинский* был профессором русского языка в Техасском университете, его дочь *Софья Ушинская* – профессор философии университета Конкордия в Монреале.

Тесная переписка установлена с бывшим педагогом школы им. Ушинского в городе Новгород – Северский (Украина), создателем музея великого педагога, а ныне – пенсионером, Иваном Кирилловичем Коломийцем. За свою деятельность по увековечению памяти педагога он был награжден медалью К.Д. Ушинского. Он передал в дар музея фотографию родового захоронения Ушинских на Покровском кладбище и свою книгу на украинском языке «Коли оживає історія».

Плодотворные контакты музей поддерживает с краеведом из села Литвинец Каневского района Черкасской области

(Украина) Владимиром Васильевичем Баранником. Он сообщил нам некоторые сведения о двух дочерях К.Д. Ушинского – Вере Константиновне и Ольге Константиновне и их мужьях.

Муж Ольги Ушинской *Михаил Акинфеевич Суковкин* был *предводителем дворянства Каневского уезда* с 1899 по 1906 гг. Об этом свидетельствуют «Памятные книжки Киевской губернии за 1902-1906 гг. и 1909 г». Они же указывают его резиденцию – уездный город Канев и село Ковали. В это время он занимал и другие должности: председателя Канево-Васильковского съезда мировых посредников и почетного мирового судьи Каневского съезда мировых судей. С 1906 года он становится и председателем Каневской уездной управы по делам земского хозяйства.

Ольга Константиновна, предположительно в этот же период, является передседателем Каневского комитета российского общества Красного Креста.

Предполагается, что в 1907 году Суковкины переезжают в Киев (с этого года предводителем дворянства Каневского уезда становится барон фон Штейгер), где проживают сначала в Михайловском проулке, 29, а позже на улице Левашовская, 14. Село Ковали Каневского уезда по-прежнему остается их летней резиденцией. Там Ольге Константиновне Ушинской (Суковкиной) принадлежало 756 десятин земли. В селе была православная церковь, церковно-приходская школа, девять ветряных мельниц, кузница и ферма. В настоящее время усадьба не сохранилась. В школьном музее села находится чудом сохранившаяся тарелка из сервиза помещиков Суковкиных.

С 1909 по 1917 год (а возможно и раньше) Михаил Акинфеевич становится председателем Киевской губернской управы по делам Земского хозяйства (с 1912 видоизмененное название прежнего учреждения - Киевская Губернская Земская управа).

С 1907 по 1917 год он занимал целый ряд и других должностей в Киеве и был пожизненным почетным членом Каневского уездного попечительства детских приютов.

Все изменил 1917 год. С 8 марта по 22 сентября 1917 года М.А.Суковкин занимал должность губернского комиссара Киевщины и таким образом представлял Российское временное правительство в Киеве.

Он принял участие в работе Всеукраинского Национального Конгресса (сообщение об этом событии напечатано в газете «Киевлянин») и был в хороших отношениях с украинскими национальными деятелями.

С 30 октября 1918 г. (во времена гетманата Павла Скоропадского) Михаил Акинфеевич был первым Чрезвычайным послом Украины в Турции.

Когда М.А. Суковкин прибыл в Стамбул, в Украине гетманский режим переживал последние дни. Далее опять произошла смена власти, и М.А. Суковкин был смещен с занимаемой должности.

Затем последовала эмиграция… Ольга Константиновна поехала за ним. Она была год разлучена с детьми, т.к. два старших сына (Михаил и Алексей) учились в Англии, а Марина и Константин (домашние называли его Коко) остались с няней в Петрограде. Чтобы выжить в период начавшейся гражданской войны, няня продала иконы и посуду. В конце концов Ольга Константиновна смогла забрать детей и перевезти их в Стамбул, где они жили в бедности. Затем им удалось перебраться в Париж. В Париже их детям пришлось зарабатывать на жизнь: Марина рисовала иконы, а братья, если предоставлялся случай, снимались в фильмах, в эпизодических ролях. Так как Константин еще с детства страдал туберкулезом, то семья переехала на Лазурный берег Франции – в город Ментон, на границе с Италией.

Там муж Ольги Константиновны попросил французское правительство отдать пустовавшее помещение огромного санатория для больных туберкулезом под Русский дом для всех беженцев, которые стекались в страну, на условиях его возвращения после прекращения потока эмигрантов. Он стал директором первого «Русского дома» во Франции [1].

В Ментоне была построена небольшая православная церковь, в которой венчалась дочь Суковкиных Марина Михайловна со своим женихом – ирландцем Патриком Валентино Бушо.

Братья Марины были дружны с дочерьми последнего российского премьер-министра Столыпина: Михаил был помощником и другом графини Александры Петровны Кейзерлинг, младшей (пятой) дочери Петра Аркадьевича, Константин -

с его второй по старшинству дочерью Натальей Петровной. По воспоминаниям племянницы Константина – Ирины Хале - Наталья Столыпина умерла от рака осенью 1949 года на руках Ольги Константиновны Суковкиной. Ирина рассказывала, что при жизни Натальи она пользовалась книгами из ее библиотеки.

Владимир Васильевич Баранник поделился с нами информацией из «Памятных книг Киевской губернии» за разные годы (с 1894 по 1912 гг.) о муже Веры Константиновны Ушинской Александре Львовиче Пото. Он в Каневском уезде был членом уездного по чиншевым делам Присутствия (чинш – оброк, платившийся с земли или дома, отданных в чужое продолжительное владение), членом уездного комитета по делам земского хозяйства, членом уездной землеустроительной комиссии, а также членом правлений двух Товариществ свеклосахарных заводов (Чупаховского и Юзефовско-Николаевского). Ему принадлежало село Пилява Каневского уезда (528 десятин земли), в котором имелась православная церковь, церковно-приходская школа и семь ветряных мельниц.

У Александра Львовича с Верой Константиновной была дочь Натали. А. Л. Пото хотел, чтобы дочь стала художницей, поэтому не жалел денег на ее образование. Когда семья жила в Париже, девушка посещала курсы скульпторов, а летом приезжала с матерью на отдых в имение деда под Черниговом. Начало Первой мировой войны задержало их в Украине, а потом случилась революция, и путь в Париж оказался для обеих закрытым.

Осенью 1917 года Вера Константиновна узнала, что имение отца конфисковано. Им с дочерью пришлось вернуться в Киев - в квартиру на улице Малоподвальной, 12, где из десяти принадлежащих им комнат им разрешили пользоваться лишь одной - будуаром Веры Константиновны. Ее соседкой по квартире среди прочих стала дочь урожденной графини Тузинкевич и итальянского актера Теодора Барилолли, Елена Федоровна (секретарь Клуба работников искусств). В этой квартире у нее родилась дочь, которая станет известной украинской художницей, Ирина Георгиевна Левитская, написавшая о судьбе дочери и внучки К.Д. Ушинского в книге «Все мое с собой».

Елена Федоровна и Вера Константиновна подружились. Дочь Ушинского дарила ей книги из библиотеки отца. По одной

из них, учебнику Константина Дмитриевича «Родное слово», дочь Ирины Федоровны Ирина в три года научилась читать. «Охранная грамота», которую Вере Константиновне выдал председатель Народного комиссариата по просвещению А.В. Луначарский, помогла сохранить книги, мебель и картины отца. Жили они на то, что Вера Константиновна получала, преподавая русский язык на рабфаках. Натали так и не смогла вписаться в новую жизнь, психика ее не выдержала перемен — девушка повредилась рассудком. Пока Вера Константиновна была жива, она заставляла дочь заниматься лепкой. После смерти Веры Константиновны в 1924 году многие вещи Натали отнесла в комиссионные магазины.

Когда началась Великая Отечественная война и фашисты вошли в Киев, Натали Пото встречала их как освободителей. Ирина Георгиевна пишет, что для нее, видевшей немцев в прежние годы, они оставались той культурной нацией, которая могла освободить ее, внучку всемирно известного педагога, из пролетарского плена. Но новая власть не проявила интереса к странноватой женщине, ей лишь выделили продуктовый паек — за деда. Осенью 1943 года перед наступлением Красной Армии по приказу городской комендатуры она ушла на Запад. Умерла Натали Пото в Бельгии в 1950 году, не имея своей семьи.

Поисковая деятельность позволила установить, что одним из общественных деятелей Ярославской губернии, кто стремился популяризировать имя К. Д. Ушинского в ярославской печати, был историк, краевед Леонид Николаевич Трефолев. Бывший выпускник Демидовского лицея, он семь лет был редактором неофициальной части газеты «Ярославские губернские ведомости» и прекрасно знал, что одним из его предшественников в этой должности был К.Д. Ушинский.

Имя педагога в Ярославской губернии не забывали и после его смерти. В Ярославском областном архиве, в газете «Северный край» за 1900 год удалось найти стихи члена редколлегии газеты В.М. Михеева, опубликованные к 30-летию со дня смерти К.Д. Ушинского, которые носят название «Родное слово» (как один из учебников педагога для начальной школы).

Поисковая работа в системе деятельности музея К.Д. Ушинского предполагает дальнейшее развитие в двух

направлениях: установление связей с теми людьми, которые занимались исследованием жизненного пути и педагогического наследия педагога, и сбор информации о судьбе его двух детей – Надежды и Владимира.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т.Н. Судьба потомков К.Д. и Н.С. Ушинских [Текст]/ Т.Н. Гаврилова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. – №1. –Том II (Психолого-педагогические науки). – С.7-11.

УДК 37.02

В.Е. Гаибова

Патриотическое воспитание: взгляды К.Д. Ушинского и современность

Аннотация: в статье рассматривается подход к понятию «патриотическое воспитание», предложенный К.Д. Ушинским, выявляются основные его составляющие и проводится сравнение с его современной трактовкой.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, народность, К.Д. Ушинский.

Патриотизм имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека, выступает как составной элемент его мировоззрения и отношения к родной стране, отличающий одну нацию от другой. Только на основе патриотизма укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается благородство и достоинство личности.

К.Д. Ушинский не выделял патриотизм как отдельную задачу воспитания. У него патриотизм являлся органичной составляющей частью народности, которая является могучим пе-

© *Гаибова В.Е., 2016*

дагогическим средством воспитания: «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. *Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству*, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний" [4, с.252]».

Что же такое патриотизм в современном толковании? В философском словаре дается следующее определение патриотизма: «Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [8, с.358].

В словаре русского языка патриотизм трактуется как «любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу» [2, с.33].

И.Ф. Харламов определяет патриотизм как «нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость» [9, с. 352].

В настоящее время патриотизм является одной из важных задач воспитания, что закреплено в различных государственных законопроектах:

Закон «Об образовании» (статья 3, пункт 3):

«3) гуманистический характер образования, … гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;…» [1].

Стандарт дошкольного образования:

«Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, … формирование первичных представлений … о

малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках ...» [3].

ФГОСы второго поколения для общеобразовательной школы в рамках раздела «Портрет выпускника» отмечают такое качество, как патриотизм.

Например, в ФГОС для средней общего образования отмечены следующие требования к результатам освоения основной образовательной программы:

«7. Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

1) российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн); …

3) готовность к служению Отечеству, его защите;…» [7]

При этом воспитание основ гражданской идентичности и патриотизма в ФГОСах для общего образования выносится, в основном, во внеурочную деятельность, т.к. только в рамках определенных предметных областей невозможно охватить *все* аспекты патриотического воспитания.

Для воспитания патриотизма необходимо формировать у учащихся знания о родном крае и чувства привязанности к тем местам, где они родились и выросли и с которыми у них связаны яркие эмоциональные переживания. А где как не в народном фольклоре можно найти лирическое и живописное описание родной природы? Кто лучше русских поэтов и писателей сможет показать всю красочность и специфические особенности флоры и фауны России? К сожалению, в современной школе крайне мало внимания уделяется патриотическому воспитанию в рамках изучения курса родного языка и литературы. А ведь как отмечал К.Д. Ушинский: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий извечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее кли-

мат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда - суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. …. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» [5, с. 147].

Существенной стороной обогащения обучающихся патриотическими чувствами является усвоение ими исторического материала о героическом прошлом нашего народа. С этим успешно справляются педагоги по истории, потому что в первую очередь на вопросы о патриотическом воспитании студенты всегда отвечают про Великую Отечественную войну, вспоминая и другие воины, в которых Россия одержала победу.

Но вот представлений об огромном вкладе России в развитие науки, культуры и различных отраслей производства у обучающихся крайне мало, и данные представления они никак не ассоциируют с патриотизмом.

Как отмечает Харламов: «Существенное значение имеет организация общественно полезной деятельности школьников. Так, труд по самообслуживанию в школе, изготовление и ремонт учебного оборудования и наглядных пособий, участие в создании учебных кабинетов, работа на пришкольном участке воспитывают у учащихся стремление внести свой вклад в улучшение школьной жизни, развивают чувство ответственности и самостоятельности, формируют их активное гражданское отношение к окружающей действительности» [9, с. 359].

Об этом же говорил К.Д. Ушинский, в своей статье «Труд в его психическом и воспитательном значении»: «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных необходимостей, вызывающих по-

неволе на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. …. Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно,— бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только трудящиеся и обремененные» [6] .

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие патриотизма в современной трактовке несколько уже того, что подразумевал К.Д. Ушинский. Сейчас патриотизм не подразумевает, к сожалению, изучение особенностей богатства и разнообразия «языка народа». Немаловажную роль в формировании патриотического поведения могла бы играть деятельность обучаемых по охране природы родного края (уход за зелеными насаждениями, помощь в поддержании чистоты и порядка в парках, на улицах сел и городов), а также их участие в художественно-творческой деятельности (в литературно-драматических композициях, посвященных юбилейным датам родного края либо юбилеям русских писателей и поэтов, праздниках народного творчества). Но данной деятельности уделяется недостаточно времени, да и не всегда она носит патриотический оттенок.

Библиографический список

1. Закон «Об образовании» [Электронный ресурс]: URL**:** http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

2. Словарь русского языка: В 4 т. [Текст]/ под ред. А.П. Евгеньевой. – Т.3. - М., 1984.

3. Стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: URL: http://mdou5oz.jimdo.com/

4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 [Текст] / сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.

5. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. [Текст] / К. Д. Ушинский. - Т. 1. - М., 1974.

6. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Электронный ресурс]: URL: OCR Biografia.Ru

7. ФГОС для средней общего образования [Электронный ресурс]: URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543

8. Философский словарь [Текст] / ред. И.Т. Фролоф. - М., 1986.

9. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2007.

УДК 37.02 (082)

Е.О. Иванова

На пути к электронной школе: требования к учебникам нового поколения

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки учебников нового поколения для электронной школы России. Представлены результаты пилотного исследования требований к современным учебникам выпускников 2015 года. Определены возможные стратегические направления создания электронных учебников, предложены виды заданий, обеспечивающих эффективность таких учебников в процессе обучения.

Ключевые слова: учебник нового поколения, электронная школа, преобразующие задания, конструктивные задания.

Тенденции развития современного образования связаны с системными изменениями, предполагающими, прежде всего, обеспечение для каждого человека возможности получения качественного образования в комфортных для него условиях. Способствовать этому, в частности, призвана электронная школа, которая будет дополнять обычную, массовую школу. По словам Д. Ливанова, «в такой школе смогут учиться дети из отдаленных районов, школьники с особенностями развития, одаренные ученики, которые занимаются по индивидуальным планам. А также дети, которые живут за пределами России, но хотели бы получать качественное образование на русском языке и документ об образовании» [1].

© *Иванова Е.О., 2016*

Разработка материалов для такой школы уже началась – записываются уроки лучших учителей с 1 по 11 класс. Но, как известно, просто просмотреть урок – это не значит освоить содержание образования. Эффективность обучения во многом будет зависеть от того, насколько будущие ученики электронной школы готовы учиться, используя преимущественно информационные ресурсы. На одно из первых мест в связи с этим выходит задача разработки дидактических оснований учебников нового поколения, которые, с одной стороны, по-прежнему выступали бы основным средством обучения, позволяли педагогу создавать условия для организации процесса обучения и самообразования учащихся, а с другой – отвечали задаче построения электронной школы. Такие учебники, несомненно, предполагают организацию процесса обучения с использованием ресурсов информационно-образовательной среды [2]. Сегодня электронный учебник – это учебное электронное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды и официально утвержденное в качестве данного вида издания [3, с.6].

Для ответа на вопрос о дидактических характеристиках учебников были изучены представления обучающихся о современном учебнике. С целью выявления требований учащихся к структуре и содержанию новых учебников была разработана мини-анкета для выпускников школ 2015 года, которые поступили учиться на 1 курс Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. В опросе принял участие 121 студент. Сразу отметим, что анкетирование проводилось на первой и второй неделе занятий, то есть полученные результаты характеризуют точку зрения не студентов, а учащихся школ. В то же время опрос студентов-первокурсников позволил выявить позиции обучающихся из разных регионов РФ, обладающих разным опытом работы с вводимыми в настоящее время в процесс обучения электронными ресурсами и гаджетами.

Ниже приводится анкета, которая предлагалась студентам, с количеством сделанных выборов:

Каким вы видите учебник будущего?

В анкете представлены вопросы, посвященные вашему взгляду на хороший учебник. Пожалуйста, обведите кружком буквы (А, Б, В или Г), которыми обозначены ответы, соответствующие вашему мнению. Можно выбрать не больше двух ответов. Если ваша позиция иная – напишите в свободных строках.

Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Количество выборов при ответах на вопросы анкеты «Каким вы видите учебник будущего?»

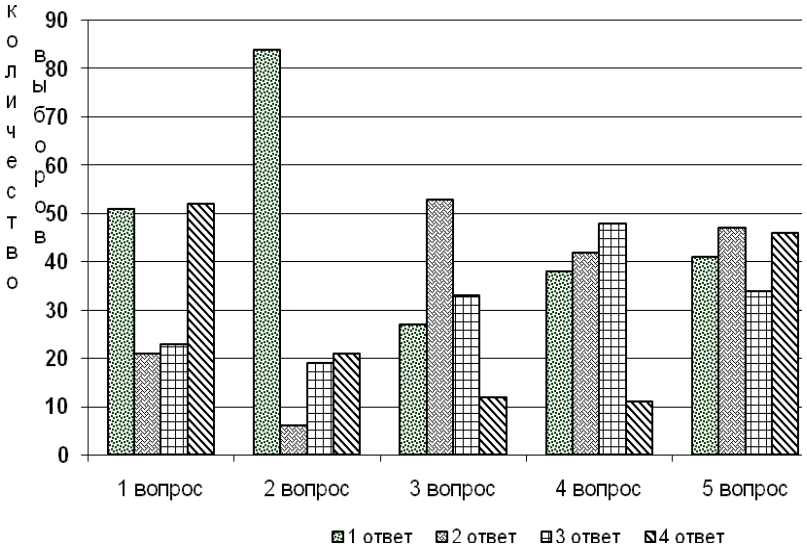
1. С каким учебником вам хотелось бы работать?	Кол-во выборов
А. с учебником-книгой (как в школе)	51
Б. с учебником, где текст из книги можно читать на планшете (смартфоне)	21
В. с учебником, в котором есть анимированные иллюстрации	23
Г. с учебником, в котором можно что-то делать (открывать описания объектов, рисовать и т.д.)	52
2. Как вам проще учить учебный материал?	
А. читая учебник-книгу и делая пометки на полях	84
Б. читая и размечая текст на планшете	6
В. читая текст на планшете, изучая подробности (аудио, видео, анимацию) или дополнительную информацию с помощью flash-player’a	19
Г. рассматривая на планшете большие интерактивные иллюстрации, где есть вся информация, но ее надо открывать с помощью кликов	21
3. Хотелось ли вам…	
А. самому собрать интересный материал в учебник	27
Б. сделать презентацию к готовому тексту параграфа учебника	53
В. сделать интерактивную, мультимедийную презентацию к готовому тексту	33
Г. сконструировать свой электронный учебник (с текстом, анимацией, видео, аудио, интерактивными иллюстрациями)	12
4. Что вам не нравится в учебниках?	
А. большой объем параграфов	38
Б. непонятные слова в тексте, трудно читать	42
В. неинтересное изложение материала, непонятные иллюстрации	48
Г. сложные вопросы в конце параграфа	11
5. Понравится ли вам, если в учебнике…	
А. Вы сможете выбирать разные задания (по сложности, по содержанию, по оформлению и т.д.)	41

Б. можно будет учить только то, что вам интересно	47
В. можно получить подсказки (в зависимости от того, что вам необходимо)	34
Г. будет много дополнительного материала (текста, видео, аудио, мультимедиа, анимации), который не обязательно читать, но вдруг интересно ☺	46

Соотношение полученных выборов представлено на диаграмме.

Диаграмма

Количество выборов при ответах на вопросы анкеты «Каким вы видите учебник будущего»



Вопросы анкеты условно относились к четырем блокам:

Первый направлен на выявление предпочтений по работе с электронными или бумажными учебниками. К нему относятся первый и второй вопросы.

Второй блок связан с раскрытием характеристик учебного материала, с которым учащиеся готовы работать. К этому блоку относятся четвертый и пятый вопросы. При этом четвертый вопрос, связанный с оценкой существующих учебников, построен на двойном отрицании, что позволяет проводить сравнение.

Третий блок нацелен на определение готовности учащихся к самостоятельной познавательной деятельности по предмету – третий вопрос, а также варианты ответов 2 В, 2 Г, 5 Г.

Четвертый блок связан с определением предпочитаемого способа работы с учебником, в частности, насколько значимы для учащихся интерактивные возможности электронных учебников. Сюда относятся второй и третий вопросы, а также варианты ответов 5 А, 5 В, 5 Г.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что:

1. Выпускники 2015 отдают предпочтение работе с бумажными учебниками, однако в ходе последующих бесед установлено, что многие учащиеся практически не использовали информационные технологии в целях обучения. Подавляющее большинство учащихся постоянно пользовалось бумажными учебниками при подготовке к урокам и экзаменам. «*Там ведь все есть для ЕГЭ*». В то же время обучающиеся отметили, что было бы интереснее, если бы они могли что-то делать сами: *«Иногда хотелось рассмотреть детали», «А что, можно попробовать провести опыт и посмотреть, что получится?», «Было бы неплохо, как в квесте играть…»*.

Те из обучающихся, кто использовал информационные ресурсы, делали это только в случае необходимости выполнить задание учителя, выходящее за пределы программы. Они отметили, что для этой цели есть Интернет (информационно-образовательная среда), в котором можно найти готовые ответы на вопросы, рефераты, таблицы, схемы. Опрос показал, что ученики не владеют в должной степени информационной компетенцией, чтобы в полном объеме пользоваться имеющимися ресурсами. Они не готовы «переструктурировать» информацию, выбирать самое важное, отсеивать второстепенное. Работа с планшетом, где повторяется содержание учебника (электронная форма учебника), оказалась наименее привлекательной.

2. Основное требование обучающихся к учебному материалу в учебнике – он должен быть интересным. Данное требование относится как к бумажным, так и к электронным учебникам. Примечательно, что ученики готовы и сами собирать интересный материал в учебник, и читать дополнительный, не обязательный материал, при наличии интереса, хотя обучающиеся

понимают, что только на интересе «*все не может строиться. Надо и обязательное читать, вдруг потом пригодится*».

В то же время новый учебник должен быть вариативным: давать возможность выбора, предоставлять подсказки, в частности, разъяснять трудные термины «*простыми словами и на понятных примерах*», то есть изложение текста в учебнике не только должно быть научным, но и соответствовать уровню развития и обученности учащихся, либо необходимы механизмы адаптации содержания для разных групп учеников.

3. Обучающиеся готовы к самостоятельной творческой работе, однако с опорой на имеющийся материал. В основном их привлекает работа с заданным текстом (создание презентации, в том числе и мультимедийной). В ходе беседы установлено, что обучающиеся готовы собирать интересный материал в учебник только как дополнение, иллюстрацию к уже имеющемуся. В свободном ответе на третий вопрос три человека написали, что им нравится, когда учитель все подробно рассказывает и объясняет, так как сомневались в своих возможностях: «*А вдруг я неправильно пойму?*», один из студентов прямо написал: *«А зачем самому-то делать, все равно, как учитель скажет, так и правильно будет».* Наименьшее число выборов получило предложение сделать свой электронный учебник. В поддержку своего выбора приводили два основных аргумента: 1. можно будет сделать все понятно, 2. это (*сам процесс создания учебника, но не его результат. Пояснение наше [И.Е.] со слов обучающегося*) может быть интересно.

4. У студентов-первокурсников не сформированы информационные умения. Те, кто готов работать с электронными гаджетами, предпочитают учебники, предоставляющие им возможность некоего действия (нарисовать, открыть, укрупнить, прослушать и т.д.), то есть интерактивность как характеристика учебника нового поколения является востребованной учениками. Обучающиеся, предпочитающие работать с учебником на бумажном носителе, пояснили: «*Проще работать, выбираешь основное и понятное. Ясно, что лишнего там нет, но все равно что-то непонятно…*»

Обобщая полученные результаты, можно выделить как минимум три стратегические линии создания учебников нового поколения:

- необходимость вариативной организации материала и способов усвоения в соответствии с интересами и потребностями обучающихся, обеспечение возможности выбора.

- создание условий для разнообразной деятельности обучающихся, в том числе творческой и практико-ориентированной, с помощью ИКТ.

- включение (использование) информации, которая не может быть разделена на правильную/неправильную, а требует размышления, формирования собственной позиции.

При отборе и конструировании содержания учебников для электронной школы целесообразно использовать:

1. Вариативные задания, обеспечивающие содержание самостоятельной и аудиторной работы обучающихся. В качестве образовательных ресурсов можно использовать видеозаписи уроков и воспитательных мероприятий (или их фрагментов); наборы статей, текстов, нормативных документов и ссылок на них; адреса сайтов, ссылки, где обучающиеся смогут получить необходимую им достоверную предметную информацию.

2. Задания как предметного, так и метапредметного методологического характера – процедурные и декларативные. Особое место следует отвести знаниям эффективных виртуальных технологий, позволяющих решать конкретные образовательные задачи, выполнять различные виды действий.

3. Задания, направленные на целеполагание, рефлексию обучающихся. Данные виды деятельности могут касаться эмоционального состояния обучающихся, их деятельности, содержания образования.

Как же данные направления разработки учебников могут быть реализованы при создании учебника нового поколения?

В ходе исследования разработан и апробирован комплекс заданий для учебников нового поколения, в который вошли:

- преобразующие задания, связанные с анализом, обобщением, систематизацией информации, с оценкой ее непротиворечивости и соответствия цели,

- конструктивные задания, связанные с реализацией личностной позиции по рассматриваемому вопросу, проблеме. В зависимости от сложности материала и подготовленности сту-

дентов задание может быть конкретизировано по глубине изучения материала – от единственного источника до любого количества, устраивающего студентов; по источникам информации – от текста до выбора между текстом, видео, схемами; по способам оформления – от свободного изложения до табличной, графической, схематической формы.

Подводя итог, можно отметить, что создание учебников для электронной школы должно опираться на активную, деятельностную позицию обучающихся. Только в этом случае возможно ее эффективное функционирование, выполнение основной задачи – формирование человека, владеющего универсальными учебными действиями, готового самостоятельно осваивать знания в течение жизни.

Библиографический список

1. В России появится электронная школа [Электронный ресурс] URL: http://rg.ru/2016/01/12/shkola-site-anons.html

2. Иванова, Е.О. Электронный учебник - предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся [Текст] / Е.О. Иванова //Образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 118-128.

3. Электронные учебники: рекомендации по разработке. М.: Федеральный институт развития образования. – 2012. – 24 с. [Электронный ресурс] URL: http://e.kai.ru/files/2014/03/e-book1.pdf

УДК 372

Т.С. Колышницына, Г.В. Хитрова

Интеграция учебной и внеучебной деятельности при изучении английского языка в начальной школе (на примере технологии «crafts»)

Аннотация. В статье проанализирована проблема интеграции учебной и внеучебной деятельности в преподавании английского языка в начальной школе. Определены особенности внеурочной деятельности с младшими школьниками, системати-

© Колышницына Т.С., Хитрова Г.В., 2016

зированы компетенции, формируемые на внеурочных занятиях, раскрыта специфика межпредметных связей. Представлен опыт использования технологии «crafts», ориентированной на интеграцию не только учебной и внеучебной деятельности, но и английского языка, и технологии как учебных предметов. Обобщены виды деятельности, формы, средства, выделены этапы и уровни программы. Обозначены перспективы развития технологии «crafts». Материалы статьи могут быть полезны учителям начальных классов, учителям английского языка и технологии, а также заместителям директора школы по воспитательной работе.

Ключевые слова: интеграция общего и дополнительного образования, преподавание английского языка, педагогическая технология, межпредметные связи, начальная школа, младший школьник.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности открывает безграничные возможности для развития современного школьника, поскольку синтез ресурсов обеспечивает совершенствование познавательных и творческих способностей обучающихся. В начальной школе интеграция общего и дополнительного образования имеет свою специфику. Интерес младшего школьника к учебе, его склонности к занятиям творческими видами деятельности обусловлены возрастными и психологическими особенностями.

Процесс социализации современного младшего школьника чрезвычайно противоречив. С одной стороны, его особенности проявляются в стремлении к знаниям, интересе к окружающему миру, открытости в общении. Ведущим видом деятельности в этом возрасте является игра. С другой стороны, в младшем школьном возрасте ребенок особенно восприимчив к мнению старших, к любой получаемой, в том числе из ненадежных источников, информации. Существует риск негативного влияния улицы, приобщения к вредным привычкам. Альтернативой подобной траектории развития может послужить вовлеченность в сферу дополнительного образования, потенциал которой существенно возрастает при интеграции с учебной деятельностью.

Среди тенденций в развитии современного образования исследователи выделяют и усиление социально-педагогической

функции дополнительного образования, и его взаимодействие с общим образованием, и ориентацию на непрерывность образования [7. С. 86]. Перечисленные направления в развитии образования обусловливают актуальность разработанной авторской педагогической технологии «crafts» (от англ. *craft* – ремесло, искусство, мастерство, умение, поделки), ориентированной на интеграцию не только учебной и внеучебной деятельности, но и английского языка, и технологии как учебных предметов. Данный курс предполагает создание условий для творческого развития младшего школьника, расширение его кругозора, формирование практических умений в рукоделии.

Особо следует подчеркнуть, что содержание программы отражает идею «горизонтальной интеграции» учебной и внеучебной деятельности [6. С. 226]. Ее суть заключается в учете изучаемого на уроках учебного материала в ходе организации кружковой работы. Так, при изучении темы «Рождество в Великобритании» школьники на уроке знакомятся с традициями англичан отмечать этот праздник, отрабатывают новые слова, тематические блоки, совершенствуют навыки письма. Во время занятия в кружке они своими руками изготавливают рождественские открытки, сани Санта-Клауса с оленями, ангелов и рождественские колокольчики. При изучении темы «Моя семья» на уроках вводятся новые лексические единицы, связанные с членами семьи, а во время внеурочных занятий учащиеся изготавливают пальчиковые игрушки, разучивают песни о семье и разыгрывают мини-диалоги. Таким образом, изучение темы продолжается во внеучебной деятельности, и у учеников есть возможность не только закрепить полученные на уроке знания, но и научиться чему-то новому, ознакомиться с культурой, традициями и обычаями стран изучаемого языка, попробовать себя в новой социальной роли, приобрести ценный жизненный опыт.

На внеурочных занятиях в большей степени реализуются межпредметные связи [9. С. 15]. Содержание таких предметов, как английский язык, технология, ИЗО, окружающий мир, литература, история, география, музыка, в той или иной мере находит отражение в тематике курса «crafts». Все это позволяет утверждать, что данная технология ориентирована на реализа-

цию компетентностного подхода в образовании. На внеурочных занятиях у обучающихся формируются следующие ключевые **компетенции** [11. С. 246].

- коммуникативные качества;
- умение сотрудничать и работать в группе;
- умение организовать свою работу;
- развитие творческих способностей;
- общекультурные, социокультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции.

Занятия в кружке проходят в неформальной обстановке, характеризуются творческим подходом и свободой выбора учителем и учениками тематики, содержания и видов деятельности. Выбор последних определяется как интересами школьников, так и способностью руководителя кружка быстро освоить новую для себя технику. К видам деятельности, используемым в технологии «crafts», можно отнести:

- рисование и раскрашивание;
- копирование, обводка шаблонов и трафаретов;
- бумагопластика (оригами, айрис фолдинг, квиллинг, скручивание, обрывание и скатывание бумаги, создание объемных и полуобъемных фигур и пр.);
- изготовление аппликаций, панно и коллажей;
- лепка (пластилиновые иллюстрации и объемные фигуры);
- работа с природными материалами (осенними листьями, шишками, желудями, сухой травой);
- изготовление поделок с использованием бытовых предметов (пуговиц, ткани, пайеток, ниток, ватных дисков, пластиковых пробок, бутылок, газет и др.).

Технологию «craft» отличает сочетание коллективной, групповой и индивидуальной форм работы. В ходе коллективной деятельности учащиеся выполняют задания по обобщению материала (например, готовят коллаж или стенгазету по изученным ранее достопримечательностям Великобритании). При разбивке на группы школьники распределяют обязанности по изготовлению части большой работы. Например, для создания пейзажей Англии в различные времена года класс делится на 4 группы в соответствии со временем рождения. Каждая группа

готовит пейзаж с использованием крашеных макаронных изделий и природных материалов. Индивидуальная работа строится на самостоятельной деятельности учащихся.

Средства, используемые в кружковой работе, весьма разнообразны и зависят от отобранных технологий и видов деятельности. Классифицировать средства работы можно следующим образом. В группу аудиальных средств входят аудиозаписи (музыкальные произведения, песни, сказки). К группе визуальных средств относятся предметы, макеты (готовые поделки), карты (географические, контурные карты англоязычного мира), слайды. Группу аудиовизуальных средств составляют кинофильмы, видеоролики, видеофрагменты, ИКТ-презентации. Таким образом, и дети-визуалы, и кинестетики могут в оптимальной для себя форме воспринимать информацию. Для последних наиболее важна возможность изготовить поделки своими руками и буквально «прикоснуться» к изучаемому материалу (чего они чаще всего лишены в рамках проведения урочных занятий).

Занимательность и новизна содержания, форм и методов работы должны постоянно варьироваться [5. С. 215]. От этого зависят эффективность и результативность внеклассной работы. Структура внеурочных занятий не имеет такой четкости, как урочные, но тем не менее включает определенные этапы:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На первом этапе происходит антиципация (предвосхищение, предугадывание) с использованием аудиофрагментов или картинок, а также демонстрацией готовых поделок (когда ученики догадываются, какие материалы и техники будут использоваться для ее изготовления).

Для второго этапа характерна непосредственная работа над поделкой. Здесь же вводится материал для разучивания песен или демонстрируются видеофрагменты по теме.

На третьем этапе у школьников есть возможность применить поделку в игре и повседневной жизни. Они разыгрывают мини-диалоги, обмениваются мнениями, оценивают свои работы и поделки одноклассников (рефлексия), поют песни, играют с

объемными фигурками, дарят своим родным сделанные открытки и поделки.

Курс «Crafts» целесообразно подразделять на уровни. На первом уровне (2 класс) учащиеся изучают названия материалов и инструментов для изготовления поделок на английском языке (ножницы, клей, бумага, картон и пр.), а также действий, связанных с работой (клеить, вырезать, сгибать). Школьники учатся следовать инструкциям на английском языке, знакомятся с фольклором англоговорящих стран, изготавливают поделки, связанные с временами года, национальными праздниками, обычаями и традициями. На втором уровне (3 класс) учащиеся получают возможность ознакомиться с материалами по страноведению Великобритании и США, изготавливают объемные и полуобъемные фигуры. На третьем уровне (4 класс) материалы по страноведению расширяются и охватывают Канаду и Австралию. Ученики чаще работают в группах и коллективе, сами придумывают инструкции к демонстрируемой поделке на английском языке, а также готовят краткие сообщения по изучаемой тематике.

В 5 классе курс «crafts» может быть продолжен проектной деятельностью, изготовлением своими руками коллажей, стенгазет, брошюр, компьютерных презентаций или письменных сообщений.

Перспективой развития данной технологии можно считать привлечение школьников среднего звена к занятиям в кружке, создание разновозрастных групп. Это будет способствовать развитию организаторских и коммуникативных способностей, а также дружеских, товарищеских отношений среди детей [1. С. 56]. Подобные занятия имеют также большой воспитательный потенциал и способствуют социализации учащихся.

Результатами применения технологии Crafts во внеучебной деятельности являются:

1. В образовательной сфере – развитие познавательных способностей, расширение кругозора; развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания; умение проектировать собственную деятельность; расширение словарного запаса; овладение новыми языковыми

средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения; увеличение объема используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами; развитие способности выполнять различные трудовые действия (рисовать, лепить, вырезать, конструировать и др.);

2. в воспитательной сфере – развитие коммуникативных качеств, умение организовать свою работу, развитие творческих способностей; художественно-эстетическое воспитание, формирование толерантности;

3. в сфере социализации – умение сотрудничать и работать в группе, коллективе; формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка; приобщение к культуре англоязычного мира; принятие системы ценностей отечественной культуры, осмысление особенностей собственной культуры через изучение культуры других народов.

Опыт показывает, что с введением курса «crafts» у школьников лучше развивается мелкая моторика рук. По выражению немецкого философа И. Канта, “рука – вышедший наружу мозг” [12. С. 99], а известный педагог В.А. Сухомлинский сказал: «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев» [12. С. 212]. Учащиеся становятся более аккуратными, творчески подходят к заданиям по технологии, легче осваивают лексику и больше узнают о жизни и традициях в странах изучаемого языка, применяют полученные знания на уроках.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст]: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Л. В. Байбородова. - М.: Просвещение, 2013. - 177 с.

2. Золотарева, А. В. Интеграция формального и неформального образования [Текст] / А. В. Золотарева //Воспитание школьников. – 2013. – №6. – С. 8-15.

3. Золотарева, А. В. Развитие системы образования в аспекте интеграции его формальной и неформальной составляющих: итоги обсуждения проблемы на Ярославском образовательном форуме [Текст] / А. В. Золотарева // Ярославский педа-

гогический вестник. – 2013. – №3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 239-242.

4. Интеграция общего и дополнительного образования [Текст]: практическое пособие / под. ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. - М.: АРКТИ, 2006. - 296 с.

5. Лекомцева, Е. Н. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности [Текст]: методические рекомендации / Е. Н. Лекомцева. - Ярославль: ЯГПУ, 2011. - 305 с.

6. Молоков, Д. С. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей [Текст] / Д. С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. – 2013. - №1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 225-231.

7. Молоков, Д. С. Тенденции развития дополнительного образования [Текст] / Д. С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. – 2008. - №3. – С. 83-86.

8. Молоков, Д. С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов [Текст]: дис. … канд. пед. наук / Д. С. Молоков. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. - Ярославль, 2004. – 148 с.

9. Паладьев, С. Л. Интеграция общего и дополнительного образования в школе [Текст] / С. Л. Паладьев // Заместитель директора по воспитательной работе. – 2009. - №8. - С. 13-16.

10. Паладьев, С. Л. Интеграция учебной и клубной деятельности в педагогическом процессе общеобразовательной школы [Текст] / Паладьев С. Л. // Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. - Ярославль: ЯГПУ, 2006. - С. 117-134.

11. Хитрова, Г.В., Гусева, Е.И., Тихомирова Л.Ф. Психолого-педагогические условия развития лингвистических способностей младших школьников [Текст] / Г. В. Хитрова, Е. И. Гусева, Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С.242-248.

12. Энциклопедия Великие ученые [Текст] / Т.Д. Пономарева. – М.: АСТ, 2004. – 390 с.

УДК 37.013:069.12

Д.С. Молоков

Методический потенциал музея К.Д. Ушинского

Аннотация. Статья содержит описание методических разработок, используемых в организации деятельности учебного музея К.Д. Ушинского. Представлена классификация и проанализирована особая значимость методических ресурсов музея в работе со студентами педагогического вуза. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений, а также учителями истории и краеведения. Приложение к статье включает авторскую методическую разработку тактической игры-квеста для студентов и старшеклассников «Дневной дозор. По местам К.Д. Ушинского в Ярославле».

Ключевые слова: учебный музей К.Д. Ушинского, методические разработки, профессиональная педагогическая подготовка студентов.

Со времен первого Мусейона, открытого в Александрии в 290 году до н.э. Птолемеем I, музеи использовались не только для собирания, хранения и изучения предметов, но и для педагогических целей. Так, первый «дом муз» (именно так переводится с древнегреческого слово «музей») был оснащен библиотекой, обсерваторией, ботаническим и зоологическим садами, а медицинские инструменты и чучела животных использовались в нем как наглядные пособия при обучении.

В настоящее время в мире насчитывается свыше 8 тысяч музеев [7], большинство из которых начиная с 60-х годов XX века реализует специальные обучающие проекты для детей и молодежи. Массовое привлечение школьников и студентов к музейному делу отражает тенденцию в развитии современного образования, получившую название «дескулизация», под которой понимается упразднение школы как социального института и замены ее нетрадиционными формами социализации [5. С. 62].

© Молоков Д.С., 2016

В классификации музеев, приведенной Е.А. Поправко, в отдельную группу выделены *учебные музеи*, нацеленные, прежде всего, на реализацию образовательной функции [6. С. 11]. Такие музеи помогают приобрести необходимые навыки в процессе обучения, реализовать учебную программу, ту или иную педагогическую методику.

Музей К.Д. Ушинского, созданный в 2006 году при кафедре теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета, можно отнести как к группе учебных, так и *педагогических музеев*. Последние отличаются тем, что документируют историю и современное состояние образования и педагогической науки.

Примечательно, что первые в мире педагогические музеи возникли в России: в 1864 году в Петербурге был открыт Педагогический музей военно-учебных заведений при Главном управлении военно-учебных заведений. Большая часть современных педагогических музеев появилась в 60-80-е годы прошлого столетия [Там же. С. 16].

К данной профильной группе относят и *мемориальные музеи* выдающихся педагогов. Пополнение в 2010 году фонда музея К.Д. Ушинского вещами, принадлежавшими великому педагогу и его потомкам, отчасти позволяет определить его в эту группу. Увы, полноценный мемориальный музей Ушинского – задача трудновыполнимая, что связано со спешным выездом семьи ученого из России после революции; тем ценнее редкие экспонаты-хранители памяти о нем, попавшие в Ярославль.

Учебный музей К.Д. Ушинского в Ярославле можно рассматривать и как культурно-историческую среду, и как элемент воспитательной системы педагогического университета. Потенциалом культурно-исторической среды он обладает в связи с тем, что охраняет и пропагандирует ценности, основанные на гуманизме и культуре XIX века, отражает отношение к ним человека XX столетия, проецирует эти ценности на современные реалии. Элементом воспитательной системы вуза музей Ушинского можно назвать потому, что он позволяет формировать профессионально значимые педагогические навыки студентов, формировать ценностные ориентации будущих учителей.

Деятельность музея включает в себя следующие **направления**: комплектование фонда, проведение научных исследований, экспозиционно-выставочная и образовательно-воспитательная работа. Они отражены в таких **функциях** учебного музея К.Д. Ушинского, как охранная (сохранение исторических и воспитательных ценностей, достижений культуры), исследовательская (коллекция музея служит источниковой базой научных исследований, является местом проведения таких исследований, научным центром), просветительская (приобщение к деятельности музея школьников, родителей и т.д.), образовательная (формирование картины мира современного человека, расширение кругозора), воспитательная (способствует развитию личности) и профориентационная (привлечение к педагогической профессии, формирование профессионально значимых качеств).

Деятельность музея основана на интеграции учебной и внеучебной работы. Традицией стало посещение музея всеми первокурсниками университета, которые в рамках изучения педагогики как учебной дисциплины проводят здесь занятия. Таким образом, с самого начала профессиональной подготовки студенты постигают азы педагогического мастерства на одном из лучших примеров отечественной педагогики, приобщаются к воспитательным ценностям отечественной культуры.

Использование ресурсов музея К.Д. Ушинского в учебно-воспитательном процессе педагогического университета, в работе со студентами позволяет реализовать одну из важнейших функций музея, равно как обогатить и разнообразить профессиональную педагогическую подготовку. Приобщение к творческому наследию великого ученого важно как с позиций профессионального самоопределения будущих педагогов, так и формирования у них значимых компетенций.

Атмосфера музея позволяет более глубоко постичь суть гуманистической педагогической системы, созданной К.Д. Ушинским в середине XIX века. Способствует работа в музее и гражданско-патриотическому воспитанию, поскольку его материалы представляют наиболее полную и наглядную картину пребывания великого педагога в Ярославле, яркий пример творческого созидания и служения людям и своему делу и призванию.

Разработанные за десятилетие работы музея методические ресурсы можно классифицировать на две группы. **Первую**, для которой характерна активная позиция педагога, составляют *традиционные формы*, к ним можно отнести академические семинарские, практические занятия, экскурсии по музею и демонстрацию учебных фильмов. Во **вторую группу**, характеризующую активную позицию студентов, можно включить *нетрадиционные формы*: семинары-экскурсии, на которых сами студенты выступают в роли экскурсоводов, семинары-дебаты, тактическую игру-квест «Дневной дозор. По местам К.Д. Ушинского в Ярославле».

Одной из нетрадиционных форм работы со студентами стало занятие по теме «К.Д. Ушинский в Ярославле» в форме игры «Дневной дозор». Студенческая группа разделяется на команды, каждая из них получает задания, в которых зашифрованы связанные с именем великого педагога места в городе. Задача студентов – предварительно изучить биографию ученого, расшифровать задания, найти эти места и сфотографировать в максимально короткий промежуток времени. В ходе совместной работы анализируется маршрут каждой подгруппы, правильность выполнения заданий, даются пояснения, подводятся итоги и оцениваются результаты.

Сочетание традиционных и современных форм работы музея позволяет, с одной стороны, сохранить и реализовать потенциал сложившейся в отечественной высшей школе системы работы со студентами, с другой стороны, адаптировать учебные материалы к современным условиям и интересам студентов. Отметим, что разнообразие методических ресурсов обеспечивает устойчивый интерес обучающихся, приводит к активизации их профессиональной педагогической и социальной позиции.

Резюмируя, следует отметить, что потенциал учебного музея уникален, своеобразен, в нем находят отражение и мировые культурные ценности, и традиции отечественной педагогики и образования, и региональные культурные особенности. Это говорит о нем как средстве социализации школьников и студентов, воссоздания духовных ценностей прошлого и настоящего.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т.Н. Образовательная среда музея К.Д. Ушинского [Текст] / Т. Н. Гаврилова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. – №2. –Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 18-22.
2. Молоков, Д.С., Ходырев, А.М. Реализация идей К.Д. Ушинского в советской педагогике и школе [Текст] / Д.С. Молоков, А.М. Ходырев // Эффективность образования: история и современность: материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского»: в 2-х ч. - Ч. 1. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - С. 18-23.
3. Использование музея К.Д. Ушинского в учебном процессе в педагогическом вузе [Текст]: учебно-методическое пособие / сост.: Т.Н. Гаврилова, Г.А. Колпаков, Д.С. Молоков, С.Л. Паладьев, В.Б. Успенский; отв. ред. Т.Н. Гаврилова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 55 с.
4. Паладьев, С.Л., Молоков, Д.С. Музей К.Д. Ушинского в Ярославле [Текст] / С. Л. Паладьев, Д. С. Молоков //Вестник образования. – №1. – 2014. – С. 48-52.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Поправко, Е.А. Музееведение [Текст]: уч. пособие./ Е.А. Поправко– Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. – 230 с.
7. http://www.muselia.com/ [Эл. ресурс].

УДК 159.9.072.42

М.А. Писарёк

Коррекция гиперактивности у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии

Аннотация. Синдром гиперактивности традиционно рассматривается как расстройство детского возраста, но в некоторых случаях симптомы данного расстройства отмечаются и у

© Писарёк М.А., 2016

взрослых. В статье представлены общие сведения о понятии синдрома гиперактивности, его симптомах, возрастных границах и проявлениях, а также дана характеристика арт-терапии как одного из эффективных средств коррекции синдрома гиперактивности у детей.

Ключевые слова: синдром гиперактивности, метод, влияние, коррекция, арт-терапия.

В последние десятилетия отмечается увеличение числа детей, испытывающих трудности адаптации к учебным нагрузкам. Среди неуспевающих школьников можно выделить часть детей, у которых наблюдаются отклонения в развитии. Одним из наиболее встречающихся отклонений является синдром гиперактивности, который во многих развитых странах регистрируется у 24-40 % школьников (И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова, А. Л. Сиротюк).

Несмотря на многочисленность исследований по изучению синдрома гиперактивности, подавляющее их большинство принадлежит зарубежным авторам. В отечественных работах (А. Л. Сиротюк; Н. Н. Заваденко; Ю. С. Шевченко) указывается, что современная концепция гиперактивности сформулирована на основе представлений о минимальных мозговых дисфункциях и синдром гиперактивности является самой частой причиной нарушений поведения и трудностей обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Синдром гиперактивности - один из достаточно новых типов отклоняющегося развития - рассматривается как нейропсихологическое нарушение, этиология и патогенез которого имеют комбинированный характер.

Согласно современным представлениям, симптомокомплекс гиперактивности – это сочетание общей моторной гиперактивности, двигательного беспокойства, обилия лишних недостаточно целенаправленных движений с импульсивностью поведения и дефицитом активного внимания. Обычно ему сопутствуют нарушения поведения, вызванные гиперактивностью, как состояние общей малоуправляемой и низкоконтролируемой активности, а также задержки в овладении языком, речью и становлении школьных навыков.

Дети с гиперактивностью представляют гетерогенную группу, которая отражает значительную вариабельность в степени выраженности и в ситуациональном размахе симптомов.

Исследования, проведенные отечественными психологами (И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова; А. Л. Сиротюк; Н. Н. Заваденко), позволили установить, что при гиперактивности в младшем школьном возрасте на первый план выступают трудности обучения и отклонения в поведении.

Поэтому необходимо своевременно обратить внимание на создание психолого-педагогических условий, способствующих не только преодолению отставания в нервно-психическом развитии ребенка, но и формированию нормального поведения во взрослом возрасте.

Несмотря на актуальность проблемы детской гиперактивности, недостаточно разработаны способы коррекционной работы с такими детьми.

По мнению А. И. Копытина, Л. Д. Лебедевой, арт-терапия дает реальную возможность для гармонизации психодинамических процессов детского возраста. В связи с этим достижение цели специальной психокоррекции, на наш взгляд, в значительной мере может обеспечить арт-терапия.

Целью нашего исследования стала коррекция проявлений гиперактивности у младших школьников средствами арт-терапии.

Объектом исследования были проявления гиперактивности детей младшего школьного возраста, а предметом - коррекция проявлений гиперактивности детей средствами арт-терапии.

Под гиперактивностью у детей обычно понимают повышенную двигательную (моторную) активность. Родители жалуются: «Кажется, что к ребенку подключили мотор». Дети с синдромом гиперактивности не могут неподвижно сидеть во время урока. Когда такой ребенок заходит в кабинет врача, возникает опасение за состояние находящейся в кабинете оргтехники: компьютера, монитора, принтера. В отличие от просто энергичных детей, активность у детей с синдромом гиперактивности носит бесцельный характер. К сожалению, гиперактивность иногда приводит к появлению травм у ребенка [5].

Симтомы гиперактивности часто отмечаются, начиная с 3-4 летнего возраста. Такие дети бесцельно слоняются по группе детского сада, болтают, мешают занятиям других детей. Повышенная активность в этот период может быть вариантом нормального развития, обусловленным темпераментом или жесткими требованиями взрослых. На нарушение указывают тяжесть и хронический характер проблемного поведения [7] .

И. П. Брязгунов и Е. В. Касатикова отмечают наибольшее число детей с синдромом гиперактивности в 5 - 10-летнем возрасте [1]. Неудивительно, что в этом возрасте большинство родителей обращаются к врачу или психологу. В этот период возникает проблема с сохранением внимания или способностью продолжать работу над заданием, пока оно не будет выполнено. Учителя и родители отмечают, что дети чрезвычайно подвижны, беспокойны, не могут усидеть на месте во время урока и выполнения домашних заданий. Данные проявления обусловливают школьную дезадаптацию и низкую успеваемость детей с таким синдромом, несмотря на их достаточно высокий интеллект. Навыки чтения и письма у них ниже, чем у сверстников. В этом возрасте могут фиксироваться первые признаки расстройств социального поведения. Подобные проявления объясняются неспособностью центральной нервной системы гиперактивного ребенка справляться с новыми требованиями, предъявляемыми ему в условиях увеличения физических и психических нагрузок. В начальной школе могут сформироваться паттерны оппозиционно-вызывающего поведения, которое часто сопровождается агрессивностью и лживостью [5]. По данным Н. Н. Заваденко, синдром гиперактивности является одной из наиболее частых причин школьной дезадаптации [2].

Арттерапия — один из эффективных подходов к осуществлению психологической помощи гиперактивным детям, поскольку она повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в школе, снижает утомление, ликвидирует негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением, опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции, развивает чувство внутреннего контроля, помогает выстраивать отношения с ребенком

на основе любви и взаимной привязанности, компенсируя их возможное отсутствие в родительском доме [4].

Эта форма психотерапии может использоваться с дошкольниками 5—6 лет и востребована при лечении неврозов, снижении тревожности, страхов, при повышении самооценки, а также является эффективным методом разрешения семейных конфликтов, как правило, часто возникающих в семьях, где есть ребенок (особенно подросток) с синдромом гиперактивности. Арт-терапия особенно эффективна в тех случаях, когда ребенок не может ясно и четко выражать свои мысли вербально. В этом случае невербальный язык общения вселяет в ребенка уверенность в том, что он услышан и понят. Побочным продуктом арттерапии, по словам К. Рудестама, является чувство удовлетворения, возникающее в результате обнаружения скрытых талантов [6].

В основе арт-терапии лежит творческая деятельность, неограниченные возможности ребенка для самореализации и самовыражения, что помогает ему адаптироваться в реальной жизни. Ребенок может самостоятельно выбрать как вид деятельности, так и материал (краски, клей, пластилин, глину и т. д.); это является необходимой тренировкой для гиперактивных детей, которым зачастую трудно научиться делать выбор, принимать решение. Через рисунок, игру, сказку арт-терапия дает выход социально не приемлемым негативным эмоциям и чувствам, поскольку ребенок может выпустить пар, снять напряжение в процессе работы. Иногда в процессе создания продукта творчества или созерцания художественного произведения ребенок проявляет и осознает сильные чувства, переживания, мысли, которые в повседневной жизни подавляются им самим и ускользают от внимания взрослого [5].

Для гиперактивного ребенка, привыкшего к порицаниям и низкому уровню академической успешности, творческая деятельность может стать одним из способов раскрытия его сильных сторон, видов деятельности, в которых он может реализовать свой потенциал, что в конечном итоге способствует повышению его самооценки и статуса в группе или в классе [3].

Кроме того, иногда в процессе арт-терапии ребенок получает возможность развить творческие способности. Рисова-

ние, лепка способствуют формированию навыка внутреннего контроля, концентрации внимания на ощущениях и чувствах. Активная творческая деятельность способствует снижению мышечного и эмоционального напряжения. Такие виды деятельности, как рисование пальцами или ступнями ног, развивают у ребенка кинестетическое восприятие.

Детям с синдромом гиперактивности этот вид терапии дает возможность активно участвовать в процессе коррекции: продукты творчества создаются руками ребенка. Совместная творческая деятельность помогает импульсивным детям научиться работать вместе со сверстниками или взрослым, контролируя собственные поведенческие реакции [5].

Подводя итог, можно сказать, что арт-терапия может выступать важным средством коррекции гиперактивности младших школьников, так как повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в школе, ликвидирует негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением, развивает чувство внутреннего контроля, а также способствует развитию его творческого потенциала.

Библиографический список

1. Брязгунов, И. П., Касатикова, Е. В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях [Текст] / И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 45 с.

2. Заваденко, Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении [Текст] / Н. Н. Заваденко // Вестник Северного федерального университета. Сер. «Медико-биологические науки». – 2014. – №1. – С. 54-62.

3. Копытин, Л. И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип, [Текст] / Л. И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Изд-во Когито-Центр, 2014. – 197 с.

4. Лебедева, Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии [Текст] / Л. Д. Лебедева // Дидакт. – 2000. – № 1. – С. 35-41.

5. Монина, Г. Б., Лютова-Робертс, Е. К., Чутко, Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь [Текст]: монография / Г. Б.Монина, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007. - 186 с.

6. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам // Психокоррекционные группы: теория и практика: пер. с англ. // Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

7. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.

УДК 372.4

Е. В. Проничева

Формирование умения задавать вопросы у учащихся начальных классов

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования у младших школьников коммуникативных общеучебных умений и навыков. Среди коммуникативных учебных действий важная роль отводится умению задавать вопросы. Раскрывается сущность понятия «вопрос», рассматриваются различные подходы к классификации видов вопросов. Автор предлагает некоторые формы урока и классификацию приемов и упражнений, способствующих формированию умения задавать вопросы, а также выделяет этапы их формирования.

Ключевые слова: вопрос, классификация видов вопросов, виды приёмов и упражнений, умение задавать вопросы, младший школьник.

Одно из ключевых умений коммуникативных УУД, которое необходимо формировать в начальной школе, это умение задавать вопросы. Почему же это так важно?

«Если человек учится и при этом не задает вопросы (самостоятельно сформулированные), он не испытывает состояния незавершенности, которое является основой для любой познавательной деятельности. Сформулировав вопрос, мы берем на себя ответственность за то состояние познавательного «голода», причиной которого этот вопрос является», – утверждает И. Загашев [5].

© *Проничева Е. В., 2016*

В ходе познания вопросы не появляются сами по себе, безосновательно. Каждый из них обязательно базируется на уже известном знании, которое выступает его базисом и играет роль предпосылки вопроса. Знание, приобретенное в ответе, расширяя, иногда и уточняя изначально данную информацию, может являться базисом для создания новых вопросов о предмете познания.

Таким образом, можно сделать вывод, что методологическая роль вопроса заключается в определении цели дальнейшего познания, а значит и направления научного поиска.

По мнению профессора психологии Л.М. Веккера, «вопрос – это психическое отображение нераскрытости, непредставленности тех предметных отношений, на выяснение которых направлен весь последующий мыслительный процесс». Следовательно, вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение некоторой проблемы, снятие некоторой неопределенности. Но вопрос же и способствует тому, чтобы определить, сформулировать проблему [3].

Еще в 1957 г. П. В. Копнин писал: «Правильная постановка вопроса имеет огромное значение в развитии научного знания. Вопрос – одна из форм познания и раскрытия предмета. Нет такой науки, которая бы обходилась без постановки вопросов (проблем). Правильная постановка вопросов есть результат сложной мыслительной деятельности. Вопрос логически следует из всего предшествующего анализа предмета» [1].

Анализ уроков коллег, конкурсов исследовательских и проектных работ для учащихся начальных классов показал, что дети испытывают затруднения в составлении вопросов. В своей повседневной жизни человек меньше всего задумывается над тем, почему он задает вопросы и как это делает. Природа позаботилась о том, чтобы все это происходило естественным путём. Большинство учителей также не уделяет должного внимания формированию умения задавать вопросы, полагая, что оно формируется само собой в процессе учебной деятельности.

Однако, проанализировав наиболее частые вопросы детей, можно сделать следующие выводы:

- большинство вопросов, задаваемых во время урока, не носит познавательного характера (*Что писать? Где писать? А что делать? Какой номер?* и т.д.);

- часто вопросы сформулированы некорректно, нарушен порядок слов в вопросительном предложении;

- они не соответствуют теме занятия;

- дети затрудняются задать уточняющий, наводящий вопрос.

Данные выводы, сделанные на основе анализа практики учебного процесса, подтверждают наше заключение о необходимости целенаправленной систематической работы по формированию у учащихся умения задавать вопросы.

Анализ теоретических и методологических основ понятия «вопрос» позволил выявить различные подходы к классификации видов вопросов. Рассмотрим те, на которые я опиралась в процессе создания упражнений, обобщения и систематизации отобранных приемов работы по данной теме.

В классификации И.В. Демидова выделяется 6 видов вопросов: 1) по степени выраженности в тексте они могут быть явными и скрытыми; 2) по своей структуре – простыми и сложными; 3) по способу запроса неизвестного – уточняющими и восполняющими; 4) по количеству возможных на них ответов вопросы бывают открытыми и закрытыми; 5) по отношению к познавательной цели – узловыми и наводящими; 6) по правильности постановки – корректными и некорректными [4].

Следующая классификация вопросов предложена психологом И. Загашевым. Она основана на таксономии учебных целей (Б. Блум) по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

И. Загашев отмечает, что в процессе изучения основ критического мышления, чтобы сделать теоретические построения ученого более наглядными и привлекательными, получился «цветок», который можно назвать «Ромашка Блума» [5]. Сам же перечень вопросов на ее лепестках был заимствован из выступления американских коллег Джеймса и Кэрол Бирс.

Простые вопросы – это те, отвечая на которые нужно получить какие-то конкретные сведения, вспомнить и воспроизвести некую информацию. Уточняющие вопросы обычно начинаются

со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?» Интерпретационные или объясняющие вопросы начинаются, как правило, со слова «почему». Творческие – это вопросы, в формулировке которых присутствуют элементы условности, предположения, прогноза. Оценочные вопросы помогут дать предельно точную оценку предметам, событиям, фактам по проблеме. Практические вопросы устанавливают взаимосвязь между теорией и практикой [5].

М.И. Махмутов все вопросы, применяемые в обучении, делит на информационные (они требуют актуализации, воспроизводства или применения уже известных знаний) и собственно проблемные. Проблемные вопросы, в свою очередь, М.И. Махмутов классифицирует на основе дидактической цели, которую ставит перед собой учитель. Он называет следующие типы вопросов:

– проверяющие направленность внимания;
– направленные на проверку прочности ранее усвоенных знаний;
– помогающие ребенку находить различие и сходство в предметах и явлениях;
– помогающие отбирать факты для доказательств;
– помогающие находить и обобщать факты;
– направленные на подтверждение правила;
– направленные на нахождение причины явления и оценку его значения;
– направленные на проявление закономерности, описание явления во всех связях и в развитии;
– формирующие убежденность, развивающие навык самовоспитания [6].

Очень интересную классификацию вопросов предложили Е.А. Игумнова и И.Б. Барахоева, классифицировав вопросы на основе логических операций [2].

Таблица 1

Виды вопросов (Е.А. Игумнова, И.Б. Барахоева)

Виды вопросов	**Слова –помощники**
Вопросы-описания	Какая окраска…? Какова форма и размер …? Где находится …? Как используется …?
Вопросы-объяснения	Почему…? Для чего …? Как ты понимаешь …?

Вопросы-причины	В чём причина …? Что является причиной…? Каковы последствия…? Почему это произошло …?
Вопросы-действия	Как применить для решения проблемы…? Как поступить, чтобы …? Как сделать …?
Вопросы-классификации	На какие группы можно разделить…? Как можно объединить …?
Вопросы-сравнения	Чем отличается …? В чём состоит отличие…? Отличаются ли …? Чем похожи…?
Вопросы-обобщения	Какой вывод можно сделать...? К какому выводу можно прийти…?
Вопросы-оценки	Что ты думаешь о…? Как ты относишься к…? Почему ты считаешь, что…? С чем ты не согласен ? Ты согласен с утверждением, что …?
Вопросы-прогнозы	Что произойдёт , если …? Каким образом события будут развиваться дальше, если …? Что делать , если …?
Вопросы-доказательства	Чем ты можешь доказать , что …? Как ты можешь доказать , что …? Согласен ли ты, что …? Можно ли считать, что…?
Вопросы-ассоциации	Что ты представляешь, когда слышишь…? На что похоже…? Что напоминает…?
Рефлексивные вопросы	Что я узнал(а) нового? Какую тайну открыл(а)? Что меня удивило? Что особенно мне понравилось? Что было трудно? За что я могу похвалить себя? Чему я научился? Что вызвало сегодня у меня чувство радости, огорчения или др.?

А. Гин в пособии «Приемы педагогической техники» выделяет репродуктивные, расширяющие и развивающие вопросы.

Исходя из целей и задач, которые ставит перед собой учитель, можно использовать любую классификацию вопросов. Работу по формированию умения задавать вопросы можно строить в двух направлениях: на уроке в процессе учебной деятельности и во внеурочной деятельности в процессе организации проектных и исследовательских работ.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта целенаправленное формирование умения задавать вопросы в составе коммуникативных УУД начинается со 2 класса. Однако, на наш взгляд, эту работу необходимо начинать уже с первого класса, и урок – основная форма организации учебной деятельности детей, где формируется данное умение.

По своему происхождению и основному значению вопрос – это продуктивная форма мысли, представляющая переход от незнания к более полному и точному знанию. Он выражает противоречие между имеющимися знаниями и какими-либо новыми фактами, которые не укладываются в рамки наличных знаний. Осознанное противоречие, содержащееся в вопросе, служит движущей силой продуктивной познавательной деятельности.

Поскольку навык учения закладывается уже на первых ступенях обучения, т.е. в начальных классах, то основная задача учителя на этом этапе – научить ребенка осознавать вопросы, синтезировать и анализировать их, уметь выделять в них противоречия, давать правильную логическую формулировку любого вопроса. Иными словами, систематическое применение проблемных вопросов в начальном обучении положительно сказывается не только на усвоении знаний, но и на умственном развитии учащихся.

М.И. Махмутов описывает условия, при которых тот или иной вопрос становится проблемным. По его мнению, вопрос должен:

– иметь логическую связь как с ранее усвоенными представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации;
– содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного;
– вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков [7].

Эта сторона вопроса особенно важна для нас, поскольку связывает познавательное затруднение с интересом и эмоциональностью восприятия. Можно сделать вывод, что, создавая на уроке проблемные ситуации, учитель стимулирует и мотивирует его на формулирование проблемных вопросов. Удачно составленный вопрос – это уже наполовину полученный ответ.

Среди форм проведения урока следует отметить пресс-конференцию. Данная игра предполагает активную работу детей по задаванию вопросов и может быть частью урока или самостоятельной формой. Мы используем ее на обобщающих уроках

окружающего мира. При этом требуется серьёзная подготовительная работа:

1. Класс делится на группы, которые будут играть роль сотрудников газет, журналов и пресс-центра.

2. Для каждой группы очерчивается своя область интересов и издания, которые они будут представлять.

3. Группы готовят вопросы по своей теме, на которые хотят получить ответы.

4. Ответы на возможные вопросы готовит пресс-центр, созданный из учеников.

Подготовка и проведение таких уроков способствует углублению и расширению знаний по предмету, формированию умений ставить вопросы, анализировать и оценивать ответы товарищей, развивает ответственность за порученное дело.

В ходе урока выделяются следующие этапы: 1. ответы «сотрудников» пресс-центра на вопросы «журналистов»; 2. подготовка и оформление заметок в журнал на основе полученных ответов; 3. отчет «журналистов», заслушивание подготовленных заметок; 4. подведение итогов, выпуск экспресс-газеты. Остановимся на первом этапе пресс-конференции.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было отобрано множество различных приемов и упражнений. Предлагаю следующую группировку приемов и упражнений.

Таблица 2

Виды приемов и упражнений,
способствующих формированию умения задавать вопросы

Виды приемов	Виды упражнений
1. Приемы, позволяющие формировать умение работать с готовыми вопросами	а) анализ вопросов; б) поиск вопросов в тексте; в) отгадывание вопросов по ответам; г) чтение с остановками; д) составление текста по готовым вопросам; е) классификация вопросов; ж) соотнесение вопросов с ответами; з) ответы на вопросы; и) поиск ошибок в вопросах
2. Приемы, направленные на формирование осознания структуры вопроса	а) распознавание вопросов; б) упражнения с деформированными вопросами

3. Приемы, позволяющие формировать умение составлять вопросы	а) составление вопросов, предполагающих ответы «да» или «нет»; б) составление вопросов к слову или словосочетанию; в) составление вопросов к правилам русского языка и математики; г) составление вопросов к тексту; д) составление вопросов к условию задачи на уроках математики; е) составление вопросов по содержанию (оглавлению) раздела/темы; ж) составление викторины по произведению; з) составление вопросов по таблице, графику или диаграмме; и) составление вопросов по заданной теме; к) составление вопросов для решения ежедневных проблем; л) составление кроссвордов; м) игра «Задай вопрос персонажу»; н) составление вопросов по картине.
4. Приемы, позволяющие формировать умение составлять памятки по формированию умения задавать вопросы	а) поиск верного совета или рекомендации б) корректировка деформированной памятки
5. Приемы позволяющие формировать умение строить диалог	а) игра «Знакомство»; б) разговор по телефону; в) составление диалогов из вопросительных предложений; г) интервьюирование

В начальной школе условно можно выделить два этапа формирования умения задавать вопросы.

I этап – подготовительный. Он начинается в 1 классе и в зависимости от уровня развития класса может иметь разную продолжительность. На этом этапе используется первая группа приемов. Основная задача здесь – научиться работать с готовыми вопросами, уметь видеть их, не бояться на них отвечать, включаться в деятельность по преобразованию вопросов.

II этап – основной. На этом этапе применяются остальные группы приемов, а его цель – научиться задавать вопросы. Безусловно, самым ценным умением данного этапа является умение видеть и формулировать проблемные вопросы.

Третий этап – заключительный, на котором умение должно достичь высокого уровня и стать навыком, что невозможно в рамках начальной школы, поэтому данное умение развивается на протяжении всего периода обучения.

Предложенные упражнения помогут учителю не только выстроить систему работы по формированию умения задавать вопросы, но и осуществлять диагностику уровня их сформированности.

Библиографический список

1. Аверьянов, Л.Я. Почему люди задают вопросы? Ресурс доступа: http://newlibrary.ru/

2. Барахоева, И.Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе познавательной деятельности с применением регионального учебно-методического комплекта. Ресурс доступа: http://cyberleninka.ru/viewer_images/15629158/f/1.png

3. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

4. Демидов, И.В. Логика [Текст]: уч. пос. для юр. вузов / Под ред. Б.И. Каверина / И. В. Демидов. – М.: Юриспруденция, 2000. – 208 с.

5. Загашев, И. Как решить любую проблему [Текст] / И. Загашев. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 72-78.

6. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]: Кн. для учителей/ М. И. Махмутов. – М., 1974. – 220 с.

7. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М., 1975. – 49 с.

8. Меркулова, Т.В., Теплицкая А.Г., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий [Текст]: Рабочая тетрадь. 2 класс / под.ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. – Самара: Учебная литература, 2013.

9. Рогов, Е.И. Психология познания [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 176 с.

10. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания [Текст] / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 208 с.

УДК 371.38

Н. А. Романова

Актуальность метода сказкотерапии

Аннотация. В статье рассматривается метод сказкотерапии как средство психологической помощи людям различных возрастов в решении их проблем. Актуальность сказкотерапии в настоящее время определяется ее возможностями в развитии самосознания, творческих возможностей человека.

Ключевые слова: сказкотерапия, терапевтическая сказка, психотерапия.

Сказкотерапия – течение в психотерапии, при котором для достижения терапевтического эффекта используются придуманные терапевтические истории – сказки, рассказывающие о проблемах и переживаниях, с которыми сталкивается человек. Его актуальность состоит в том, что, несмотря на его «молодость», он начинает применяться не только в психологии, но и в социальной работе с клиентами разных возрастов, пола и проблем. Сказкотерапия - это форма познания и лечения души.

Основные правила сказкотерапии для детей:

- Сеанс сказкотерапии следует проводить через некоторое время после предположительно травмирующей ситуации. Пусть человек немного успокоится, отдохнет, и только после этого начинайте свое душевное врачевание сказкотерапией. Еще лучше использовать сказкотерапию для предупреждения травм психики ребенка, к примеру, при помощи сказкотерапии провести адаптацию к детскому саду или морально подготовить ребенка к закаливанию.

© Романова Н. А., 2016

• Лучше всего практиковать сеансы сказкотерапии перед дневным или ночным сном.

• Сеанс начинается словами: «где-то далеко, в некоторой сказочной стране», «в одном городе»… Такое начало дает малышу понять, что событие могло произойти где угодно. Ребенок зачастую не может конкретно представить место действия, где он никогда не был, поэтому подобное начало дает ему возможность абстрагироваться и дать волю фантазии.

Благодаря сказкотерапии у человека формируется творческое отношение к жизни. Она помогает увидеть многообразие способов достижения цели, развивает скрытые способности к решению жизненных задач, появляется уверенность в своих силах, человек освобождается от негативных эмоций, ориентируется в окружающей обстановке, осознает свои сильные и слабые стороны, развивается самооценка и самоконтроль.

Поскольку сюжет сказки построен на метафоре, фантастические и удивительные образы развивают воображение, дают простор фантазии. А если человека что-то волнует, то он дистанцируется от проблемы, оценивает ситуацию как бы со стороны и перенимает позитивный опыт сказочного героя как свой собственный. Таким образом, сказкотерапия помогает решить те проблемы, которые волнуют человека в его реальной жизни. Он самостоятельно приходит к выводу, как нужно действовать в той или иной ситуации, ведь он ее, по сути, уже «прошел» в сказке! Применение сказкотерапии в социальной работе базируется на принципах предоставления помощи «здесь и сейчас».

Проблемы использования сказкотерапии изучаются многими авторами. Например, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [2] рассматривает влияние сказкотерапии на эмоционально-волевую сферу ребенка, возникшие у него эмоциональные проблемы, развитие его личности, формирование созидательной системы ценностей.

И.И. Гришина и А.М. Дальхеева [1] анализировали влияния сказкотерапии на формирование самодостаточной личности в детском возрасте. При знакомстве со сказкой ребенок попадает в виртуальный мир, который не соприкасается с действительностью. Мир сказок, по их мнению, наполнен разнообразными со-

бытиями, и когда ребенок сталкивается со «сказочными» ситуациями в жизни, он способен самостоятельно найти решение возникшей проблемы.

Сказкотерапия является очень эффективным средством снятия эмоционального напряжения ребёнка. Это важно, так как в последние годы психологи отмечают повысившийся уровень тревожности у детей. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет такой вид, как медитативная сказка, которая является отличным средством снятия напряжения.

Язык любой сказки чрезвычайно метафоричен. Каждый образ, персонаж и сказочная ситуация многогранны и символичны. Читая или слушая сказку, каждый ребенок находит свои собственные смыслы, которые наиболее важны для него в данный момент. Ассоциируя себя с героем сказки, человек как будто сам проживает те или иные события, приобретая нужный ему опыт и вынося определенные жизненные уроки и мысли.

Благодаря разнообразию смысловой нагрузки сказки она может быть терапевтической в разные периоды жизни человека. Сказочная ситуация позволяет ребенку наблюдать за героями, увидеть причинно-следственные связи между поведением героя и его последствиями. Безопасная и увлекательная атмосфера сказки дает возможность человеку посмотреть на ситуацию со стороны, выделить эффективные действия и поступки героя сказки, «примерить» на себя тот или иной стиль поведения.

Кроме того, терапевтическая сказка всегда хорошо кончается, давая ощутимую надежду и веру человеку в то, что и в его жизни все в итоге будет хорошо, все образуется. Ведь с помощью профессионального психолога любому клиенту удается найти для себя те ресурсы и возможности, которые ему сейчас необходимы. Также при написании своей собственной сказки, рассказа у человека появляется отличная возможность лучше понять себя. Если клиента что-то не устраивает, то он может "переписать" те моменты и ситуации, которые ему не нравятся, тревожат или огорчают его. Таким образом, происходит чудесный терапевтический эффект - когда человек изменяет свой жизненный сценарий, начиная жить более радостной жизнью, становясь по праву ее полноценным автором.

Формы работы со сказкой:

Анализ сказок. Цель – осознание и интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией.

Рассказывание сказок. Можно рассказывать сказку одному ребенку или группе от первого лица, в частности от имени сказочного персонажа. Данный прием позволяет поставить себя на место другого.

Переписывание и дописывание сказок.

Переписывая сказку, ребёнок выбирает сам наиболее соответствующий его внутреннему состоянию поворот сюжета. Человек находит тот вариант разрешения ситуации, который позволяет освободиться от своего внутреннего напряжения.

Сочинение сказок. Сказка сочиняется ребёнком в соответствии с собственным жизненным путём. Воспитатель предлагает сочинить сказку клиента о своей жизни. В ней дается не просто описание жизни главного героя, а в образной форме рассказывается об основных жизненных этапах.

Постановка сказок. Дети вместе со своими куклами и актерами разыгрывают сказочные сюжеты. Воспитатель на основе индивидуальных особенностей каждого участника подбирает им соответствующие роли в сказке.

Сказкотерапия - направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание, стать самими собой и построить особые доверительные, близкие отношения с окружающими. Сказки бывают: художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные.

Как и в любом направлении, возможности комплексной сказкотерапия изучены недостаточно полно, открываются новые перспективы, появляются новые методы, дорабатываются уже имеющиеся приемы.

Библиографический список

1. Гришина, И.И., Дальхеева, А.М. Сказкотерапия как один из способов формирования самодостаточной личности у детей [Текст]/ И.И. Гришина, А.М. Дальхеева // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – Иркутск. - 2006. – № 2. С. 164-167

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.

УДК 37

А.Б. Тишко

Имени К.Д. Ушинского

Аннотация. В статье рассматриваются мероприятия по увековечиванию памяти К.Д. Ушинского, которые начали активно проводиться в 40-е гг. XX века в России и наУкраине.

Ключевые слова: увековечивание памяти К.Д. Ушинского, педагогические колледжи, образовательные организации им. К.Д. Ушинского, медаль К.Д. Ушинского, орден К.Д. Ушинского, памятники К.Д. Ушинскому.

Желание увековечить имя К.Д. Ушинского возникло еще до революции. Идея появилась в 1906 г. на Первом Всероссийском съезде по педагогической психологии при активной поддержке дочери Ушинского Надежды Константиновны. Предполагалось поставить памятник в центре Петербурга перед училищным домом, который бы тоже носил имя Ушинского. Однако несмотря на то, что были собраны деньги, выбрано место, одобрен проект, идею реализовать не удалось.

Интерес к наследию К.Д. Ушинского появился только в советской России. Долгое время К.Д. Ушинский и его педагогические идеи считались неблагонадежными, атеистическими, а после Октябрьской революции его, напротив, обвиняли в излишней религиозности. И только в 40-е гг. XX века, возвращая многие исторические имена прежней России, Ушинского посчитали достойным увековечивания. В этот период прославили имя К.Д. Ушинского по-разному.

В разных городах России и Украины появились памятники и бюсты великого педагога. В 1961 году монумент был установлен в Ленинграде перед зданием Российского государственного

© *Тишко А.Б., 2016*

педагогического университета им. А.И. Герцена. По инициативе украинской педагогической общественности появились памятники (бюсты) в Киеве, Новгород-Северске и селе Богданка.

На наш взгляд, абсолютно закономерно, что память К.Д. Ушинского должна сохраняться в именных образовательных организациях, которые, с одной стороны, имеют прямое отношение к великому педагогу, с другой стороны – имеют отношение к педагогической деятельности, с которой был связан К.Д. Ушинский. Так, по всей России и за ее пределами имя великого русского педагога носят школы, средние и высшие профессиональные учебные заведения.

В 1974 году присвоено имя К.Д. Ушинского Новгород-Северской государственной гимназии, в которой будущий педагог получил хорошее образование и о которой неоднократно с восторгом отзывался.

Имя К.Д. Ушинского носит гимназия №1 в городе Симферополе. Это одно из престижных еще до революции и сейчас учебное заведение. Оно выпустило большое количество выдающихся русских деятелей: И.К. Айвазовского – известного художника-мариниста, Е.В. Вульфа – ботаника-географа, А.А. Иоффе – знаменитого советского дипломата, И.В. Курчатова - физика, академика АН СССР и др. В 1870 году в здании казенной мужской гимназии состоялся II съезд учителей Таврической губернии и К.Д. Ушинский принял участие в его работе. На съезде обсуждался, в частности, вопрос о книгах для классного чтения в народных школах, о необходимости создания таких книг. К этому призывал учителей К.Д. Ушинский. Предложение было принято, выработанная на съезде «Азбука» в том же 1870 году издана в Симферополе.

В нашем городе имя К.Д. Ушинского увековечено не только в названии педагогического вуза, но и в наименовании Муниципального общеобразовательного учреждения «Леснополянская начальная школа-детский сад им. К.Д. Ушинского» Ярославского муниципального района. В 2004 году школе присвоено почетное звание «Школа им. К. Д. Ушинского». Школа-сад не только номинально носит имя русского педагога, но и продолжает развивать педагогические идеи. Так, традицией школы

стало ежегодное проведение Недели, посвященной дню рождения К.Д. Ушинского. Образовательная организация является муниципальной инновационной площадкой, работающей над темой «Формирование среды для духовно-нравственного развития обучающихся начальной школы» совместно с кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Имя К.Д. Ушинского носят и не совсем обычные образовательные организации. В 1974 году в поселке Шимск Новгородской области основан по индивидуальному проекту "Детский дом - интернат для умственно отсталых детей им. К.Д. Ушинского". Он предназначен для проживания 140 детей с глубокой умственной отсталостью. Это единственное стационарное учреждение для детей такого профиля в Новгородской области.

Память К.Д. Ушинского чтут не только в России, но и в странах ближнего зарубежья. Например, в Казахстане средняя школа №7 в городе Талдыкоргане носит имя К.Д. Ушинского. По мнению наших казахских коллег, педагоги очень часто вспоминают и цитируют Ушинского, говорят о его современности. Оказывается, у них есть свой «казахский Ушинский» - И. Алтынсарин, которого по праву называют преемником великого русского педагога. Им составлены первые казахские учебники, напечатанные на основе русской азбуки, он первый осуществил преподавание в казахских школах на родном языке учащихся, стал основоположником женского образования в Казахстане.

К. Д. Ушинского считают основоположником педагогического образования в России, поэтому среди носителей имени К.Д. Ушинского не только школы, но и педагогические колледжи.

Гатчинский педагогический колледж им. К.Д. Ушинского был основан на базе учительской семинарии, открытой в 1871 году по проекту Ушинского. В 2001 году в связи со 130-летием со дня основания колледжу присвоено имя К.Д. Ушинского.

К сожалению, в последнее время отмечается тенденция, связанная с оптимизацией работы учебных заведений. Это отразилось в объединении школ, колледжей, которые при слиянии теряют свое «имя». Так произошло со средней школой № 6 им. К.Д. Ушинского в городе Туле, Нижегородским педагогическим

колледжем им. К.Д. Ушинского и педагогическим колледжем № 1 им. К.Д. Ушинского в городе Москве. Образовательные организации существуют, но имя К.Д. Ушинского уже не носят.

Деятельность по увековечиванию памяти К.Д.Ушинского активизировалась в 1945- 1946 гг. В 1945 году Постановлением Правительства Украины за выдающиеся заслуги в подготовке педагогических кадров педагогическому институту в Одессе было присвоено имя учёного-педагога. Сейчас Южноукраинский национальный педагогический университет продолжает носить имя К. Д. Ушинского, как и одесский педагогический колледж.

31 декабря 1945 году Постановлением СНК СССР "О мероприятиях по увековечению памяти К.Д. Ушинского" Ярославскому педагогическому институту присвоено имя К.Д. Ушинского.

Наверное, самая известная организация, которая носит имя великого педагога, – это Государственная научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского (ГНПБ им. К.Д. Ушинского) Российской Академии образования. Несмотря на то, что создана она была в 1925 году, педагогическое имя она получила в 40-е гг. XX века. На сегодняшний момент является крупнейшей в стране отраслевой (педагогической) библиотекой, хранилищем педагогической литературы, информационно-библиографическим центром в области педагогики и образования, отраслевым научно-методическим центром для библиотек образовательных организаций, профессионального и дополнительного педагогического образования.

Выдающиеся заслуги работников образования отмечаются у нас в стране двумя наградами, которые также носят имя К.Д. Ушинского. Медаль К.Д. Ушинского учреждена в 1946 году к 75-летию со дня его смерти. Ею награждались не только педагоги-практики, добившиеся особенных успехов в педагогическом труде, но и авторы учебников, зарекомендовавших себя как самые ясные и полезные. С 2010 г. этой медалью стали награждать педагогических работников и деятелей в области педагогических наук, внесших значительный вклад в разработку вопросов теории и истории педагогических наук, в совершенствование методов обучения и воспитания, а также создатели лучших учебников.

В 2008 году появился орден К.Д. Ушинского «За заслуги в области развития педагогических наук». Эта национальная награда общественного признания заслуг и достижений лучших педагогов России.

Признание заслуг и сохранение памяти К.Д. Ушинского происходит не только на общегосударственном уровне. Например, в Казани проводится Городская научно-исследовательская конференция школьников им. К.Д. Ушинского по гуманитарным наукам.

Премия имени К.Д. Ушинского учреждена в 2003 году в Тульской области. Она присуждается ежегодно за научные исследования и разработки, являющиеся значительным вкладом в развитие гуманитарных наук и распространение гуманитарных знаний в обществе. Эту премию получают, как правило, научные работники, совершившие какие-либо значимые открытия в краеведении.

Центр педагогических инноваций (технологий) им. К.Д. Ушинского «Новое образование» занимается различными направлениями работы как для учителей, так и для учащихся школ, студентов вузов. Например, организуются конкурсы для учителей, для учащихся, ежегодные педагогические конференции, а также курсы повышения квалификации.

В Киеве открыт Благотворительный фонд им. К.Д. Ушинского. Основная цель этого фонда оказание помощи родителям в воспитании детей с опорой на педагогическое наследие К.Д. Ушинского. Помимо этой работы, фонд готов помочь в создании детских садов и социальных проектов на основе педагогики К.Д. Ушинского. В планах у фонда создание детского сада им. К.Д. Ушинского, работа которого бы строилась на основных идеях великого педагога.

Коллега и друг Ушинского Д.Д. Семенов говорил, что славянский мир гордится И. А. Коменским, Швейцария – И.Г. Песталоцци, Германия – А. Дистервегом, а мы, русские, не забудем, что среди нас жил и учил Константин Дмитриевич Ушинский. И, действительно, наследие К.Д. Ушинского продолжает жить, развиваться и сохраняться в названиях учебных заведений, педагогических наград, в деятельности педагогических фондов.

УДК 159.9.072.432

Е.С. Уткина

Особенности самооценки младшего школьника, воспитывающегося в однодетной семье

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей самооценки единственных детей. Отмечается, что порядок рождения влияет на формирование самооценки ребенка. Приводятся факторы, влияющие на развитие младшего школьника.

Ключевые слова: самооценка, единственный ребенок, младший школьник.

Семья всегда была важнейшим феноменом, который сопровождает человека в течение всей жизни. А что такое семья – это семь Я, т.е. отец, мать и пятеро детей. Именно столько детей было в средней российской семье сто лет назад. Типичная семья сегодня – это однодетная семья. Согласно статистике за 2010 г. 32% семей имеют одного ребенка и 25% не имеют детей совсем. Конечно, единственные дети могут рассчитывать на большее внимание и заботу, обожание, уступчивость и любовь. Родители могут быть ближе к ребенку, активно развивать его способности и природные задатки, водить в художественные студии, творческие и спортивные центры, учить его языкам.

Развиваясь в атмосфере чрезмерной опеки, единственные дети склонны считать себя уникальными, ценными, ставить себя выше других. В школе, где они попадают в ситуацию сравнения с другими детьми, которая часто раскрывает их завышенное самомнение, они изо всех борются за то, чтобы поддержать фиктивный образ себя. Чтобы достичь этого, они часто шалят и проказничают.

Американский психолог Карл Роджерс отмечал, что личность возникает в процессе развития, и ее сущностью является знание индивида о себе и самооценка [7]. Самооценка возникает в результате взаимодействия с окружающей средой, оценочного

© Уткина Е.С., 2016

взаимодействия с другими людьми. Поведение ребенка и его дальнейшее развитие прежде всего согласуется с его самооценкой. Важным фактором развития личности ребенка являются оценки его окружающими. Эмоциональное самочувствие ребенка зависит от того, какие взаимоотношения сложились у него с окружающими людьми, отвечает ли он тем требованиям, которые к нему предъявляются, насколько удовлетворяется его потребность в положительной оценке. В формировании самооценки роль семьи огромна. Представление ребенка о себе самом начинает складываться задолго до поступления его в школу. Условия воспитания ребенка в семье и в детском саду, а затем в школе существенно влияют на формирование у него самооценки и уровня притязаний, от характера которых во многом зависит поведение ребенка в различных ситуациях.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.[6]Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Самооценка включает в себя три компонента:

- *когнитивный*, отражающий все то, что ребенок узнал о себе от различных источников информации;

- *эмоциональный*, выражающий собственное отношение к различным сторонам своей личности (чертам характера, поведению, привычкам и др.);

- *поведенческий,* заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны самооценкой.

Именно когнитивную часть самооценки детей формируют в большей степени родители.

Б.Г. Ананьев высказал мнение, что самооценка – это сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного «Я», являющееся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности [1].

По мнению Л.И. Божович, устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки окружающих и собственной оценки своей деятельности. Если ребенок не умеет анализировать свою деятельность, а оценка со стороны окружающих меняется в отрицательном для него направлении, возникают острые аффективные переживания, отрицательные формы поведения [3].

Зарубежные ученые рассматривали структуру самооценки, формирование, а также ее влияние на развитие личности. А. Бандура определяет самооценку как «самоэффективность», «самоуважение» и «чувство собственного достоинства». Действие самооценки он видит через «мысленное представление удачного сценария, обеспечивающего позитивные ориентиры для выстраивания поведения и осознанной репетиции успешных решений потенциальных проблем [4].

А. Адлер считал, что позиция единственного ребенка уникальна, потому что у него нет других братьев или сестер, с которыми ему приходилось бы конкурировать. Такой ребенок на протяжении всего детства продолжает быть средоточием жизни семьи. Единственный ребенок никогда ни с кем не делил своего центрального положения, не боролся за эту позицию с братьями или сестрами. В результате у него часто бывают трудности во взаимоотношениях со сверстниками [2].

К.Леман в своих исследованиях, проведенных в 60-е годы, пришел к выводу: утверждение Адлера о том, что единственные дети рано или поздно становятся бесполезными членами общества, не соответствует действительности. Он показал, что многие выдающиеся личности были единственными детьми – среди них Джеральд Форд, Франклин Рузвельт, Исаак Ньютон, Леонардо да Винчи. Согласно Леману, ключ в понимании особенностей единственного ребенка лежит в выяснении причин того, почему он оказался единственным ребенком в семье. Он выделял тех детей, чьи родители хотели бы иметь больше детей, но по каким-то причинам не смогли сделать это. Единственный ребенок в таком случае становится отдушиной для родителей, что позволяет ему чувствовать свою исключительную значимость и важность. Другая категория единственных детей – те, чьи родители хотели только одного ребенка. Эти дети часто становились жертвами очень

структурированных, организованных родителей, сторонников жесткой дисциплины, которые воспитывают детей как взрослых, требуют от них ответственности, зрелости и послушания. В любом случае единственные дети отличаются сверхперфекционизмом, высокими стандартами, сформированными ими в отношении себя и своих достижений [5].

Актуальность изучения самооценки детей из однодетных семей состоит в том, что сегодня многие родители испытывают трудности в воспитании единственного ребенка, в формировании у него нравственности, ответственности за свои поступки, адекватной оценки себя, своих способностей. Многие семьи сегодня ограничиваются одним ребенком в силу различных факторов: социальных, экономических, индивидуально-личностных. К сожалению, многие современные родители не учитывают при воспитании ребенка личностные особенности его развития, связанные с типом семьи, а конкретно с количеством детей в семье. Вследствие этого у детей появляются трудности в социальной адаптации, взаимоотношениях с людьми, неприятие окружающими. На фоне этого у ребенка может возникнуть стремление к изоляции от социума, дезадаптация в социальной среде, внутриличностный конфликт, различные расстройства психики и т.п.

Иногда родители единственного ребенка ставят перед ним завышенные или даже недостижимые цели, поскольку один ребенок – одна-единственная возможность достичь в вопросах родительства определенных высот. Такие дети отчаянно стремятся всю жизнь порадовать своих родителей, заслужить их одобрение, становятся перфекционистами, забывая о собственных желаниях и стремлениях. Важно помнить, что требования должны соответствовать способностям ребенка.

Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов. И это осознание не появится автоматически: родителям и воспитателям надо учить ребенка видеть и понимать себя, учить координировать свои действия с действиями других людей, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями окружающих.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Учение как ведущая деятельность начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев прихода ребенка в школу, причем самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, на нее влияют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых – преимущественно заниженная.

Рекомендации по воспитанию единственного ребенка, учитывая его психологические особенности:

1. Единственному ребенку нужна свобода для реализации собственных желаний и идей, позвольте ему развивать его собственные интересы, даже если вы их не одобряете.

2. Единственный ребенок в семье часто склонен к перфекционизму, не пытайтесь «улучшить» вашего единственного ребенка, исправляя все, что он говорит или делает.

3. Единственный ребенок часто приписывает окружающим собственные чувства, мысли и мотивы, что может доставить ему большие проблемы в будущем. Долг родителей – проявить строгость и наказать ребенка, когда это необходимо. Он должен знать, что некоторые поступки не имеют оправдания и должны быть наказаны.

4. Неважно, сколько внимания вы уделяете ребенку, ему нужно общение с ровесниками, с которыми можно поговорить на «детские» темы, поиграть. Запишите его в кружок, клуб по интересам.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Характеристика понятия «самооценка» [Текст] / Б. Г. Ананьев // К постановке проблем детского самосознания. - Известия АПН РСФСР. – 1948. – №18. – С. 111-115.

2. Адлер, А. Позиция единственного ребенка в семье. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук ,А. С. Кочарян, М. Е. Жидко // Психотерапия: психологические модели. – СПБ.: Питер, 2003. – С. 187-189.

3. Божович, Л. И. Формирование самооценки. [Текст] / Л. И. Божович // Личность и её формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. – С. 103-107.

4. Бандура, А. Действия самооценки [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер // Теории личности основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 55-58.

5. Леман, К. Положение единственного ребенка, противоречащее А. Адлеру [Текст] / Н. М. Зырянова // Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс]. – Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – №2(2). URL: http://psystudy.ru (дата обращения:19.03.2016).

6. Липкина, А. И. Определение понятия «самооценка» [Текст] / А.И.Липкина // Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – С. 7–9.

7. Роджерс, К. Вопросы личности и самооценки [Текст] / К. Роджерс // Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С. 25-27.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Подсекция «Индивидуализация образовательного процесса»

УДК 373.1

Л.В. Байбородова

Возможности неформального образования обучающихся в условиях учебной деятельности

Аннотация. Называются признаки неформального образования; подчеркивается, что формирование субъектной позиции обучающегося является важнейшей характеристикой неформального образования; определяются условия, которые стимулируют проявление субъектной позиции обучающегося, предлагается субъектно-ориентированная технология, а также средства целеполагания, способствующие формированию субъектной позиции ученика.

Ключевые слова: неформальное образование, учебный процесс, обучающиеся, субъектно-ориентированная технология.

В современных условиях в соответствии с нормативными документами возможно гибкое реагирование системы образования на запросы личности. В этой связи все чаще обращаются к такому понятию, как «неформальное образование», понимаемое разными специалистами неоднозначно. Обобщая различные мнения, определим основные признаки неформального образования в аспекте позиции самих обучающихся: добровольность участия в деятельности; удовлетворение интересов и потребностей учащегося; возможность инициирования и воплощения различных идей самими учащимися; возможность обучающимся определять цели деятельности, выбирать ее содержание и формы, способы презентации своих достижений; удовлетворенность собственными достижениями и деятельностью; возможность самореализации и самоорганизации.

© Байбородова Л.В., 2016

Вряд ли в учебном процессе в полной мере можно говорить о неформальном образовании. Учебный процесс объективно формализован образовательными стандартами, учебными планами, основной и рабочими образовательными программами, рабочими планами по предметам, нацеленными на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. В то же время невозможно обеспечить метапредметные, особенно личностные результаты в жестко регламентированной системе, не учитывая возможности и потребности ребенка [1, с.102].

Учебное расписание как формальный учебный документ с неизбежностью определяет рамки движения ребенка в образовательном пространстве учреждения. Тем не менее, личное образовательное пространство обучающегося может быть значительно расширено, что обеспечивается доступностью к различным информационным источникам в соответствии с потребностями и интересами учащихся. Это позволяет ученику выходить за рамки формального образования и входить в неформальную среду. Таким образом, целенаправленная и соответственно организованная учебная деятельность детей может способствовать их подготовке к «вхождению» в неформальное образование, расширяя тем самым личное учебное пространство каждого ребенка.

Вышеизложенные признаки неформального образования связаны с проявлением субъектности обучающегося, поэтому для обеспечения неформальности учебного процесса необходимо создать **условия, стимулирующие проявление и формирование субъектности ученика,** которая достигается, если ему предоставляются следующие возможности: обоснованно определить цель образовательной деятельности; выбрать главные пути и средства достижения этих целей; определить структуру, объем, глубину, степень сложности содержания образовательной деятельности; ее динамику и временные рамки; подобрать формы, технологии и способы учебной деятельности, источники и средства получения необходимой информации; самостоятельно оценить свои достижения, проблемы и пути их решения; выбрать способы представления своих образовательных достижений; обратиться за поддержкой и помощью к педагогам, одноклассникам; определить свою роль или позицию в деятельности на разных ее этапах.

Безусловно, чтобы ребенок мог выполнять все эти действия, педагоги должны целенаправленно формировать его субъектность, которую ученик не может сразу проявить, не имея элементарных знаний и опыта самостоятельной деятельности в конкретной предметной сфере. В этой связи необходимо соответствующее педагогическое (тьюторское) сопровождение ребенка, которое направлено на «выращивание» его субъектности.

Уровень субъектности может по-разному проявляться в разных предметных сферах, что зависит от многих факторов: от личных интересов, способностей и склонностей ребенка, его мотивации в деятельности, сложности работы, учебного предмета, материала, образовательных задач, характера деятельности педагога, состояния отношений между субъектами образовательного процесса и др. Как показывает практика, каждый ребенок может проявить высокий уровень субъектности в том виде деятельности, которая ему понятна, доступна, интересна.

Важным средством формирования субъектности обучающегося являются **субъектно-ориентированные технологии.** В обобщенном виде такую технологию можно представить следующими последовательными действиями ученика: самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение. Как подтверждает опыт, данную технологию можно использовать на учебном занятии: учащиеся сами ставят задачи на основе анализа результатов домашней самостоятельной работы, соответственно выбирают уровень сложности индивидуальной работы на уроке, способов ее организации, а также форму отчетности. Затем они анализируют и оценивают свои личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для выполнения самостоятельной домашней работы.

Системообразующим средством индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности ребенка является цель, которую он самостоятельно и обоснованно ставит на основе диагностики и целеполагания. Существует много приемов и техник, которые целесообразно использовать на учебном занятии для формирования субъектной позиции ученика, но именно свободное целеполагание является основным и исходным этапом при организации учебной деятельности, без которого не может состояться самостоятельная индивидуальная деятельность и осознан-

ный выбор своей образовательной траектории на учебном занятии, при изучении предмета, конкретной учебной темы и др.

Безусловно, чтобы ученик развивался в учебном процессе как субъект целеполагания, необходимо соответствующее психолого-педагогическое сопровождение: постоянное изучение учащихся, их учебных достижений; своевременная помощь и поддержка детей, придающие уверенность каждому ребенку в своих силах, не подавляющие их самостоятельность; обучение детей способам диагностики своих достижений, анализу работы своего класса, группы, своей собственной деятельности, выявлению ошибок и постановке задач. Ярким и конкретным примером субъектно-ориентированной технологии, основу которой также составляет свободное целеполагание, является проектная деятельность школьников.

Реализация принципов неформального образования в учебном процессе возможна, если сам ученик проектирует и организует свою образовательную деятельность, в результате которой он создает индивидуальные образовательные программы (например: индивидуальная программа обучения на учебный год в целом, по предмету, при изучении темы), индивидуальный маршрут, индивидуальный учебный план обучения на год, изучения предмета или темы.

Каждому педагогу важно определить свою роль в поддержке индивидуального развития ребенка, помочь ему в составлении проектов индивидуальной образовательной деятельности, по решению личных проблем, по формированию качеств, от которых зависит осуществление будущих профессиональных планов учащегося, используя возможности индивидуальных заданий элективных курсов, воспитательных мероприятий для развития качеств, которые определят успешность выполнения намеченного.

Проекты индивидуальной образовательной деятельности ученика могут составляться на разные периоды. При отсутствии опыта такого проектирования индивидуальный план или программу целесообразно разрабатывать на небольшой период, урок, месяц, четверть, полугодие. Можно начать с того, что предложить учащимся спланировать домашнюю работу с учетом результатов освоения учебного материала на уроке, а затем

спроектировать изучение новой темы. Для некоторых учеников будет полезным составление индивидуального плана изучения одного из учебных предметов, который особенно важен для получения профессионального образования. Другим школьником необходимо развить жизненно важные качества, низкий уровень сформированности которых усложняет его учебную деятельность и препятствует реализации профессиональных планов. В этом случае целесообразно составить и реализовать программу развития конкретных качеств ученика.

Таким образом, учебную деятельность невозможно отнести к неформальному образованию, но имеются реальные возможности для реализации ряда принципов такого образования. Тем самым педагоги могут создать благоприятные условия для «вхождения» ребенка в неформальное образование, стимулируя процессы самообразования, формируя потребность в «образовании через всю жизнь».

Библиографический список

1.Байбородова, Л.В. Учебная деятельность [Текст] / Л.В. Байбородова //Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области: коллективная монография / под ред. Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. – Ярославль, 2014. – С.102-120.

УДК 37.013

В.П. Орловский

Формирование субъектности обучающегося как проблема педагогической науки

Аннотация. В статье рассматривается понятие субъектности как личностного качества, формируемого педагогическими средствами; предлагается анализ различных источников, устанавливается связь формирования субъектности с процессом

© Орловский В.П., 2016

индивидуализации, субъектно-ориентированным типом педагогического процесса.

Ключевые слова: субъектность, индивидуализация, субъектно-ориентированнная технология, тьюторское сопровождение, субъектно-ориентированный педагогический процесс.

В настоящее время все чаще и чаще в педагогике используется понятие субъектности обучающегося. При этом о субъектности как формируемом педагогическими средствами качестве личности стали говорить и писать не так давно. Причиной этого послужил четко выраженный государственный курс на индивидуализацию образования, задающий субъектную позицию учащегося: учащийся сам становится субъектом собственной образовательной деятельности. С другой стороны, можно увидеть и социальный запрос на развитие данного качества. Речь идет о том, что современный человек, желая сохранить собственную индивидуальность, удержать личные экзистенциональные смыслы в глобальном обществе потребления, сознательно должен становиться в позицию субъекта собственной жизненной стратегии, что, в свою очередь, опять-таки заставляет говорить о субъектности как о качестве личности и о целенаправленном формировании данного качества.

Как понимается «субъектность» в исследованиях разных авторов?

В.И.Слободчиков рассматривает субъектность как «овладение совокупностью родовых психологических способностей (человека): мышления, сознания, желаний, воли, чувств…Социально-преобразующий способ бытия человека…» [8,с.251]. При этом предметным содержанием субъектности являются культура, способы деятельности. Для А.К. Осницкого субъектность – это «содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта…одна из граней субъективности» [5,с.10]. У К.А. Абульхановой субъектность синонимична инициативности, активности: «…обеспечивается активностью… Активность - целостный и ценностный способ самовыражения, самоосуществления личности» [1,с.7]. В.А.Петровский вместо субъектности использует

понятие самопричинность: «самопричинность – фундаментальное свойство и способность субъекта быть причиной себя, проявлять одновременно спонтанность и ответственность…Представлена такими чертами человека, которые присущи ему внутренне – не отчуждаемы и не сводимы к заданности». [6,с.40]. У А.В. Брушлинского нет строгого определения субъектности, но используется близкое понятие «человек как субъект» - «системная целостность всех его (субъекта) сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, его состояний и свойств его сознания и бессознательного…Человеческий индивид становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [3,с.15]. И.С.Якиманская понимает субъектность как «приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в потенциях учащегося» [10,с.64]. Л.В.Байбородова пишет, что субъектность – «характеристика осмысленного и самостоятельного прохождения своего пути образования и развития» [7,с.130]. Т.М.Ковалева, основываясь на работах Мишеля Фуко, понимает субъектность как «внешнюю и внутреннюю субъективацию… как процесс становления субъекта». Во внешнюю субъективацию входят процессы познания человека, «практики разделения» (дифференциация). Во внутреннюю субъективацию – «практики себя» – работа мысли над собой, самоиспытания, самоанализ, согласование и упорядочение внутреннего и внешнего миров [4,с.7].

Таким образом, субъектность – это понятие, существующее на стыке педагогики и психологии, причем в двух магистральных направлениях понимания: часть исследователей говорит о «внешней» субъектности, имея в виду активность, самостоятельность, способность быть автором собственной жизненной (образовательной) стратегии, а другая часть под субъектностью понимает более общую характеристику «освоения» человеком внутренних психических процессов, проявляющуюся во внешней, «авторской» активности. Для использования в педагогике более удобной нам кажется первое направление, и в нашем понимании субъектность можно определить как интегрирующее

качество личности, характеризующее способность человека быть самостоятельным субъектом, самоосознающим автором собственной деятельности.

В работах ученых ярославской педагогической школы [2; 8; 9] показано, что формирование субъектности происходит при субъектно-ориентированном типе педагогического процесса (ПП), в котором центральное место занимает принцип индивидуализации. В.В.Юдин определяет [9,с.143] **субъектно-ориентированный тип ПП** как «педагогический процесс, целью которого является…индивидуальность, выстроившая себя в творческом социальном взаимодействии с другими». Индивидуализация, как ее определяет Л.В.Байбородова, – это «преобразующая деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самосовершенствования» [2, с.15-17; 8].

Приведенные выше определения позволяют высказать следующее предположение: тьюторское сопровождение (ТС) процесса проектирования и реализации проектов индивидуальной образовательной деятельности (ИОД) относится к субъектно-ориентированой педагогической технологии, поэтому результатом ТС является формирование субъектности.

Для доказательства этого вывода можно перечислить этапы субъектно-ориентированной педагогической технологии, предложенной Л.В.Байбородовой: самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение [7,с.59], а также характеристикой цели, образовательного результата субъектно-ориентированного педагогического процесса, рассмотренной В.В.Юдиным [7, с.29].

Сопоставив основные этапы тьюторской деятельности с этапами субъектно-ориентированной педагогической технологии и выделив ключевые особенности содержания элементов образования, можно заметить совпадение вышеназванных этапов и присутствие всех ключевых элементов субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Таким образом, можно сделать вывод, что тьюторское сопровождение проектирования и реализации ИОД является достаточным условием для формирования субъектности обучающегося.

Библиографический список

1.Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] // Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2.Байбородова, Л.В., Артемьева, Л.Н., Кривунь, М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь.- Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. - 260 с.

3.Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. - 109 с.

4.Ковалева, Т.М. Субъективность как рабочее понятие для тьюторского сообщества (на примере работ М.Фуко) // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство [Текст]: материалы VI международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С.7-14.

5.Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С.5–19.

6.Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996. – 272 с.

7.Педагогические технологии: результаты исследования Ярославской научной школы [Текст]: монография / под ред. Л.В.Байбородовой, В.В.Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 453 с.

8.Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности [Текст]: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

9. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст]: монография / В.В. Юдин. - М.: Университетская книга, 2008. - 300 с.

10.Якиманская, С.И. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / С.И. Якиманская // Вопросы психологии. - 1994. - №2. - С.64-76.

УДК 371

М.П. Кривунь

Особенности профессиональной деятельности педагога-тьютора

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная деятельность педагога-тьютора как практика индивидуализации в контексте модернизации образования. Автор делает обзор основных научно-теоретических взглядов на профессию «тьютор» в сопоставлении с другими видами социально-педагогической работы, разграничивает понятия профессия «тьютор» и позиция «тьютор», выделяя сущностные характеристики профессиональной тьюторской деятельности.

Ключевые слова: индивидуализация, тьюторство, тьютор, тьюторская педагогическая позиция, тьюторское сопровождение.

Одна из характеристик современного мира – рост индивидуального самосознания. В настоящее время в обществе наблюдается высокая степень потребности каждого человека в самореализации. Для личности актуальным становится поиск своего жизненного и профессионального пути, обретение авторского стиля деятельности, собственной стратегии развития [3, с. 5].

Эти тенденции нашли свое отражение в процессах модернизации системы образования. Один из фокусов педагогической деятельности сегодня направлен на индивидуальность обучающегося, обращен к уникальной сущности каждого ребенка, которая раскрывается через личностные образовательные интересы и потребности. С опорой на индивидуальные устремления, ценности и образовательные приоритеты ученика должно строиться все обучение. В связи с этим индивидуализация как целевая установка современного образования заявлена во всех основных нормативных документах.

Изменение стратегических ориентиров в сфере образования повлекло за собой переосмысление педагогическим сообще-

© Кривунь М.П., 2016

ством мировоззренческих оснований своей профессиональной деятельности, обновление ее подходов и принципов. Так, в последние десятилетия в системе российского образования начала складываться особая практика индивидуализации – тьюторство. Тьюторская деятельность понимается как принципиально иная педагогическая позиция, обеспечивающая сопровождение процесса саморазвития личности ребенка и его индивидуального образовательного поиска (А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.) [2].

Инновационная педагогическая деятельность, разворачивающаяся в контексте тьюторских идей, предопределила зарождение в отечественном образовании новой педагогической профессии «тьютор», которая в 2008 году была зарегистрирована в Минюсте и введена в реестр должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования.

Однако в связи с тем, что в российской системе образования отсутствуют исторически сложившиеся культурный образец и традиции тьюторской работы, в отечественной педагогической науке и образовательной практике имеют место как различные интерпретации самого феномена тьюторства, так и противоречивые суждения о сущности и особенностях профессиональной тьюторской деятельности.

Научно-теоретическому обоснованию и осмыслению специфики новой педагогической профессии «тьютор» посвящены исследования различных авторов, в том числе и представителей профессионального тьюторского сообщества – Межрегиональной Тьюторской Ассоциации. Разработка данной проблемы осуществляется по нескольким направлениям. Так, Е.А. Александрова и Е.А. Андреева уточняют понятие «тьютор» через сопоставление определений. Систематизируя разные точки зрения, они составляют таблицу интерпретаций термина «тьютор» и выделяют признаки, которые отмечаются всеми исследователями как сущностные характеристики тьюторской деятельности [1, с. 60-61].

Продвижению в понимании специфики тьюторской работы способствует взгляд на тьютора как самостоятельного субъек-

та педагогического процесса через призму других социально-педагогических профессий и позиций. Например, Т.М. Ковалева и Е.Б. Колосова сравнивают тьютора с учителем, классным руководителем, психологом, социальным педагогом и другими традиционными педагогическими работниками [3; 4]. А.Л. Пикина, делая обзор современных профессиональных позиций педагога дополнительного образования, дифференцирует деятельность тьютора, ментора и фасилитатора [6]. Вопросам сопоставления тьюторства и коучинга посвящен сборник материалов VIII Международной научно-практической тьюторской конференции [7].

В работе «Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области» тьюторская педагогическая позиция рассматривается как условие перехода из формального образования в неформальное. Педагог-тьютор сопровождает обучающихся в процессе разработки и реализации проектов индивидуальной образовательной деятельности, что способствует формированию у них осознанной субъектной позиции по отношению к своему обучению. Тьютор выступает фигурой, которая согласует общие цели и задачи образования с индивидуальным образовательным заказом, интересами и потребностями ребенка и его семьи. Таким образом, тьюторство обеспечивает деформализацию традиционного учебного процесса [5].

Для более точного определения содержания и границ профессиональной тьюторской деятельности необходима дифференциация понятий «тьютор», «тьюторская педагогическая позиция», «педагог с тьюторской компетенцией». В современной педагогической практике эти понятия, как правило, отождествляются. Однако Т.М. Ковалева указывает на необходимость различия позиции и профессии тьютора. Автор отмечает, что сегодня в образовательных учреждениях существует реальная возможность для введения самостоятельной педагогической должности тьютора, подкрепленная нормативно-правовыми документами. Но реализация целей и задач тьюторского сопровождения может осуществляться и уже имеющимися педагогическими работниками (учителями, психологами, классными руководителями и т.д.). В этом случае правильнее будет говорить

не о новой профессии тьютора, а о тьюторской компетентности, которой должен обладать педагог современной школы [3, с. 81].

Продолжая линию рассуждений Т.М. Ковалевой, добавим некоторые акценты в разграничение профессиональной тьюторской деятельности и тьюторской педагогической позиции.

Как уже отмечалось в условиях модернизации системы российского образования, его гуманизации и индивидуализации для того, чтобы адекватно отвечать на запросы нового времени и эффективно решать современные образовательные задачи, очень многие педагоги пересматривают свои взгляды на обучение и воспитание, по-новому осознают роль и предназначение педагогической профессии. Особое место в этом процессе принадлежит распространению в педагогическом сообществе тьюторских идей. Разделяя ценностно-смысловые ориентиры тьюторской деятельности, педагоги все чаще начинают занимать по отношению к обучающимся тьюторскую позицию, то есть, выполняя профессиональную деятельность учителя, классного руководителя, они выстраивают педагогический процесс как практику индивидуализации и используют для решения своих задач технологию тьюторского сопровождения. При этом следует понимать, что эти педагоги работают не тьюторами, а как тьюторы.

Если мы говорим о профессиональной тьюторской деятельности, то она должна соответствовать основным характеристикам профессии. Во-первых, специалист, работающий в должности «тьютор» или выполняющий тьюторские функции как дополнительные должностные обязанности, должен иметь специальную профессиональную подготовку. Во-вторых, предметом и содержанием работы педагога-тьютора выступает сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся при разработке и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. Именно за это он получает материальное вознаграждение, а не за предметное обучение, классное руководство и т.д. Следовательно, профессиональная тьюторская деятельность направлена не на достижение конкретного образовательного результата, который может быть измерен в соответствии с определенным стандартом, а личностное становление и развитие субъекта в процессе овладения культурой и знаниями.

Таким образом, тьютор – это самостоятельная педагогическая профессия, которая в условиях современного образования призвана компенсировать дефициты традиционных педагогических должностей. Профессиональная тьюторская деятельность является практикой индивидуализации, осуществляет сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, обеспечивает формирование опыта самодеятельности и саморазвития.

Библиографический список

1. Александрова, Е.А., Андреева, Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока [Текст] / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – М.-Тверь: СФК-Офис, 2013. – 156 с.

2. Байбородова, Л.В., Артемьева, Л.Н., Кривунь, М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л.В. Байбороова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 260 с.

3. Ковалева, Т.М., Кобыща, Е.И., Попова (Смолик), С.Ю., Теров, А.А., Чередилина, М.Ю. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Смолик и др. – М.-Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

4. Колосова, Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия [Текст] / Е.Б. Колосова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.

5. Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области [Текст]: коллективная монография / под ред. Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. – Ярославль, 2014. – 405 с.

6. Пикина, А.Л. Обзор современных педагогических позиций педагога дополнительного образования [Текст] / А.Л. Пикина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Т. II. – С. 218-221.

7. Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий [Текст]: материалы VIII Международной научно-практической конференции и I научно-практической коучинговой конференции. 27-28

октября 2015 г. / Науч. ред. М.Ю. Чередилина, отв. ред. Е.М. Соколова. – М.: Буки-Веди, 2015. – 344 с.

УДК 378

Т.А. Смирнова

Личностно-ориентированный подход к организации педагогической практики будущих учителей начальных классов

Аннотация: В статье представлен опыт организации практики студентов педагогического колледжа по внеурочной деятельности в начальной школе. Подчёркивается важность личностно-ориентированной парадигмы образования, направленной на самосознание, саморегуляцию, самоопределение, стремление к самосовершенствованию и самореализации студента.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, педагогическая практика студентов, педагогический колледж, внеурочная деятельность младших школьников.

В современных условиях значительно усложняются функции внеурочной воспитательной деятельности учителя, обогащается её содержание и методика. Это обуславливает необходимость совершенствования подготовки педагогических кадров как учителей-воспитателей, как организаторов деятельности детей.

Целенаправленная подготовка будущих педагогов к внеурочной деятельности осуществляется в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и модулям, а также во время педагогической практики и внеаудиторной деятельности со студентами педагогического колледжа. Эффективность этой работы обеспечивается содержанием изучаемого материала и системой методов и приёмов на основе личностно-ориентированного подхода, используемых на занятиях по учебной и педагогической практике. Личностно-ориентированный подход нацелен на развитие каждого студента с учётом его по-

© Смирнова Т.А., 2016

требностей, возможностей и склонностей, когда он сам выступает в качестве активного субъекта деятельности учения, ответственного наряду с преподавателем за результаты этой деятельности. Личностно-ориентированный подход реализуется в тесном единстве с деятельностным, культурологическим, компетентностным и другими подходами к образованию, что в целом составляет личностно-ориентированную парадигму образования, направленную на самосознание, саморегуляцию, самоопределение, стремление к самосовершенствованию и самореализации студента. Будущий учитель готовится стать примером и воспитателем для каждого ученика [1, с.93-95].

Реализация личностно-ориентированного подхода на занятиях учебной практики по модулю «Методическое обеспечение образовательного процесса» осуществляется через практические задачи и задания, ролевые игры, проектные творческие задания, презентации, создание моделирующих ситуаций по организации внеурочной деятельности. Студенты 2-го курса участвуют в конкурсе проектов сценариев праздника Новогодней ёлки, разрабатывают проекты игры по станциям, интерактивные игры для 2-х, 3-х и 4-х классов и успешно воплощают в жизнь своё творчество в период школьной практики. Будущие педагоги начальных классов разрабатывают собственные программы внеурочной деятельности с учётом своих индивидуальных возможностей, склонностей и интересов, например, кружок «Умелые руки», «Техника оригами», «Мир сказок», «Весёлый английский», «Книголюб», «Основы сценического мастерства» и т.д.

На первом этапе педагогической практики внеурочной деятельности студенты разрабатывают программу занятий с учётом личностно-ориентированного подхода:

- Я и мой класс
- Я и общество
- Я и мир
- Я творю
- Я думаю
- Я и природа
- Я и мой духовный мир
- Я и моё здоровье
- Я и мой дом

Студенты участвуют в подготовке и проведении цикла занятий по программе внеурочной деятельности школы. В МОУ СОШ №4 г. Ярославля это «Умники и умницы», «Мир деятельности», «Тропинка к своему Я», «Экономика», «Информатика», «Проектирование», «Риторика». Последующие занятия студенты разрабатывают и проводят по своим программам, используя разнообразные формы и виды организации внеурочной деятельности детей. Это уроки патриотизма с презентацией проектов, подготовленных детьми и студентами, спортивные игры «Весёлые старты», праздники «Весны», «Радужных шаров», «Арбузник», конкурсы «Юморина», «Мир сказок» и т.д. Нередко студенты включаются в проектную деятельность по программе школ, участвуют с детьми в общешкольных мероприятиях. В МОУ СОШ №3 г. Ярославля успешно проводится большая игра «Безопасное колесо», конкурс театрализованных постановок «Мир сказок» для учащихся начальной школы.

Выявление индивидуальных интересов и склонностей студентов к отдельным дисциплинам даёт возможность преподавателю создать условия для реализации их способностей на практике при организации внеурочной деятельности детей по предметам. Студенты, интересующиеся английским языком, проводят занятия кружка «Весёлый английский» для учеников 1-го класса, игру «Путешествие по временам года» на английском языке для учеников 3-го класса. Другие студенты по своему выбору проводят занятия кружков «Ритмика», «Актёрское мастерство», «Искусство оригами», «Мир информатики» и т.д.

Почти каждое занятие по внеурочной деятельности сопровождается самостоятельно разработанной компьютерной презентацией, интерактивными, групповыми формами организации деятельности детей, что тоже отвечает условиям личностно-ориентированного подхода.

Внеаудиторная деятельность со студентами ЯрПК (олимпиады, конкурсы, праздники, театрализованные представления, встречи с английскими гостями и т.д) органично дополняет педагогическую практику, является эффективным средством влияния на формирование у студентов положительной мотивации к проведению подобных мероприятий со своими будущими воспитанниками, способствует накоплению собственного опыта по организации внеурочной деятельности младших школьников.

Анализ результатов практики и благодарности со стороны школьной администрации, родителей, учителей подтверждают, что практика студентов на основе личностно-ориентированного подхода обеспечивает успешную подготовку будущих педагогов начальной школы.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Педагогичекое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по классному руководству [Текст] /Л.В.Байбородова, Л.Н.Артемьева, Л.А.Щелкунова //Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2015. – №4. – С.93-99.

2. Бим, И.Л. Что нового приносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения [Текст] / И.Л. Бим //Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С.2-7.

3. Костерина, Л.Б. Урочная и внеурочная формы учебной деятельности младших школьников [Текст] / Л.Б. Костерина // Иностранные языки в школе – 2012. - №11. – С. 18-22.

4. Штильман, Н.В. Проблема подготовки студентов педагогического колледжа к организации внеурочной деятельности младших школьников [Текст] / Н.В. Штильман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 4. – С.37-40.

УДК 371

Л.В. Байбородова, О.Г. Важнова

Школьная газета как средство развития образовательной системы организации

Аннотация. Школьная газета - важное средство создания «бренда» образовательной организации. Издание школьных газет содействует формированию сотруднических отношений педагогов, учащихся, родителей, выпускников, представителей

© Байбородова Л.В., Важнова О.Г., 2016

общественности. Создание школьной газеты - средство решения многих воспитательных и образовательных задач, если управлять издательской деятельностью в школе, обеспечивать подготовку детей к данному виду деятельности, необходимую учебно-методическую базу, развивать внешние и внутренние связи учреждения.

Ключевые слова: образовательный процесс, школьная газета, система организации.

В ряде школе есть своя газета, которая создается группой заинтересованных педагогов и учащихся, а иногда и родителей. Интерес коллектива учреждения к собственной газете не случаен. Это яркое подтверждение возможности образовательной организации иметь и представлять свое «лицо» широкой общественности, средство создания «бренда» школы. А, как известно, устойчивый позитивный бренд дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы, в том смысле, что вызывает доверие ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам. Для поддержания устойчивого положительного имиджа и формирования бренда школе необходимо постоянно представлять потребителям услуг уникальность учебного заведения, особенности его жизнедеятельности, разрабатывать информационный материал о школе, который должен быть доступен, понятен, отражать позитивные перемены в школьной жизни, демонстрировать достижения школы, полученные в процессе перемен. Продуманный подход к созданию школьной газеты как средству продвижения бренда образовательной организации является фактором и ресурсом успешного развития этой организации.

Привлекательная газета позволит учреждению находиться на уровне востребованности в образовательных услугах, повысить значимость его деятельности, привлечь в школу учеников из других микрорайонов, повысить заинтересованность родителей в управлении школой и в образовании своих детей. Это убедительно подтверждает опыт средней школы № 87 г.Ярославля. В конкурентное поле школы входят расположенные рядом три школы. Для того, чтобы удовлетворить потребно-

сти всех родителей и детей, проживающих в микрорайоне учреждения, на базе школы был создан учебный комплекс. Школа-комплекс - многофункциональное образовательное учреждение, реализующее образовательные и воспитательные задачи в объединенной структуре, включающей в себя дошкольное, школьное и дополнительное образование.

На сегодняшний день примерно 30-35% детей, обучающихся в школе, не проживают в ее микрорайоне. Для того, чтобы это произошло, администрация проводит целенаправленную работу по повышению имиджа учреждения с целью повысить его привлекательность для потребителей образовательных услуг. Важную роль в решении этой проблемы играет «Школьная компьютерная газета».

Для педагогического коллектива важно приобщить как можно больше детей к этой деятельности, так как она способствует формированию и развитию у них творческих способностей, важных социально значимых качеств, освоению общечеловеческих ценностей через собственное творчество и использование новых компьютерных технологий, позволяет ученикам создавать личностно значимую для них продукцию: публикации, презентации, веб-сайты.

Изменение информационной структуры общества требует нового подхода к формам работы с детьми. Получили новое развитие средства информации: глобальные компьютерные сети, телевидение, радио, пейджинговые и мобильные телефонные сети, факсимильная связь. Новые информационные технологии должны стать инструментом для познания мира и осознания себя в нем, а не просто средством для получения удовольствия от компьютерных игр и «скачивания» тем для рефератов из Интернета.

Работая над созданием школьной газеты, учащиеся приобретают опыт поисковой деятельности, учатся работать с текстами различных жанров, осваивают оформительские приёмы. Кроме того, дети учатся коммуникативности, сотрудничеству, ответственности за свои дела и за дела коллектива в целом. Участие школьников в работе над газетой повышает их эрудицию и самооценку, учит правильно и чётко излагать мысли в устной и письменной форме. Школьная компьютерная газета является

важным воспитательным средством, средством повышения интереса к учёбе: к русскому языку, литературе, истории и другим предметам.

Организуя данную деятельность, педагоги ориентируются, прежде всего, на интересы, потребности, профессиональные планы учащихся. На основе общего интереса к издательскому делу сформировалась достаточно устойчивая группа детей разного возраста. В течение восьми лет, ежегодно обновляясь по составу, сохраняя и развивая лучшие традиции, данное объединение, представляющее интересы различных классов, организует массовое совместное творчество детей и взрослых в первичных и общешкольном коллективах. Объединение «Школьная компьютерная газета» ставит своей целью осуществлять выпуск школьных компьютерных газет, стенных газет, оформлять альбомы, стенды, рекламные листы и плакаты.

Педагогический коллектив школы также стремится к тому, чтобы газета стала средством, объединяющим деятельность многих детских коллективов, интегрирующим учебную и внеурочную деятельность учащихся, общее и дополнительное образование школьников. Тогда существенно возрастает роль **школьной газеты как компонента, развивающего образовательную систему школы,** существенно повышается эффективность школьной газеты в образовательном процессе. Организаторы предусматривают включение всех детских коллективов, классов в создание общешкольной газеты.

Важным условием развития образовательной системы школы через такое средство, как газета, является **многоуровневое управление процессом создания и распространения газеты**. В школе общее руководство этим процессом осуществляет заместитель директора по воспитательной работе, который предусматривает планирование данного вида деятельности в первичных и общешкольном коллективах, выявление лидеров, подготовку учащихся к поисковой и издательской деятельности, стимулирование творчества педагогов и учащихся в этой деятельности. Действует совет школьной газеты, в который входят педагоги, старшеклассники и родители. Он организует издание школьной газеты, привлекая кружок «Электронная газета», за-

интересованных и талантливых учащихся, организует конкурсы творческих работ школьников, статей, авторских стихотворений, художественных произведений, рисунков и др.

Работой кружка руководит учитель русского языка и литературы совместно с учителем информатики. Для проведения занятий приглашаются работники средств массовой информации, которые знакомят школьников с основами редакторского и издательского дела, могут организовывать экскурсии в редакцию местной газеты или в типографию. Это позволяет обеспечить еще одно условие – **открытость и доступность газеты**, что означает также привлечение к созданию газеты не только учащихся и педагогов, но и родителей, жителей, специалистов местной районной и областной газеты, выпускников школы. Для этого создаются творческие и исследовательские микрогруппы, которые выпускают малоформатные тематические электронные и печатные газеты, проводятся конкурсы семейных газет, посвященные разным семейным событиям и увлечениям.

К выпуску школьной электронной газеты прямо или косвенно приобщаются почти все педагоги школы. Они также учат школьников работать с информацией и стимулируют их участие в выпуске школьных электронных газет, используя на учебных занятиях различные виды деятельности, которые формируют у детей необходимые для этого способы работы.

Важным организационным условием, обеспечивающим издание газеты, приобщение к этой деятельности всех желающих, является наличие учебного кабинета с компьютерами и принтером. Из дидактического обеспечения необходимо наличие разработок по темам, карточек с подбором лексики по изучаемой теме, тематического материала периодической печати, справочников, словарей, наглядного материала: схем, видеозаписей сюжетов на различные темы. Осуществляется сбор методических материалов, раскрывающих особенности организации издательского дела, наиболее удачных выпусков электронных газет школьников, а также газет различных российских и зарубежных изданий.

У коллектива школы нет сомнений в том, что создание школьных газет является мощным средством решения многих

образовательных и воспитательных задач, раскрытия индивидуальных особенностей и способностей всех взрослых и детей участвующих в этом деле. Участие школьников в издательской деятельности способствует стимулированию, актуализации, проявлению и развитию многих личностно и социально значимых качеств, которые ранее не были обнаружены в детях. Подтверждением этого являются положительная динамика достижений учащихся в учебной деятельности, рост показателей социальной активности, творчества детей, успешное участие в различных городских и районных конкурсах, выставках, фотовыставках, олимпиадах юных журналистов и многое другое.

УДК 371.39

Н.А. Авдеева

Использование социальных сетей в процессе обучения как средство повышения мотивации обучающихся

Аннотация. В статье обсуждаются возможности использования социальных сетей и сетевых сообществ в учебном процессе. Выявлена наиболее популярная социальная сеть и показаны ее преимущества в качестве учебной среды. Представлен опыт использования различных инструментов обучения, предлагаемых социальными сетями, способных повысить мотивацию у обучающихся; рассмотрен ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальная сеть, образование, мотивация, интернет-технологии, инструменты обучения в социальных сетях.

На современном этапе наблюдается массовое внедрение социальных платформ в процесс обучения, поэтому интеграция социальных сервисов и сетей в обучение продолжает находиться в центре внимания. Не теряют свои позиции и интерактивные мультимедийные технологии, большинство популярных соци-

© Авдеева Н.А., 2016

альных сетей, взаимодействующих с миллионами образовательных сайтов: ссылки на статьи, кнопки отправки информации в социальные сети, способы комментирования и многое другое.

Образование социальных сетей и сетевых сообществ считается величайшим достижением «всемирной паутины». Наиболее общее и распространенное определение социальным сетям можно найти в универсальной интернет-энциклопедии, где социальные сети рассматриваются как платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы [3].

На сегодняшний день сетевые сообщества представляют собой вполне обычные сообщества людей, а их исследование выделяется в отдельную область знания. Число пользователей социальных сетей определяется десятками миллионов. Использование социальных сетей в учебном процессе обучения – это эффективное средство повышения мотивации и качества обучения, поэтому применение информационно-коммуникативных технологий – самое востребованное направление в сфере образования.

Современный студент должен уметь самостоятельно и активно работать с информацией, подвергать ее критической оценке и применять в соответствии с целями и задачами своей деятельности.

Сегодня в глобальной сети Интернет находятся технологии, которые можно активно использовать в процессе обучения. Одной из наиболее известных является создание учебных блогов. Легкость ведения, а также доступа позволяет публиковать информацию не только при помощи персонального компьютера, но и посредством мобильных телефонов, смартфона.

Для блогов характерны короткие записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке. Блоги публичны и предполагают сторонних читателей. Каждый студент может выложить информацию, точку зрения и другие материалы. В процессе учебы также можно делиться информацией, обсуждать конкретные детали, получать комментарии на опубликованный материал.

Не менее популярны преподавательские блоги, при помощи которых можно эффективно управлять самостоятельной

внеаудиторной работой обучаемых, а также создавать задания, направленные на совершенствование навыков речевой деятельности. Обучению разным видам письма (поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего) способствует неограниченная возможность размещать ссылки в любом количестве на отличные друг от друга материалы. Также блоги ничем не уступают в возможности приобретения навыков говорения и аудированию. Это происходит при помощи использования подкастов, через учебные тексты радиопередач, видеосюжетов, которые находятся в свободном доступе в Интернете. Интеграция всех перечисленных способов обучения в блог позволяет неоднократно прослушивать, при необходимости останавливать и пересматривать файлы. Блоги помогают выстраивать процесс обучения и коммуникации всех участников процесса.

В последнее время все чаще появляются научные и образовательные социальные сети. Признанным в этой области инструментом обучения и развития является американская социальная сеть Facebook, число пользователей которой свыше 800 миллионов людей.

Известно, что по данным опроса сервиса онлайн-опросов «Глас Рунета», в котором приняли участие более 2000 активных пользователей Интернета, большинство опрошенных (66 %) активно используют возможности социальных сетей для обучения. По данным холдинга, наиболее известными платформами в России являются «В Контакте», «Одноклассники», “Twitter”, «Мой мир». Идентификация и присутствие на данных сайтах, отношения, общение, группы, обмен являются основными принципами социальных платформ. Кроме того, можно выделить следующие преимущества использования социального пространства в качестве учебной площадки: знакомая среда, возможность создания учебного контента и совместной работы, ведение электронных тетрадей, форумов и чатов. Использование в виртуальных учебных группах технологий форумов, вебинаров, вики и мультимедийных интерактивных презентаций предельно облегчают усвоение материала, способствуют успешному выстраиванию образовательных траекторий. Перечисленные способы интеграции социальных платформ в обучение дают возможность коллективной оценки работы, стимулируют познавательную деятельность.

Существует ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе. Например, отсутствие сетевого этикета участников, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебной работы, отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий [4]. Более того, преподаватель должен интуитивно чувствовать аудиторию и подбирать под нее учебные материалы. Для решения настоящих проблем следует разрабатывать эффективные методики применения социальных сетей в образовательном пространстве.

Ценность использования социальных сетей недостаточно оценена на сегодняшний день. Многие скептически воспринимают возможность использования данного способа в качестве средства обучения, так как традиционно социальные сети воспринимаются как среда развлечения и проведения свободного времени [2]. Однако нельзя отрицать, что использование социального пространства позволяет организовать коллективную работу, проектную деятельность, международные обмены, самообразование и сетевую работу людей, находящихся в разных точках земного шара. В последнее время исследователи изучают новые сферы применения социальных платформ в различных направлениях деятельности человека. Пользование социальными сетями обеспечивает эффективный обмен информацией, стимулирует познавательный интерес и развитие творческих способностей.

Библиографический список

1. Абрамов, А.Г., Булакина, М.Б., Иванников, А.Д., Сигалов, А.В. Электронная учебно-методическая библиотека информационной системы "Единое окно доступа к образовательным ресурсам": опыт формирования и перспективы развития [Электронный ресурс] / А.Г. Абрамов, М.Б. Булакина, А.Д. Иванников, А.В. Сигалов // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2008. - №4. - С. 4-15 (дата обращения 03.11.2015).

2. Михайлов, В.Ю., Гостев, В.М. Информационно-коммуникационные технологии в реализации современных педагогических методик [Текст]: учебно-методическое пособие по

направлению «Электронные образовательные ресурсы» / В.Ю. Михайлов, В.М. Гостев. – Казань: КГУ, 2008. – 34 с.

3. Свободная интернет-энциклопедия Wikipedia – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://.ru.wikipedia.org /wiki/ (дата обращения 03.11. 2015).

4. Новые тренды в образовании. Блоги, вебинары, социальные сети – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://itmultimedia.ru/novye-trendy-v-obrazovanii-blogi-vebinary-socialnye-seti-i-dr/ (дата обращения 03.02.2016).

УДК 371.3

Е.В. Широкова

Модель тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников

Аннотация. Рассматривается модель тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младшего школьника, определяются подходы, принципы, этапы тьюторского сопровождения, раскрываются методы и приемы работы педагога-тьютора, приводятся примеры использования разнообразных форм образовательной деятельности, способствующих выявлению и углублению познавательного интереса младшего школьника.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, внеурочная деятельность, младший школьник.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) большое внимание уделяется внеурочной (внеучебной) деятельности, то есть образовательной деятельности, отличной от классно-урочной, направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Определяя особенности внеурочной деятельности, мы опирались на труды Л.В. Байбородовой [2], которая к внеурочной деятельности относит различные виды деятельности школьников, способствующие решение задач воспитания и социализа-

© *Широкова Е.В., 2016*

ции, организуемые во внеурочное время, ориентированные на интересы детей и предоставляющие им возможность выбора, способствующие их самореализации и самоопределению. «Внеурочная деятельность помогает удовлетворять разнообразные интересы в неформальном общении, клубах, любительских объединений, кружках» [2, с. 5].

Успешность внеурочной деятельности школьников зависит от того, в какой мере учитываются образовательные потребности детей. Младший школьный возраст – важный этап развития интересов и потребностей ребенка. Изучая особенности младшего школьника (Г.С. Абрамов, М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин и др.), мы пришли к выводу, что для младшего школьного возраста характерно наличие большого числа стихийных познавательных интересов, которые чаще всего не являются устойчивыми. Индивидуальный процесс выбора, развития и углубления интереса сложно напрямую задать внешними рамками и нормами. Для него необходимо сопровождение, подразумевающее такое взаимодействие педагога и учащегося, в ходе которого ребенок осваивает новые способы действия, приобретает жизненно важные компетенции, реализует свой познавательный интерес. Именно здесь возникает необходимость в путеводителе. Эту роль выполняет педагог-тьютор.

Понимание тьюторства как особой педагогической позиции, обеспечивающей сопровождение процесса саморазвития и индивидуального образовательного поиска, складывается в отечественной психолого-педагогической науке в последние десятилетия и тесно связано с инновационными процессами, происходящими в российском образовании и обществе в целом (А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). Многое для продвижения в этом направлении было сделано коллективом ученых Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева и др.) [3].

Возрастные психолого-педагогические особенности младшего школьника определяют основные направления деятельности тьютора или педагога с тьюторской позицией, сопровождающего ребенка. Тьюторскую позицию по отношению к

ребенку могут занимать учителя начальных классов, социальные педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования.

Ряд исследователей отмечает, что «деятельность педагога-тьютора изначально ориентирована на мотивы и склонности конкретного ребенка, она всегда персонифицирована. Его цель – помочь подопечному … приобрести опыт самоорганизации и самостроительства. Педагог-тьютор решает задачи индивидуализации обучения, в соответствии с жизненными и образовательными потребностями ребенка, его личностными особенностями, индивидуальными предпочтениями» [1, с.45].

При взаимодействии с младшим школьником педагог-тьютор «создает условия и предлагает способы для выполнения и осознания учеником младших классов своего познавательного интереса, образовательного запроса и действия. Тьюторское сопровождение в начальной школе ориентировано на обеспечение условий выявления, реализации и осознания индивидуальных познавательных интересов» [5, с.11]. В связи с этим возникает необходимость выстраивания модели тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников при сохранении общих принципов и подходов.

При построении модели тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников мы опираемся на два подхода: вариативно-интегративный (А.В.Золотарева) и рефлексивно-деятельностный (М.И.Рожков).

Тьюторское сопровождение младших школьников осуществляется на основе общих принципов тьюторского сопровождения (принцип непрерывности, принцип гибкости, принцип открытости, принцип индивидуализации), но имеет свою специфику, связанную с возрастными психолого-педагогическими особенностями младшего школьника. С точки зрения особенностей детей младшего школьного возраста нами был выделен принцип увлекательности и творчества. Согласно этому принципу в образовательной деятельности должно доминировать творческое начало, стимулирующее креативность ребенка.

Цель тьюторского сопровождения школьников – создание условий для раскрытия индивидуальности и становления субъектности обучающегося. Исходя из этой цели, выделяются следующие задачи тьюторского сопровождения младшего школьника во внеурочной деятельности:

-формирование и развитие интересов и потребностей младших школьников в процессе осуществления разнообразных образовательных проб;

-формирование и развитие культуры выбора;

-формирование и развитие навыков образовательной рефлексии.

В соответствии с обозначенными целями и задачами выстраивается последующий алгоритм тьюторского сопровождения младшего школьника во внеурочной деятельности, в котором можно выделить следующие этапы: диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный, аналитический [6. с.83].

Цель диагностико-мотивационного этапа - развитие и стимулирование у ребенка мотивации к дальнейшей образовательной деятельности. Педагог-тьютор фиксирует первичный образовательный запрос школьника, его интересы, склонности, показывает значимость данного интереса для ребенка. В тьюторской практике уже накоплены специальные методы и приемы, помогающие тьюторанту продиагностировать самого себя, а педагогу-тьютору – зафиксировать результаты диагностики. Можно использовать следующие доступные методы и приемы, помогающие выявить интересы и понять их значимость для ребенка: методику «Сфера интересов»; свободное интервью; приём «Стена вопросов»; «Игру-путешествие по морю любимых занятий» (И.М. Витковская) и другие.

Цель проектировочного этапа – осознание культурных средств самообразования и овладение ими, в том числе и институциональными средствами (библиотеки, кружки и т.п.). Предлагаем использовать упражнения «Человек-ресурс», «Древо целей», «Карта целей и ресурсов»; игры; образовательные экскурсии; индивидуальные и групповые консультации; семейную образовательную игру «Удивительное - рядом»; посещение детьми театральной и мультипликационной студий; технологию «Образовательное путешествие» [7, с.65]. На данном этапе педагог выполняет роль путеводителя в образовательном пространстве всех возможностей ребенка. Педагогу необходимо выводить ребенка за пределы базовой школьной программы и пространства школы, необходимо расширить его образовательное пространство. Тьюторское сопровождение младшего школьника во вне-

урочной деятельности должно способствовать углублению детского интереса.

После наступает этап готовности ребенка к углублению своего образовательного интереса, реализации связанных с этим интересом проектов индивидуальной образовательной деятельности и презентация ее результатов другим. Что осуществляется на реализационном этапе. Это может произойти на научно-практической конференции, на тьюториале, на совместном собрании детей и родителей «Удивительное - рядом», на мини-конференции «Мои интересы» и других организационных формах.

Цель аналитического этапа - анализ и рефлексия проекта ИОД и его применение. В качестве инструмента фиксации результатов взаимодействия тьютора с младшим школьником становится портфолио. «В портфолио важна не только внешняя оценка результатов занятий внеурочной деятельностью ребенка, но и его внутренняя самооценка, собственный анализ деятельности, возможность сопоставления личных образовательных результатов» [4, с.73].

Для анализа и рефлексии применяются общеизвестные приемы: «Плюс-минус-интересно», «Лесенка успеха», «Дерево успеха», «Разноцветные поправки» и другие.

Определение комплексного осознанного результата позволит конкретизировать направления тьюторского сопровождения, наметить цели и задачи деятельности, а затем вполне осознанно сконструировать и адекватно организовать «результатонаправленный» образовательный процесс [4, с.58].

Библиографический список

1.Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 376 с.

2.Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] / Л. В. Байбородова. - М.: Просвещение, 2013. - 177 с.

3.Байбородова, Л.В., Артемьева, Л.Н., Кривунь, М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процес-

се педагогического вуза [Текст] / Л.В. Байбороова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 192 с.

4.Вариативные модели тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального и профессионального образования [Текст]: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 215 с.

5.Дудчик, С.В. Тьюторское сопровождение как практика индивидуализации в начальной школе [Текст] // Работы участников Международной конференции / С.В. Дудчик. – Томск. – 2009. – С. 56.

6. Ковалева, Т.М., Кобыща, Е.И., Попова, (Смолик) С.Ю., Теров, А.А., Чередилина, М.Ю. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова и др. – М.-Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

7.Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения [Текст]: материалы IV Международной научно-практической конференции и 16 научно-практической межрегиональной тьюторской конференции 09-10 ноября 2011 г./ сост. и науч. ред. Т.М. Ковалева, С.Ю. Попова (Смолик). – М.: МПГУ; АПКиППРО, 2011. – 248 с.

УДК 376.6

М.В. Кротова

Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе

Аннотация. Статья направлена на поиск решения задач индивидуализации образовательного процесса в разновозрастных группах; раскрывается сущность понятия педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося, характеризуются этапы его проектирования и реализации; рассматривается взаимодействие детей разного возраста как усло-

© *Кротова М.В., 2016*

вие результативности образовательного процесса в РВГ; предлагаются технологии развития такого взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, взаимодействие детей разного возраста, индивидуальная образовательная деятельность.

В последнее время в педагогической литературе все чаще поднимается вопрос о необходимости особой организации образовательного процесса в разновозрастных группах обучающихся. Под ***разновозрастной группой*** *(далее РВГ)* понимают: «…общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [3, с.16]. Связано это с тем, что РВГ входят в состав значительной части образовательных организаций. Так, разновозрастные группы функционируют в составе малочисленных сельских школ. В городских общеобразовательных школах дети также объединяются в РВГ, как для изучения каких-либо отдельных учебных предметов, разделов и тем, так и для занятий кружковой, студийной, внеурочной и другими видами образовательной деятельности. Особенно характерны разновозрастные объединения детей для организаций дополнительного образования (далее ОДО). Так, в состав Центра анимационного творчества «Перспектива» г. Ярославль (далее ЦАТ «Перспектива») входят более 120 творческих объединений детей, 65 % которых по своему составу являются разновозрастными.

Анализируя исторический и современный опыт, результаты многолетнего исследования, можно утверждать, что обучение в РВГ при особом педагогическом обеспечении создает благоприятные условия для развития личности ребенка, формирования у него социально значимых качеств.

Главной отличительной особенностью организации образовательного процесса в условиях РВГ является ориентированность на индивидуальные особенности каждого ребенка (старшего, среднего, младшего), его способность к осознанной самостоятельной образовательной деятельности. Новые подходы к организации образовательного процесса в разновозрастном объединении детей выражаются в выборе деятельностной моде-

ли процесса обучения, что предусматривает особое выстраивание образовательного процесса в РВГ на основе продуктивного взаимодействия детей разного возраста и взрослых.

В первую очередь предполагается увеличение времени для практической деятельности обучающихся, предусматривающей сочетание индивидуальных и групповых её форм. Педагогу важно обеспечить оптимальное сочетание общих образовательных задач и задач каждой возрастной группы, вариативность заданий, использование современных образовательных технологий, адаптированных для РВГ, проектирование индивидуальных образовательных планов и программ, которые органично вписываются в единую для РВГ образовательную программу. Реализовать это возможно посредством особым образом организованного педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся.

В последнее время феномен ***педагогического сопровождения*** (далее ПС) активно исследуется в науке. ПС стало полноправной частью образовательного процесса, одним из ведущих принципов его организации, а также одним из важнейших направлений педагогической деятельности [6, с.48].

Анализ научной литературы показал, что педагогическое сопровождение (далее ПС) рассматривается в нескольких аспектах: как помощь в развитии ребенка (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, И. А. Липский); как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого (Е.А. Александрова, А.Л. Уманский, М.В. Шакурова); как педагогическую технологию, обеспечивающую развитие ребёнка (М.Ю.Рожков). Мы разделяем точку зрения Л.В. Байбородовой, которая связывает сопровождение с понятием поддержки, понимает его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития» [2, с.13].

Сопровождение педагогом образовательной деятельности обучающихся в условиях РВГ включает как организацию взаимодействия с каждым ребенком, так и организацию и развитие взаимодействия всех воспитанников. Такая позиция педагога характеризуется следующим:

- подчиненность педагогических действий осознанным стратегическим целям;

- развитие каждого ребенка в РВГ с опорой на его собственные ресурсы;

- развитие отношений детей;

- вариативность ответных реакций в ответ на разнообразие детских проявлений;

-педагогическое сопровождение выстраивается на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого ребенка;

- понимание природы различных форм поведения детей разного возраста, требующее регулирования и организации взаимодействия воспитанников РВГ;

- владение знаниями о детской возрастной психологии и физиологии, о возможных кризисах и проблемах в развитии на разных возрастных этапах;

- действия педагога направлены на поддержание доброжелательных отношений между детьми, что обеспечит каждому ученику поддержку в его развитии [4, с.9].

В ходе опытной работы мы остановили свой выбор на этапах ПС ребенка, предложенных М.И. Рожковым [5, с.324 -326]:

- этап проблематизации: субъекты проектирования совместно формулируют образовательную проблему;

- поисково-вариативный этап, поиск вариантов решения проблемы;

- практически-действенный этап, осуществление деятельности, ведущей к запланированному результату;

- аналитический этап**,** контроль и оценка результатов, прогнозирование трудностей и корректировка пути продвижения к цели (совместно с детьми).

Совместная образовательная деятельность детей в РВГ создает основу для развития взаимодействия детей разного возраста, в ходе которого происходит удовлетворение важнейшей для подростка потребности в общении. Способствуют развитию взаимодействия детей разного возраста игровые, соревновательные и диалоговые формы проведения занятий.

В нашей практике организации взаимодействия старших и младших на занятиях в РВГ хорошо зарекомендовала себя работа в парах, триадах и микрогруппах (не более 5 человек). Эле-

менты групповой работы могут реализовываться как во время всего занятия, так и на отдельных его этапах, например: целеполагание; выполнение творческих заданий; совместное обсуждение результатов выполненных заданий, рефлексия и др.

Позволяют разнообразить совместную деятельность детей и одновременно обеспечить индивидуально-ориентированный подход в групповой работе современные образовательные технологии. Так, проектное обучение, дискуссия, технология «Образ и мысль», портфолио, коллективное творческое дело (КТД), педагогические мастерские органично вписываются в систему обучения в РВГ.

В качестве примера коллективного творческого дела можно привести традиционные ежегодные постановки новогодних спектаклей, в которых в качестве сценаристов, актеров, бутафоров, оформителей и т. д. участвовали представители всех классов НОУ «Гуманитарный колледж». Проектное обучение используется как основной метод при создании анимационных фильмов в ЦАТ «Перспектива». Данные технологии дают возможность каждому обучающемуся, не зависимо от возраста, проявить себя при решении общей практической задачи и в то же время прочувствовать ответственность перед группой, приобрести опыт обсуждения и принятия самостоятельных решений, делового взаимодействия на всех этапах коллективной деятельности. Технология «Образ и мысль» позволяет нам приобщить обучающихся РВГ на занятиях по ИЗО к процессу восприятия, анализу и осмыслению произведения искусства, что сближает детей, способствует их взаимопониманию.

Большое значение имеет и подготовка к системе обучения в РВГ не только обучающихся, но и родителей, которым важно показать все достоинства таких занятий, убедить их в целесообразности и полезности совместного обучения. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся в РВГ - это особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач его обучения и развития, поэтому к реализации такого сопровождения необходимо готовить и самих педагогических работников.

Библиографический список

1.Байбородова, Л.В. Общие основы психолого-педагогического сопровождения детей в системе дополнительного образования [Текст] / Л.В. Байбородова / Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие/ под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С.7-68.

2.Байбородова, Л.В., Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников [Текст]: монография /Л.В. Байбородова - Ярославль; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. - 88 с.

3.Байбородова, Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография /Л.В. Байбородова.- Ярославль: Академия развития, 2007. – 336 с.

4.Психолого-педагогическое сопровождение детей сирот [Текст] / под ред. С.Б. Корниловой и др. - Ярославль, 2005. - С. 6-14.

5.Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса [Текст] / М.И.Рожков // Психология и педагогика социального воспитания: материалы науч.-практ. конф. - Кострома, 2005. - С. 322 – 329.

6.Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Текст] / Н.О.Яковлева // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46-49.

УДК 376.1

О.Н. Викторович

Опыт организации педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональном образовательном учреждении

Аннотация. В статье представлен опыт Пошехонского аграрно-политехнического колледжа Ярославской области. Рассматриваются проблемы сопровождения умственно отсталых

© Викторович О.Н., 2016

детей в профессиональных образовательных организациях, трудности, связанные с увеличением количества умственно отсталых детей, отсутствием специально адаптированных программ, а также неготовностью педагогов работать с такими детьми, отсутствием специального учебно-методического и материально-технического обеспечения и др.

Ключевые слова: умственная отсталость, профессиональные образовательные организации, сопровождение, коррекция, реабилитация, диагностика.

В настоящее время в профессиональные образовательные организации приходит на обучение все больше детей с умственной отсталостью. Так, за последние шесть лет количество детей – выпускников коррекционных школ, в Пошехонском аграрно-политехническом колледже увеличилось более чем в семь раз, с шести человек в 2009 году до сорока четырех в 2015. Проблема обучения умственно отсталых детей давно волнует многие учреждения профессионального образования.

Педагоги не знают, как работать с такими детьми, фактически не готовы к их приходу. Нет специально разработанных адаптированных для таких детей программ, у педагогов отсутствует специальная подготовка, они не знают, как обучать детей с разной степенью умственной отсталости в одной группе. Материально-техническая база учреждений не готова к появлению таких обучающихся: нет комнат релаксации, медицинских кабинетов, оборудованных классов по специальностям, обеспечивающих не только полноценное обучение, развитие таких детей, но и их безопасность

Необходимо отметить и отсутствие преемственности между школой и ПОО по обучению таких детей. Педагоги этих организаций не взаимодействуют, не осуществляют передачу информации об умственно отсталых детях, не согласуют последующие педагогические действия при профессиональном обучении. Детей выпускают в жизнь, в социум, который также не готов к их появлению, как и они сами.

Значительно усугубляются проблемы, связанные с тем, что за многими из них тянется их криминальное прошлое.

Наступление совершеннолетия влечет за собой появление у детей с ограниченными возможностями здоровья возможности распоряжаться банковскими счетами, на которых к этому моменту скапливаются немалые денежные суммы. Неумение распоряжаться деньгами, беззащитность умственно отсталых детей привлекают множество недобросовестных родственников, которые обманным путем снимают эти деньги, не брезгуя никакими способами, вплоть до похищения детей.

Все эти проблемы вынужден решать педагогический коллектив во главе с администрацией учреждения, привыкший работать со здоровыми детьми. Как правило, у профессиональной образовательной организации нет того арсенала средств, которым располагают специальные коррекционные учреждения.

В Пошехонском аграрно-политехническом колледжа учатся дети с разной степенью умственной отсталости: легкая – 36 человек, умеренная - 6 человек, тяжелая – 2 человека. Одна из целей колледжа - обеспечить в процессе профессионального образования педагогическое, психологическое, коррекционное и социальное сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения указанной цели педагогический коллектив решает следующие задачи:

1.Организация комплексной диагностики уровня развития студентов. Для этого привлекаются специалисты из лечебных учреждений, которые ведут консультативную работу в педагогическом коллективе.

2.Отслеживание динамики развития студентов педагогами и социальным педагогом. С этой целью еженедельно заполняются информационно-диагностические карты на каждого студента.

3.Ведение консультативной работы с детьми и их родителями (законными представителями), которые регулярно приглашаются на советы по профилактике, родительские собрания.

4.Организация целенаправленной коррекционной работы. Совместно с детьми социальный педагог разрабатывает личную коррекционную программу развития на неделю. В программе могут быть поставлены простейшие для выполнения за-

дачи, например: ограничить курение на неделе, каждый день готовить завтрак, не пропускать уроки физкультуры и так далее.

Основные принципы работы педагогического коллектива:

-все действия педагогического коллектива предпринимаются в интересах студента, все спорные вопросы решаются в пользу студентов;

-рекомендательный характер советов, действия педагогов разъясняются и согласовываются с родителями (законными представителями) студентов;

-непрерывность процесса сопровождения, студенты с ограниченными возможностями здоровья сопровождаются на протяжении всего срока обучения в профессиональной образовательной организации.

В учреждении создан совет по профилактике, в который входят социальный педагог, кураторы коррекционных групп, заместитель директора по учебной работе. Совет по профилактике реализует программу профилактической работы, организует помощь в решении бытовых вопросов: оформление различных социальных выплат, решение квартирного вопроса, защита и представление интересов ребенка в различных инстанциях и др.

Координирует и корректирует вышеуказанную деятельность социальный педагог, который планирует и ведет в учреждении следующую работу со студентами:

- изучает личные дела учащихся,
- проводит индивидуальные беседы,
- наблюдает за студентами во время уроков,
- помогает в проведении и обработке срезовых работ педагогам,
- консультирует кураторов при разработке индивидуальной траектории развития каждого студента,
- приглашает медицинских специалистов (невролога, психотерапевта, нарколога и других),
- проводит анкетирование педагогов по различной тематике,
- организует педагогические консилиумы с привлечением специалистов из различных областей,
- планирует проведение выездных курсов по проблеме особенностей преподавания в коррекционных группах.

Библиографический список

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе [Текст]: методическое пособие/ под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2009. – 215 с.

2. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования [Текст]: учебное пособие / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 410 с.

УДК 372.881.111.1

С.В. Данданова

Организация коллективной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку

Аннотация. Показана значимость коллективной познавательной деятельности для формирования коммуникативной компетентности студентов на занятиях по иностранному языку, называются признаки такой деятельности, рассматриваются способы организации групповой и парной работы на различных этапах учебного занятия, предлагается вариант занятия, построенного на основе групповой работы.

Ключевые слова: коллективная познавательная деятельность, групповая работа, парная работа, обучение студентов, изучение иностранного языка.

Для формирования коммуникативной компетентности студентов необходимо организовать их взаимодействие на учебном занятии. Эффективным средством решения указанной задачи является организация *коллективной познавательной деятельности,* при которой создаются условия для проявления и

© Данданова С.В., 2016

развития каждого студента. Признаки коллективной познавательной деятельности:

- наличие общей учебной задачи;
- совместная учебная деятельность;
- четкое распределение обязанностей в совместной работе;
- отношения ответственной зависимости;
- самоконтроль и взаимоконтроль обучающихся [1].

При организации коллективной познавательной деятельности используются *групповая (в микрогруппах), парная, индивидуальная* работа. Групповая работа может проходить в течение всего занятия, либо работа по группам включается в отдельные его фрагменты. Целесообразно сочетание различных способов формирования групп, что также будет способствовать развитию отношений между студентами:

- называется только количественный состав групп, а группы уже создают сами студенты;
- предлагается объединиться с учетом учебной задачи или вида деятельности;
- студенты объединяются с учетом сложности предлагаемых заданий;
- называется учебная задача, консультант и предлагается распределиться в группы и др.

На различных этапах занятия могут быть использованы различные способы взаимодействия студентов в группах и парах, например, при подведении итогов выполнения домашних заданий: взаимоопрос по изученной теме; взаимная проверка и оценка выполненных заданий. В группах или парах студенты могут проверить друг у друга правильность выполнения домашнего задания, вместе разобраться в затруднениях. При изучении нового материала возможно распределение работы по группам для освоения части нового материала, а затем осуществляется взаимное объяснение изученного другим группам.

Используются различные способы совместной работы в группах или парах при закреплении изученного материала:

- формулировка вопросов в адрес друг друга;
-выполнение совместных заданий по переводу текстов, закреплению грамматических правил;

- коллективное обсуждение прочитанного текста;

- составление кроссвордов;

- просмотр, обсуждение и комментирование фрагментов фильмов.

Могут быть также предложены совместные *домашние задания:*

- подбор материалов к занятию;

- оформление наглядных средств;

- выполнение творческих заданий (составление кроссвордов, таблиц и др.);

- подготовка презентаций, совместного общения (рассказа, диалога, сценки) по изученной теме.

Групповая работа может быть использована в течение всего учебного занятия. Применяется следующая ***структура занятий по группам.***

1. *Вводная часть:*

а) целеполагание (коллективное обсуждение задач занятия);

б) составление плана занятия (обсуждение технологической карты занятия);

в) определение задач групповой работы;

г) выбор дидактического материала группами.

2. *Групповая работа:*

а) знакомство с материалами, планирование работы в группе;

б) индивидуальное целеполагание;

в) индивидуальное выполнение задания;

г) обсуждение индивидуальной работы в группе;

д) обсуждение общего задания группы;

е) подведение итогов группового задания и его оформление.

3. *Заключительная часть:*

а) отчёт групп о выполненной работе, о решении поставленной перед коллективом задачи;

б) анализ выполнения поставленной задачи группами и коллективом в целом;

в) общий вывод о групповой работе и достижении цели, поставленной в начале занятия;

г) самооценка и взаимооценка достижений каждого в группе.

На занятиях по иностранному языку часто используется **парная работа,** которую можно рассматривать как вариант групповой. Пары обучающихся составляются по симпатиям, с учётом уровня подготовленности, видов работ, выполняемых студентами. Состав пары зависит от задач, которые ставит педагог при проведении парной работы. Диалоговое общение студентов помогает им развиваться, раскрывать свой интеллектуальный потенциал, вырабатывает ясность мысли, способность пересказать, анализировать, усвоить материал. Парная работа используется при пересказе друг другу учебного материала, составлении вопросов друг другу, взаимопроверке письменного и устного задания, при оказании помощи в выполнении самостоятельной работы менее подготовленным студентам.

Таким образом, разнообразные способы организации групповой и парной работы развивают взаимодействие студентов, обеспечивают формирование у них коммуникативных умений и навыков, стимулируют их познавательную активность, развивают мотивацию изучения иностранного языка.

Библиографический список

1.Байбородова, Л.В. Организация групповой работы [Текст] / Л.В Байбородова, И.Г.Харисова, А.П. Чернявская // Управление современной школой. Завуч. - 2013. - № 5. - С.99-100.

УДК 371.3

Д.В. Воронина

Педагогический дизайн и дистанционное образование

Аннотация. Дается краткий анализ подходов отечественных и зарубежных исследователей к определению понятия «педагогический дизайн»; определены основные направления педагогического дизайна как области практической деятельности, в том числе и в дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное образование, педагогический дизайн, педагогическая технология, информатизация системы образования.

© Воронина Д.В., 2016

Многие современные проблемы и вопросы педагогики напрямую связаны с информатизацией процесса обучения. Реалии современной жизни таковы, что педагогическая парадигма прошлого, основанная на передаче знаний от учителя к ученику, претерпевает значительные изменения. Они, в свою очередь, связаны с новыми задачами общества: мир после цифровой революции выдвигает совершенно иные требования к специалистам практически всех областей знаний, в том числе и прикладных. Образование сейчас – это непрерывный процесс, динамический, напрямую связанный с информационными технологиями. Широкое применение последних как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере по-иному ставит задачи в области образования [3, с. 21-23]. «Это отражается как на технической оснащенности образовательных учреждений, их доступе к мировым информационным ресурсам, так и в использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся» [4, с.9].

Широкое применение сегодня находит и дистанционное образование. В нем эффективно сочетаются элементы как заочного обучения, так и очного (различные встречи и конференции, проводимые он-лайн с помощью специализированных интернет-платформ). Оно на сегодняшний момент приобретает «черты универсальной формы профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию» [4, с.11].

Достаточно новым явлением для дистанционного образования является педагогический дизайн. Термин на первый взгляд достаточно противоречивый, отражающий специфику как педагогического проектирования курса, так и планирование самостоятельной детальности учащихся.

Педагогический дизайн рассматривается специалистами в России и за рубежом сразу в нескольких областях: как сфера науки, как специальная педагогическая дисциплина и как практика построения учебных материалов. Этой проблеме посвящены дискуссии в печати, интернет-пространстве, на конференциях и семинарах и все еще немногочисленные научные публикации. Вопросами педагогического дизайна в современной России занимаются следующие исследователи: А.Ю.Уваров,

К.Г.Кречетников, В.Н.Подковырова, Е.В.Абызова, П.В. Афанасьева, А.Г.Клепикова, С.А.Курносова, М.В.Моисеева.

Сам термин «педагогический дизайн» впервые появляется в англоязычной литературе в начале 1940-х годов (работы американского ученого Р. Ганже). Исследователь характеризует термин «как интерактивную научную область, обеспечивающую разработку, реализацию и мониторинг информационно-образовательного пространства, способствующего формированию у субъекта образовательной деятельности уровня информационной зрелости, достаточного для обеспечения самостоятельности личности в различных сферах жизнедеятельности информационного общества» [12, с.7].

В отечественной педагогике термин заимствован из английского языка и имеет несколько переводов:

Instructional design – разработка учебных материалов.

Learning design – разработка учебного процесса.

Learning environment design – разработка учебной среды.

Learning activities design – дизайн учебной деятельности учащихся.

Сложность в понимании термина «педагогический дизайн» обусловлена еще и спецификой перевода слова «design» на русский язык (эстетика, изобразительное искусство, художественно-оформительское творчество). Дословный перевод с английского языка – замысел, план, проект. Подобные несоответствия указывают в своих статьях Е.В. Абызова [1] и С. А. Курносова [6].

Как следует из вышеизложенного, педагогический дизайн – это очень широкая проблема, основанная на эффективном использовании современных образовательных ресурсов, возможности включения их в образовательный процесс. На сегодняшний момент российскими и зарубежными авторами определены критерии и подходы к изучению и классификациям направлений педагогического дизайна.

Из зарубежных исследователей стоит отметить Р. Бриггза (1977), Р.С. Ричей (1986) и Г. Макардла (1991), которые в своих работах представляют педагогический дизайн как целостный процесс анализа потребностей и разработки систематического курса передачи знаний [1].

В российской педагогике термин «педагогический дизайн» предложен разработчиками проекта «Информатизация системы образования» как собирательное понятия для обозначения направления педагогической науки и практики, построения эффективного образовательного процесса [7]. Один из ведущих исследователей педагогического дизайна в российском образовании А. Ю. Уваров рассматривает педагогический дизайн как «систематическое использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [12]. Исследователи М.В. Моисеева, В.Н. Подковырова, И.М. Радченко представляют педагогический дизайн как педагогическую технологию, целенаправленный процесс построения педагогических систем, инструмент, благодаря которому учебные материалы становятся более привлекательными, эффективными [10]. Е.В. Тихомирова определяет педагогический дизайн как системный подход к построению учебного курса, в основе которого лежит содержание, стиль и последовательность изложения, а также способы его представления [11].

Если подвести итог вышеизложенному, то педагогический дизайн имеет наиболее широкое применение в области дистанционного образования, информационных технологий, где четкое планирование учебного курса, его содержания, стратегии обучения играет определяющее значение.

Выделим основные составляющие педагогического дизайна:

-определение задач и целей обучающего курса;

-проектирование стратегии обучающего курса (его содержание, форму подачи и стиль изложения - вебинары, форумы, чаты, виртуальные библиотеки, каталоги, лекции и пр.);

-проектирование виртуальной образовательной среды от интерфейса учебного сайта до подходов к взаимодействию преподаватель-ученик, ученик – администрация учебного процесса;

-возможность вариативности построения учебного курса в рамках индивидуального подхода обучения, модульность учебного курса, взаимозаменяемость и взаимодополняемость учебных блоков;

-учет особенностей восприятия информации дистанционно (видео, аудио, текст, иллюстративный материал);

-планирование взаимодействия преподавателя и студента (количество и качество, затраты по времени и систематичности, возможность быстрой обратной связи);

-сценарий самостоятельной деятельности учащихся и др.

Самостоятельной работе в рамках дистанционного образования отводится значительное место. Педагогический дизайн не просто определяет формы самостоятельной работы (реферирование, работа с источниками, подготовка курсовых работ и т.п.), но чётко описывает алгоритм выполнения той или иной учебной задачи, ее цели и те знания, умения и компетенции, которые будут приобретены в рамках ее выполнения. Четко прописана не столько сама форма работы, сколько результат.

Таким образом, педагогический дизайн – это новая область в педагогике и дистанционном образовании в частности. Однако в современном мире, мире информационных технологий данное направление с каждым годом становится все более востребованным, а для качественного построения учебных курсов в системе информационного образования - просто необходимым.

Библиографический список

1. Абызова, Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории [Текст] / Е.В. Абызова // Вестник ВятГУ. - 2010. - №3. – С. 24-26.

2. Афанасьева, П.В. Педагогический дизайн в системе E-Learning [Текст] / П.В. Афанасьева. - Воронеж: Истоки, 2010. – 124 с.

3. Байбородова, Л.В.Принципы организации образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст] / Л.В. Байбородова, Л.Н.Серебренников //Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки: научный журнал. - 2016. - №1. - С.20-26-99.

4. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна [Текст] / под. ред. М.В. Моисеевой – М.: Камерон, 2004. – 180 с.

5. Клепикова, А.Г. Основы педагогического дизайна в интегрированной информационной среде обучения «Пегас» [Текст]: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 80 с.

6. Курносова, С.А. Педагогический дизайн: эксплицирование понятия [Текст] / С.А. Курносова // Международный журнал экспериментального образования. - 2012. - № 8. – С. 12-16.

7. Курносова, С. А. Этапы проектирования педагогического дизайна [Текст] / С.А. Курносова // Вестник ЧГПУ. - 2011. - № 9. - С. 8-11.

8. Никитина, Е.Ю., Курносова, С.А. Подготовка студентов вуза к проектированию педагогического дизайна: концептуальные основы [Текст]: монография/ Е.Ю. Никитина, С.А. Курносова. - М.: Манпо, 2011. – 280 с.

9. Педагогический дизайн в школе компетенций: идеи, конструкторы и дидактические материалы нового поколения [Текст]: сборник проектных разработок для руководителей школ и педагогов. - М., 2013. – 70 с.

10. Подковырова В.Н. Основы педагогического дизайна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cd9ae8e0-6880-4ee5-9e6f-f46b7629d00b/podkovirova-dezign.pdf (дата обращения 03.09.2015).

11. Тихомирова, Е.В. «800 слов про педагогический дизайн» [Электронный ресурс] / Е.В. Тихомирова. – Режим доступа: http://www.e-learningcenter.ru/ (дата обращения 03.09.2015).

12. Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн [Текст] / А.Ю. Уваров // Информатика: приложение к газете «Первое сентября». – 2003. - 8-15 августа (№30). – С. 2-31.

УДК 372.882

О.Г. Мардашова, Ю.М. Васильева

Интегративный подход к изучению русского языка и литературы будущими поварами

Аннотация. Рассматривается опыт совместной деятельности преподавателя русского языка, литературы и мастера производственного обучения по профессии «Повар». Основу этого опыта составляет интегративный подход. Предлагаются интегрированные занятия с использованием различных форм.

Ключевые слова: интеграция, профессиональное образование, профессиональная направленность изучения предметов.

---

[24] *© Мардашова О.Г., Васильева Ю.М., 2016*

Процесс обучения в 9–х классах современной школы для многих обучающихся достаточно сложен. Не каждый ребенок справляется с теми требованиями, которые к нему предъявляются, поэтому очень часто у таких детей начинаются эмоциональные срывы, и в результате возникают различные трудности. Наши школьные коллеги рекомендуют им продолжить обучение в профессиональных учебных заведениях, где происходит реализация общеобразовательной программы основного общего образования с получением профессиональной подготовки.

Проведя диагностику и изучив личные дела учащихся, можно сделать вывод о том, что из каждой районной школы города и области в профессиональное учебное заведение приходят 1-2 ученика с особыми проблемами в обучении. В профессиональном учебном заведении из них формируется целая группа в 20-25 человек. Сложность в обучении состоит в том, что в одной учебной группе обучаются дети с разными проблемами социализации: неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, проблемы в семье, отсутствие мотивации к обучению по общеобразовательным дисциплинам и т.п.

Целью профессиональной школы является обеспечение профессиональной подготовки в соответствии с требованиями стандарта образования. Обучение будет успешным тогда, когда каждый учебный предмет воспринимается учащимися как необходимый элемент их профессиональной подготовки. Так, например, условием обеспечения успешности изучения русского языка и литературы является профессиональная направленность содержания материала. Через интерес к профессии важно вызвать интерес к изучению учебного предмета, и наоборот. С этой целью стремимся реализовывать интегративный подход в обучении и использовать технологии интеграции.

Под технологией интеграции мы понимаем «совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, в которой в результате взаимодействия ее субъектов рождаются новые содержание и способы деятельности, имеющие характеристики, не свойственные отдельным сферам образования и приводящие к целостности системы, обеспечивающей благоприятные условия для раз-

вития ее субъектов» [4]. Реализация интегративного подхода позволяет нам обеспечить взаимосвязь содержания, методов, форм, средств профессионального и общего образования. Интегрированное занятие существенно расширяет педагогические возможности взаимодействия субъектов обучения.

Для обеспечения профессиональной направленности при изучении русского языка используются профессиональные диктанты, например, при повторении темы «Н и НН» в причастиях: маринованный, жареный, пареный, вареный, кипяченый, сушеный, моченый и т. д. В результате обучающиеся запоминают разные виды кулинарной и технологической обработки сырья.

Организована работа по составлению орфоэпического словаря повара «Пишу и произношу правильно!». Данная деятельность приобретает большую значимость, она заинтересовывает учащихся, они соревнуются в количественном и качественном поиске профессиональной лексики.

Нами разработаны и внедрены в практику интегрированные занятия по русскому языку, литературе и кулинарии. Подтверждением этого может быть занятие «Литература. Кулинария. Этикет», в ходе которого раскрыта взаимосвязь литературы и кулинарии на примерах кулинарных предпочтений русских классиков и их произведений. Осуществлена постановка кукольного спектакля «Стряпуха», где обучающиеся осваивают технологию приготовления блюда из крупы.

При изучении темы «Очерк жизни и творчества М.А. Булгакова» проведена видеоэкскурсия по залам ресторана «Иван Васильевич», организован мастер-класс, где обучающиеся знакомятся с технологией приготовления блюд из произведений М.А. Булгакова: похлебки и лапши домашней. В результате совместного педагогического сотрудничества на данном занятии мы убедились, что интегративный подход рождает интерес и прочные теоретические и практические знания по русскому языку, литературе и кулинарии.

Другим видом интегрированного занятия является урок «Поговорим о пряностях». В содержание русского языка входило выяснение этимологии слов (названий пряностей). В процессе обсуждения учащимися были предложены разные варианты происхождения слов. Одни считали, что слово «пряности» про-

изошло от слова «перец», другие – от слова «пряник» и т.д. Содержание кулинарии предусматривало составление технологических карт с рецептами блюд с пряностями.

Подтверждением эффективности интегрированных занятий является развитие мотивации обучающихся к освоению образовательной программы. Учащиеся предлагают проведение внеклассных мероприятий. Так, например, когда речь шла о значимости профессии «повар», возникло предложение провести литературно-музыкальную гостиную по произведению А.Т. Твардовского «Василий Теркин»: «Теркин - кто же он такой?». Данное мероприятие было очень содержательно и насыщено разными педагогическими средствами: показ презентаций, буктрейлеров, видеороликов, звучали военные песни и отрывки из поэмы, связанные с профессиями, в том числе повара: «Важно только, чтобы повар, был бы повар-парень свой» [3]. Во время мероприятия в классе работала военно-полевая газета. Гостиная закончилась общим столом, где студентами-поварами был представлен приближенный к военным временам обед: гречневая каша и морковный чай.

Интегративность содержания отражается в проектной деятельности обучающихся. Примером этого является урок-спектакль «Экскурс в мастерские театра вкуса». В период подготовки к уроку преподаватель литературы и русского языка стимулировал развитие устной речи, разучивание стихов. Мастер производственного обучения в театрализовано-игровой форме помогал освоить приемы нарезки овощей при приготовлении борща. В ходе такого типа занятия учащиеся учатся коллективной работе, слышать других, учитывать мнение сверстника и педагога.

Таким образом, при правильной организации интегрированного занятия мы обеспечиваем межпредметные взаимосвязи, разностороннее воздействие на ребенка, способствующее познанию мира с разных сторон, и в целом влияем на социализацию обучающихся.

Преподавание русского языка и литературы с профессиональной направленностью у детей с неполным средним образованием оказывает положительную динамику на формирование креативности, проектного мышления, аналитических способно-

стей, коммуникативных компетенций, толерантности, способности к самообучению, что в итоге обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста будущего выпускника. При интеграции педагогических средств появляется возможность показать, как все в мире взаимосвязано, и одновременно усилить мотивацию изучения предмета.

Библиографический список

1. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития: взаимодействие учебных предметов [Текст] / Е.Н.Дзятковская // Педагогика. - №6. – 2014. - С. 13-21.

2. Золотарева, А.В. Методика дополнительного образования детей [Текст] / А.В.Золотарева, Г.М. Криницкая, А.Л. Пикина: учебное пособие / под ред. А.В. Золотаревой.- Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С.109-113.

3. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики [Электронный ресурс] / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество - Научный, информационно-аналитический журнал – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/ (дата обращения 20.11.2014).

4. Чернявская, А.П. Технология педагогической деятельности [Текст] / А.П.Чернявская, Л.В.Байбородова, И.Г. Харисова. Ч. 1. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 311 с.

УДК 372.8

С.П. Сутугина

Междисциплинарный подход к изучению мировой художественной культуры в 5-6 классах

Аннотация. Мировая художественная культура является относительно новым предметом в учебном плане российских школьников, поэтому требует активной разработки и внедрения различных приемов, поиска оригинального подхода к препода-

© Сутугина С.П., 2016

ванию. Наша статья демонстрирует интегративность данного курса, возможность использование МХК в качестве площадки для повышения интереса к смежным предметам.

Ключевые слова: МХК, иностранный язык, междисциплинарный подход, интеграция, обучающиеся школы.

При изучении мировой художественной культуры (МХК) используются межпредметные связи. И учитель, и ученики активно опираются на знания истории, обществознания, иностранных языков, литературы и ИЗО. Использование межпредметных связей позволяет повысить интерес школьников к учебным предметам и учебному процессу в целом, что может способствовать улучшению успеваемости ученика.

Остановимся на рассмотрении междисциплинарного подхода при изучении МХК и иностранных языков. Если учитель имеет высокий уровень знаний по искусству и культуре, хорошо знает хотя бы один европейский иностранный язык (в школах и университетах сейчас изучаются именно европейские языки), имеет склонность к анализу, то существует возможность осуществления интеграции при организации образовательного процесса. На стыке лингвистики и культурологии несколько десятилетий назад образовалась даже отдельная отрасль науки – лингвокультурология.

Когда речь ведется об искусстве и культуре, то подавляющее число использованной специфической лексики этимологически будет восходить к романским и германским языкам. Учитывая, что большое внимание уделяется изучению европейской культуры, столкновение с иностранными языками, в том числе древними, неизбежно. Не следует забывать, что знание о прошлом, о жизни и быте различных этносов во многом ученые черпают именно из языка в различных его проявлениях. Понимание этой тесной связи может служить хорошим подспорьем для того, чтобы увлечь школьников изучением иностранных языков. Имеется ряд приемов, чтобы этого достичь.

1.Этимологическая справка. Любой термин, относящийся к теме урока (античность, ренессанс, ампир, пуантилизм и любые другие заимствования, которыми изобилует терминоло-

гия этой сферы), следует не просто объяснить, но и рассказать о его происхождении: о корне слова, о значении этого корня, возможно, о флексиях (к примеру, суффикс «–тет» свидетельствует о заимствовании из немецкого языка). Для развития некоторых аналитических качеств и для повышения интереса к языковым явлениям также следует дать ученикам задание найти дериваты (однокоренные слова), в случае затруднения - помочь (Античность – антиквариат, ancient; ампир – империя и т.д.).

2.Введение и использование понятия «языковая картина мира». В названии и описании предметов искусства часто встречаются или непереводимые понятия, или сочетания, трудно воспринимаемые русскоязычными учениками. Необходимо объяснять и привести примеры разных языковых картин, попытаться совместно найти еще несколько похожих случаев, к примеру, картина Босха «Извлечение камней глупости». Если не знать, что такое «камни глупости» и как это звучит в разных языках, то смысл произведения будет непонятен.

3.Демонстрация отражения языка в культурных феноменах. Допустим, названия месяцев, название дней недели в честь богов (это явление существовало в шумеро-аккадской культуре, в наши дни это встречается в европейских языках – во французском, например). Если рассматривать пословицы, поговорки и устойчивые выражения, то в массе случаев их появлению часто способствовал иноязычный культурный феномен.

4.Не столь очевидное, но часто встречающееся явление: какая-либо подпись или надпись творца на своем произведении на иностранном языке. Школьники, основываясь на своем знании европейского языка и умении сопоставлять, находить свойства, всегда пытаются додуматься до смысла написанного.

5.Актуальный прием при изучении Древней Греции, Древнего Рима, Византии, Древней Руси – чтение письменных источников. Ученикам интересно читать на древнем языке, пытаться искать сходства со славянской письменностью (если речь о византийской или греческой культуре), узнавать знакомые слова, пытаться понять написанное.

6.Прочтение и звучание имен известных деятелей искусства. Практически каждый раз при изучении биографии нового

деятеля следует уделить внимание имени живописца (скульптора, архитектора), чтобы не возникло недопонимания. Например, Пабло Пикассо: в обеих частях имени следует делать ударение на один и тот же слог, т.е. или на французский, или на испанский манер. Другой пример: необходимо объяснить, что Ян ван Эйк и Жан ван Эйк – это один и тот же человек, потому что Ян, Жан, Иван, Иоанн, Иоган, Йохан, Хуан – это адаптации одного имени в разных языках.

7.Использование знаний топонимики при изучении МХК. МХК, как и любой другой предмет, напрямую связан с географическим знанием: место создания, место жизни, место обнаружения, место деятельности, место развития событий. Если изучить происхождение какого-то географического названия и связать с изучаемыми предметами, событиями или персоналиями, то можно не только создать стойкую ассоциацию или объяснить культурный феномен, но и развить интерес к изучению иностранных языков, лингвистики.

Возможно использование и других приемов осуществления межпредметных связей и интеграции учебного материала, если школьники знают язык на более продвинутом уровне, но в данном случае приемы ориентированы на учеников 5-6 классов. И даже когда речь идет о школе с углубленным изучением иностранных языков, пяти- и шестиклассники еще не готовы воспринимать урок МХК на иностранном языке или просматривать видеоматериалы на иностранном языке.

Данные анкетирования учащихся 5-6 классов, проведенного через полгода занятий МХК с применением названных приемов, показали, что 75% учеников отметили у себя повышение интереса к изучению иностранного языка, а также более 50% опрошенных отметили, что их успеваемость улучшилась (текущие и/или четвертные оценки).

Каждый год возрастает ценность знания иностранного языка на очень высоком уровне, чего школьный курс иностранных языков часто не может обеспечить по разным причинам (невысокая квалификация учителей иностранных языков, частая их смена, незаинтересованность учащихся, присутствие почти в каждом классе слабых учеников, небольшое количество часов,

выделенное на изучение иностранных языков и т.д.). Мы убедились на личном опыте, что использование интегративных и межпредметных связей при изучении МХК стимулирует развитие интереса к изучению лингвистики, филологии и иностранных языков, способствует повышению качества образования школьников.

УДК 378

М.А. Варзанова

Индивидуализация подготовки педагогов к инновационной деятельности

Аннотация. Обосновывается актуальность индивидуализации подготовки педагогов к инновационной деятельности. Даются результаты исследования стиля реагирования педагогов на изменения. Рассматриваются средства индивидуализации на различных этапах подготовки педагогов к инновационной деятельности: создание ситуаций выбора, проектная деятельность, рефлексия и др.

Ключевые слова: индивидуализация, подготовка педагогов, сопротивление инновациям, средства индивидуализации, дифференциация.

Проблема индивидуализации образования интересует сегодня многих ученых и практиков. Особое значение индивидуализация приобретает в подготовке педагогов к инновационной деятельности, так как каждый из них уже является сформировавшейся личностью и профессионалом, имеет свой профессиональный опыт и индивидуальные особенности.

Л.В. Байбородова и Т.В. Бурлакова определяют индивидуализацию как динамический, интериоризированный личностью процесс взаимодействия, который адекватен как индивидуально-образовательному потенциалу обучающегося, так и системе социальных ценностей, требований и целей; способствует позитивному изменению внутреннего мира человека, обеспечивает

© Варзанова М.А., 2016

овладение способами познания мира, профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности [1].

Важным средством индивидуализации подготовки педагогов к инновационной деятельности является дифференциация педагогов по стилю реагирования на изменения, под которым понимается предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях. В результате диагностики нами были выделены 4 группы преподавателей:

- 46,5% - консерваторы, которые редко видят необходимость в изменениях, не проявляют активности при появлении инноваций, долго анализируют их, выверяя все за и против; для того, чтобы они приняли изменения, необходимо аргументированно, в деталях описать необходимость этих изменений;
- 3,5% - инноваторы принимают изменения, готовы быть их инициаторами, однако отличаются недостаточной критичностью в отношении необходимости данных изменений;
- 25% - реализаторы поддерживают и принимают изменения, если видят объективную необходимость, проявляют готовность к новому, характерную для инноваторов, и рассудительность, свойственную для консерваторов;
- 13% - реактивные, как правило, такие педагоги демонстрируют открытое сопротивление; для того, чтобы они приняли изменения, необходимо показать их личную выгоду, сопереживать им, помогать преодолеть стресс и дискомфорт.

Рефлексия своего отношения к изменениям позволила педагогам осознать наличие своих индивидуальных проблем и необходимость принятия нововведений, а также определить индивидуальные цели в процессе подготовки к инновационной деятельности.

На этапе мотивации и целеполагания для педагогов создаются ситуации выбора. В зависимости от степени готовности к тем или иным изменениям педагоги могут выбрать степень участия в инновационной деятельности от наблюдателя до активного участника. Кроме того, преподаватели выбирают форму участия в инновациях: инноваторы и реализаторы чаще выбирают работу в творческих групп по различной инновационной тема-

тике («Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Внедрение БРС» и т.п.), консерваторы предпочитают тренинг по подготовке к инновациии или семинары, а реактивные – семинары и методические объединения по инноватике. Также педагоги могут выбрать отдельную тему для более конкретной разработки в рамках общей методической темы колледжа и своей учебной дисциплины. Наиболее активные педагоги выбирают проектную деятельность. Выбор степени активности, содержания и формы участия в инновационной деятельности позволяет каждому педагогу выстроить свой индивидуальный путь освоения инноваций.

Индивидуализация имеет важное значение и на этапе реализации инновационной деятельности. На данном этапе педагоги, относящиеся к инноваторам и реализаторам, разрабатывают индивидуальные инновационные проекты в рамках общей методической темы и своей учебной дисциплины, а также проводят рефлексию своей готовности к инновационной деятельности. Другим средством индивидуализации является обеспечение возможности выбрать способ представления результатов своей деятельности. Небольшая группа преподавателей выступает на конференциях, другие участвуют в конкурсе методических разработок, третьи - обсуждают свои наработки на методических объединениях и семинарах. Эффективность использования средств представления достижений педагогами становится возможной только благодаря постоянной рефлексии содержания и результатов своей деятельности.

Таким образом, индивидуализация делает процесс подготовки педагогов к инновационной деятельности более эффективным, так как не только позволяет осознать педагогу свои профессиональные проблемы, но и реализовать наиболее удовлетворяющий его профессиональным потребностям и индивидуальным особенностям путь подготовки к инновационным изменениям.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса [Текст] / Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова // Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / науч. ред. В.А. Мазилов. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. - 243 с.

2. Базаров, Т.Ю. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» [Текст] / Т.Ю. Базаров, М.П.Сычева // Психологические исследования. - 2012. - Т.5. - № 25. - С.12.

УДК 378.1

Л.Н. Артемьева

Опыт применения ментальных карт при изучении педагогических дисциплин

Аннотация. В статье рассмотрены основные положения применения технологии майндмэппинга при изучении педагогических дисциплин. Выявлены возможности ментальных карт и сформулированы методические правила их использования на учебном занятии.

Ключевые слова: ментальные карты, педагогические дисциплины, учебный процесс, технологии обучения.

Ориентиром в построении новой системы высшего педагогического образования становятся федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, которые предполагают актуализацию содержания образовательных программ с учетом современного мирового уровня научных и технологических знаний, использование современных методов и технологий обучения, направленных на развитие творческого мышления, навыков выявления и постановки проблем, самостоятельности в поиске и обработке информации и создания нового знания, формирование мобильности, желания обучаться в течение всей жизни.

Стандарты уделяют особое внимание овладению педагогами современных образовательных технологий, основанных на взаимодействии участников образовательного процесса. Акцент

© Артемьева Л.Н., 2016

смещается с управленческой функции педагога на способность актуально использовать имеющиеся возможности образовательного пространства в целях сопровождения индивидуального развития обучающегося.

Педагогические дисциплины занимают важное место в подготовке студентов, имеют интегративный характер, который позволяет реализовывать межпредметные связи при организации обучения, способствуют становлению субъектной позиции студента в осуществлении различных видов профессиональной деятельности, обладают потенциалом для построения индивидуальных образовательных маршрутов и эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Изучение педагогических дисциплин позволяет студенту повысить интеллектуальный уровень; расширить знания о современном состоянии и тенденциях развития системы образования, требованиях к выпускникам общеобразовательных школ и вузов, сущности новых образовательных стандартов; овладеть общими алгоритмами решения проблемных жизненных и профессиональных ситуаций; освоить управленческие функции, современные образовательные технологии, технологии самодиагностики, саморазвития и самосовершенствования. Усвоение содержания педагогических дисциплин позволяет в дальнейшем как проектировать индивидуальную образовательную деятельность, так и стимулировать деятельность сотрудников, коллег по сопровождению образовательной деятельности детей.

В настоящее время при организации учебного процесса в вузе особенно остро стоит проблема выбора эффективных форм проведения учебных занятий, совершенствования методик и применения современных технологий обучения и воспитания в образовательном процессе.

Ментальные карты (mind maps) и майндмэппинг (технология работы с ментальными картами) сегодня все чаще применяются на учебных занятиях в вузах и рассматриваются в аспекте развития системного мышления студента, его профессиональных компетенций, творческой индивидуальности, самостоятельности при усвоении информации.

Использование ментальных карт для активизации мыслительного процесса подробно изложено в работах Тони Бьюзена, который является автором данной технологии [1].

Цели создания карт могут быть самые различные: запоминание сложного материала, передача информации, прояснение для себя какого-то вопроса. Карты можно использовать в профессиональной деятельности, в обучении, для индивидуального планирования и т. д.

Мыслительную карту можно описать как ассоциативную сеть, состоящую из образов и слов. В создании мыслительных карт задействованы воображение, творческое и критическое мышление и все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая, что и позволяет запоминать терминологию системно через ассоциации [2].

Обобщая особенности применения ментальных карт, можно выделить следующие основные правила их создания:

1. Лист должен располагаться горизонтально, в центре листа пишется идея (тема), по которой хотим создать ментальную карту.

2. К основной теме подрисовываются несколько веток, в виде плавных линий, исходящих от центра к краям листа. На ветках – ключевые слова, темы разделов (блоков) информации, которые связаны с центральной темой.

3. Необходимо использовать отдельные слова или простые фразы, не перегружать карту лишней информацией. Можно использовать общепринятые аббревиатуры или собственную кодировку.

4. Запись на карте по возможности делать печатными буквами, это поможет легче воспринимать всю карту в целом.

5. Для эффективного запоминания информации можно использовать рисунки и символы, различные цвета.

6. Организация пространства также имеет большое значение, не стоит оставлять пустых мест и не размещать ветви слишком плотно.

Ментальные карты применяются нами на лекционных и семинарских занятиях по педагогическим дисциплинам. Карты могут готовиться заранее и применяться при объяснении нового

материала или обобщения изученного; особенно эффективно их создание студентами в процессе самостоятельного усвоения материала и разработки проектов на практических занятиях.

Использование ментальных карт позволяет сконцентрироваться на поставленной проблеме, систематизировать информацию, визуализировать ассоциации по той или иной теме, сократить время на систематизацию и обобщение материала, проявить индивидуальные особенности при освоении и воспроизведении материала. Внедрение технологии mind maps в учебный процесс поможет разрабатывать разнообразные занятия с учетом индивидуальных особенностей студентов, их возможностей и интересов.

Библиографический список

1. Бьюзен, Т. Супермышление [Текст] / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.

2. Гарипов, Э. Применение ментальных карт для преподавания на примере Cisco CCNA Exploration [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://habrahabr.ru/post/140644/ (дата обращения 12.02.2016).

3. Сидоров, С.В. Ментальные карты на лекции по педагогике [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: http://sv-sidorov.ucoz.com /blog/2013-03-05-35 (дата обращения 13.02 2016).

Подсекция
«Организация образовательного процесса в учреждениях среднего и высшего профессионального образования»

УДК 378.1

А.П. Чернявская

Оценивание образовательных результатов студентов в соответствии с Профессиональным стандартом педагога

Аннотация. Качество обучения или (в более узком понимании) его результаты определяют уровень человеческих ресурсов государства. В статье обсуждается вопрос о том, что понимается под результатом подготовки будущего педагога и каким образом определяются эти результаты.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка педагога, результат, критерии результата, Профессиональный стандарт педагога.

С изменением требований к содержанию образования на всех его ступенях от дошкольного до профессионального меняется и содержание понятия «результат обучения». Особенно серьезно поменялись и продолжают меняться требования к содержанию профессиональной подготовки и педагогического образования в частности. Результаты обучения - это формулировки того, что обучающиеся смогут продемонстрировать с точки зрения знаний, навыков и установок после завершения процесса обучения. В том случае, если речь идет о профессиональном образовании, целесообразнее говорить о подготовке, а не об обучении, поскольку результатом ее должна стать подготовленность выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

В последнее время именно качество (в более узком понимании – результат) обучения и воспитания все более определяет уровень развития любой страны, становится стратегической

© Чернявская А.П., 2016

областью, обеспечивающей их безопасность и потенциал за счет подготовки подрастающего поколения. Проблемы, накопившиеся в российском образовании, мешают ему стать одним из ключевых двигателей инновационного развития страны. Целями нового этапа модернизации образования должны стать обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России. Акцент перенесен с реформы институтов на достижение нового качества образовательных результатов.

Требования к образовательным результатам общего и профессионального образования сформулированы в виде социального заказа: в Законе об образовании РФ, в дорожной карте "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки", в концепции реформирования педагогического образования, в концепциях модернизации образования и др.

Для подготовки педагогических кадров они сформулированы и в виде профессионального требования: в профессиональном стандарте педагога (учителя, воспитателя) – приказ Минтруда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н; в ФГОС высшего профессионального образования по направлениям подготовки [2].

С изменением требований к содержанию высшего профессионального и, в частности, педагогического образования коренным образом изменяется содержание понятия «результаты профессиональной педагогической подготовки», которые:

- должны разрабатываться в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, ставшим основой для оценки их уровня профессиональной квалификации;
- определяются в настоящее время как уровень сформированности компетенций (общекультурных и профессиональных);
- фокусируются на достижениях обучающихся (студентов), а не на содержании того, что преподавалось;
- включают ценностно-смысловой (эмоциональный) компонент как основу организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися, что влечет за собой изменение философии оценивания как в профессиональном, так и в общем образовании.

Для оценки результата профессиональной подготовки студента и выпускника педагогического вуза (колледжа) в новом его понимании недостаточно отметочной системы. Необходимы:

- научное осмысление содержания понятия «оценивание результата подготовки» в области профессионального образования в его современном понимании и философии оценивания, которая должна лежать в его основе;
- разработка концепции оценивания результатов профессиональной педагогической подготовки;
- научное обоснование алгоритмов разработки и применения методов и средств оценивания ориентированных на результат в системе профессионального педагогического образования;
- научное обоснование, разработка и апробация критериальной и уровневой оценки профессиональных (квазипрофессиональных) умений в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и соотнесение их с компетенциями, заложенными в ФГОС ВПО.

Профессиональный стандарт педагога определяет виды трудовых действий и предъявляет требования к нескольким группам умений, в числе которых можно выделить проектирование образовательного процесса; владение современными методами и технологиями обучения, воспитания и развития, современными методами и способами оценивания, организации различных видов деятельности обучающихся, общения, организации обучающей и воспитывающей среды и др.

Особое внимание в Стандарте уделено ценностно-смысловой позиции педагога. От педагога требуется «общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их», «находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися» (п. 3.1.2, необходимые умения); «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» (п. 3.1.3.). В процессе обучения и воспитания должно происходить «взаимодействие личностных смыслов и ценностей учащихся с социокультурными смыслами и ценностями, которые предъявляются ему в про-

цессе обучения. В результате формируется неповторимая, индивидуальная ценностно-смысловая позиция ученика, которая оказывает существенное влияние на его деятельность» [2, с. 124].

И если отдельные умения можно просто освоить, то для развития ценностной позиции самого педагога, ориентированной на ребенка, необходима особо сконструированная образовательная деятельность, которой должны быть присущи свои способы и методы оценивания [4]. Кроме того, оценивание результатов подготовки будущих педагогов в системе профессионального образования должно не только показывать уровень подготовки в соответствии с требованиями ФГОС и Профессионального стандарта педагога, но и быть мотивирующим фактором профессионального развития. С этой целью оно должно стать частью индивидуального маршрута профессионального развития обучающегося.

С появлением стандарта, наконец, выстроилась логическая цепочка разработки и реализации Основной образовательной программы по направлениям подготовки. Обозначим ее с учетом тезиса о том, что профессиональная подготовка должна быть ориентирована на результат:

1. Анализ трудовых действий, необходимых умений и знаний, предписываемых профессиональным стандартом.

2. Анализ существующих в ФГОС компетенций и группировка их в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

3. Формирование модулей подготовки в соответствии с требованиями стандартов – профессионального и образовательного, разработка матрицы компетенций в соответствии с выделенными группами профессиональных требований и компетенций.

4. Определение учебных дисциплин внутри каждого из модулей, компетенций, которые будут формироваться в каждой из дисциплин.

5. Описание результатов, которые должны быть достигнуты студентами по окончании изучения дисциплины. Результаты должны быть определены гораздо шире и подробнее, чем это делается в настоящее время в программах учебных дисциплин, описывающих самые общие знания и умения.

6. Отбор содержания и методов (технологий) обучения на основе описания результатов обучения.

7. Создание информационной базы по дисциплине для того, чтобы студенты могли сами организовать свое обучение, создание возможностей выбора для студентов (содержания, форм, уровня, сроков и т.д.).

В мировой образовательной практике все большую популярность получает образование, ориентированное на результат. Оно восходит своими корнями к бихевиоризму и поведенческим или инструктивным целям (R. Mager, 1975). С переходом большинства европейских государств на измерение объемов обучения в зачетных единицах (кредитах) и европейское приложение к диплому, образование, ориентированное на результат, стало той базой, на основе которой возможно сравнивать содержание, освоенное студентами в разных учебных заведениях в разных странах. Оно позволило сравнивать не названия учебных дисциплин, а их содержание и на этой основе делать выводы об уровне профессионального обучения (диплома) претендента на должность. Остановимся более подробно на том, как надо определять результаты обучения:

(А). *Результаты определяются в действиях обучающихся, а не преподавателя,* то есть фраза «научить методам» заменяется на «освоить методы». Разница в формулировках очевидна. В первом случае преподаватель отчитывается объемом материала, который он преподал («вычитал»). Во втором – теми результатами, которые показали студенты при проверке их знаний и практических умений.

(Б) *Результаты определяются в конкретных формулировках содержания изучаемой дисциплины.* Эти формулировки становятся критериями оценки уровня достижений студентов в процессе освоения дисциплины. Например, фраза из стандарта: «Способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики» - по-разному будет расшифровываться в дисциплинах «Управление образовательными системами» и «Теория и методика воспитания». В первой она будет иметь управленческое «наполнение», во второй – с точки зрения со-

держания, форм и методов воспитания и развития детей и детских коллективов.

(В). Результаты должны быть измеряемы по содержанию и по времени освоения. Со временем освоения все понятно – в силлабусе (описании дисциплины которое получают студенты в начале семестра) или в рейтинговом листе контроля указываются сроки, в которые должны быть выполнены те или иные виды работ. Это делается с целью организации систематической работы студентов по дисциплине.

Для измерения содержания результатов создается описание их уровней достижения (от недопустимого до высокого), которое становится критериальной базой оценивания. Приведем пример описания уровней по критерию «знание своего предмета»:

Высокий уровень: демонстрирует доскональное понимание учебного материала; проявляет подлинную эрудицию.

Средний уровень: демонстрирует компетентность в своем предмете; использует подходящие материалы и случаи из жизни в обучении.

Низкий уровень: демонстрирует поверхностное понимание предмета; в изложении материала строго придерживается глав учебника, не давая связи между ними.

Недопустимый уровень: в знаниях учителя имеются существенные пробелы; избегает или отвечает не полностью на вопросы учеников.

Таким образом, преподаватель при формулировании результатов обучения должен знать основы критериально-ориентированного оценивания, то есть выделять достаточно обобщенные критерии и подбирать для них измеряемые показатели.

(Г). *Результаты - основа для выбора методов и технологий,* которые будут использоваться в процессе преподавания. После того, как будут определены результаты, становится понятным, какие методы и технологии будут использованы в процессе обучения. Например, если одним из результатов является развитие коммуникативной культуры будущего учителя, то будут использованы дискуссии, работа по микрогруппам, микроуроки, устные презентации и т.д., а одним из критериев будет соблюдение правил, предъявляемых к разным формам устного выступления и обсуждений. Преподаватель организует работу так, чтобы большую часть времени говорил не он сам, а студен-

ты, при этом будет приветствоваться спонтанная речь, а не заранее подготовленное выступление.

Таким образом, решение комплекса поставленных научных и прикладных проблем даст возможность организовать подготовку педагогических кадров, способных обеспечить обучение подрастающих поколений, адекватное уровню развития современного динамического общества.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Индивидуально-ориентированный подход к контролю самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - №1. – С. 97-102.

2. Иванова, Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий [Текст] / Е.О. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). - С. 113-124.

3. Профессиональный стандарт. Педагог …(воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544и [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru /docs/mintrud/orders/129 (дата обращения 08.02.2016).

4. Чернявская, А.П. Организация обучения, ориентированного на результат [Текст] / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. 2014. - №4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). - С. 74-77.

УДК 378.1

И.Г. Харисова

Проблема оценки готовности педагогов к реализации функций профессионального стандарта

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки готовности педагога к реализации требований профессионально-

© Харисова И.Г., 2016

го стандарта, характеризуется роль профессионального стандарта в процессе контроля и оценки качества подготовки педагогических кадров для сферы образования, определены задачи, решение которых связано с указанной проблемой, предлагаются действия по ее решению.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, подготовка педагогических кадров.

Оценка качества подготовки педагогических кадров к реализации профессиональных функций в рамках организации образовательного процесса рассматривается как одна из наиболее актуальных проблем, стоящих перед педагогическим сообществом. На разных этапах развития непрерывной системы подготовки педагогов как перед преподавателями педагогических вузов и колледжей, так и перед работодателями (директорами школ, учреждений дополнительного образования, детских садов), вопрос об оценке готовности специалиста к решению профессиональных задач стоит достаточно остро. Сложность решения данного вопроса связана, в том числе, с тем, что указанные выше субъекты изначально ориентированы на разные документы:

- вуз и колледж строят процесс подготовки и оценивают ее результат на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования;

- работодатель при принятии решения, связанного с приемом педагога на работу, руководствуется Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих, п. 23 приложения к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276.

Обозначенные выше документы большей частью не сориентированы между собой с точки зрения предъявляемых к специалисту требований. В связи с этим возникает противоречие между содержанием и результатами подготовки студента в педагогическом вузе (или колледже) и ожиданиями директоров образовательных организаций от принимаемых на работу выпускников. По сути, сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что единых критериев и показателей для оценки готовности педаго-

га к реализации профессиональных функций у преподавателей вузов, колледжей и работодателей нет.

Данный факт значительно осложняет и затрудняет процесс контроля и оценки качества подготовки педагогических кадров для системы образования, поскольку целевые установки для его осуществления у разных субъектов (вуза, колледжа, администрации образовательных организаций, Центра оценки и контроля качества образования, организаций, обеспечивающих реализацию программ повышения квалификации) практически не сориентированы и не имеют единого подхода к разработке.

Вступающий в силу с 1 января 2017 года Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» может способствовать решению обозначенных выше проблем и выступить в качестве единого целевого ориентира как для лиц, осуществляющих процесс профессиональной подготовки и повышения квалификации, так и для работодателей. Профессиональный стандарт педагога включает в себя характеристику уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта, необходимых ему для решения профессиональных задач в сфере образования.

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании»» (3.12.12, № 236-ФЗ) профессиональный стандарт должен использоваться как работодателями для оценки уровня квалификации специалиста при приеме на работу, так и образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ. Кроме того, данное положение напрямую указывает на целесообразность применения требований профессионального стандарта в качестве основы для оценки и контроля качества подготовки педагогических кадров.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости разработки системы действий, направленных на корректировку содержания профессиональных образовательных программ подготовки педагогов в вузах и колледжах, а также совершенствование программ повышения квалификации педагогических кадров

для приведения их целевых установок в соответствие с требованиями профессионального стандарта. В связи с этим актуальной является разработка новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования (так называемых стандартов четвертого поколения). Но это не решит проблему готовности уже работающих педагогов и выпускников вузов и колледжей ближайших лет к выполнению достаточно серьезных требований, предъявляемых стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» к уровню их квалификации.

Первым шагом, позволяющим начать целенаправленную работу по совершенствованию содержания профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, на наш взгляд, может стать оценка готовности будущих и действующих специалистов к выполнению трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте педагога. В результате проведенного исследования возможно обоснованное выделение проблемных моментов в структуре готовности педагога к решению профессиональных задач в области обучения, воспитания и развития обучающихся. Полученные данные должны стать основой как для совершенствования программ повышения квалификации, так и повлиять на корректировку профессиональных образовательных программ вузов и колледжей.

В настоящее время специально разработанной и апробированной методики, позволяющей с достаточной степенью объективности оценить готовность будущих и уже работающих педагогов к выполнению трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте, не разработано.

Данное обстоятельство обусловлено с одной стороны тем, что указанный документ не рассматривался ранее в качестве целевого ориентира для определения требований к результатам профессиональной подготовки и переподготовки, с другой – тем, что в стандартах высшего образования требования к результатам освоения образовательной программы по направлению подготовки Педагогическое образование обозначены в виде перечня компетенций. Последнее обстоятельство обусловило то,

что большинство существующих методик оценки качества подготовки педагога строятся на основе компетентностного подхода и ориентированы в первую очередь на определение уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Профессиональный стандарт, содержащий перечень трудовых функций, рассматриваемых как система трудовых действий (процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором решается определенная задача) [1], обуславливает целесообразность использования деятельностного подхода для определения уровня готовности педагога к их реализации.

Таким образом, наблюдается несоответствие подходов к оценке готовности специалиста к решению профессиональных задач: в вузе это происходит на основе компетентностного подхода, а профессиональный стандарт в данном вопросе опирается на деятельностный подход. Однако в силу того, что каждое трудовое действие выполняется специалистом на основе сформированных у него умений и знаний, а компетенция представляет собой интеграцию знаний, умений и опыта, возможно разработать методику оценки качества подготовки педагога к решению профессиональных задач, основываясь на компетентностно-деятельностном подходе. Для этого целесообразно, на наш взгляд, определить для каждого трудового действия профессионального стандарта перечень компетенций, сформированность которых будет залогом успешности его выполнения. Обозначенный способ позволит обеспечить сориентированность требований, предъявляемых к специалисту профессиональным стандартом, и результатов подготовки выпускников, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего и среднего профессионального образования, выстроить на основе этого содержание диагностических методик, используемых для оценки качества подготовки педагогических кадров, и скорректировать работу с ними в системе непрерывного профессионального образования.

Таким образом, проблема оценки готовности педагогов к реализации функций профессионального стандарта предполагает решение следующих взаимосвязанных задач:

- выработка единых критериев и показателей для организаций профессионального образования и работодателей,

- разработка диагностического инструментария на основе компетентностно-деятельностного подхода,

- выявление проблемных моментов в подготовке и корректировка с учетом этого содержания профессиональных образовательных программ и программ повышения квалификации.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта [Текст]. - Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 апреля 2013 г. № 170н.

2. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов [Текст]. - Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 (в ред. Постановления Правительства Российской Федерации от 23.09.2014 № 970).

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Текст]. - Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

УДК 377.031

А.А. Кораблева

Кейс-технология как способ демонстрации профессиональных компетенций на экзамене

Аннотация. В статье рассматривается одна из ведущих технологий профессионального образования – кейс-технология. Автор предлагает структуру кейса, позволяющего студенту наиболее эффективно продемонстрировать профессиональные компетенции.

Ключевые слова: технология, кейс-технология, профессиональная ситуация, профессиональная задача.

© Кораблева А.А., 2016

В условиях современной системы профессионального образования идет постоянный поиск форм, методов и технологий обучения, формирующих у студентов системное видение профессиональных задач, способности творчески адаптироваться к возможным потенциальным профессиональным ситуациям, самостоятельно решать их еще в период получения профессии. Одной из таких технологий является кейс-технология. Свое широкое применение в сфере профессионального образования данная технология получила в 70-е годы XX века в МГУ и на данный момент ее рассматривают как:

- технологию, предполагающую описание реальной ситуации, фрагмент из реальной педагогической действительности;
- технологию, отражающую события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, подтолкнуть студентов к обсуждению анализа ситуации, принятию решений.

Таким образом, ведущий отличительной чертой кейс-технологии является проблемная ситуация, смоделированная на основе фактов из реальной жизни или произошедшая на самом деле.

В педагогическом образовании в качестве проблемной выступает ситуация, представляющая собой совокупность условий и обстоятельств, возникших в образовательном процессе или специально созданных, содержащих в себе некие противоречия и отличающиеся нестабильностью.

Когда педагогическая ситуация осмысливается и в неё привносится цель, она становится педагогической задачей, определенным результатом осознания цели деятельности.

К педагогическим ситуациям, выбираемым для работы с кейсом, предъявляются следующие требования:

- ситуация должна быть типовой, конкретной, максимально приближенной к реальной педагогической действительности;
- ситуация должна быть решаема, предполагать несколько вариантов приемлемого решения;
- ситуация может иметь исследовательскую основу, т. е. строиться по принципу исследовательской модели.

Традиционно кейс включает в себя:
- ситуацию - случай, проблему, историю;
- контекст ситуации;
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения.

Работа с кейсом в процессе преподавания педагогических дисциплин может быть различной. Подробнее остановимся на варианте использования технологии кейсов при оценке профессиональных компетенций на экзамене. Сегодня вашему вниманию будет представлен опыт применения кейс - технологии на экзамене по МДК.02.01. «Теоретические и методические основы организации различных видов деятельности детей раннего и дошкольного возраста».

На протяжении уже нескольких лет мы предлагали студентам разные по структуре и содержанию заданию кейсы. На данный момент наиболее продуктивным относим кейсы со следующей структурой:

1. Кейс открывает **перечень знаний и умений** студента, которые он должен продемонстрировать на экзамене (своеобразные элементы профессиональных компетенций).

2. Далее предлагается **обобщенная формулировка кейса** – некая завязка к дальнейшей проблемной ситуации. Она может быть сформулирована достаточно кратко, как, например, в кейсе 3 *«В практике работы дошкольного учреждения организации сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста уделяют мало внимания. В игре дети отображают отдельные сюжеты, не связанные друг с другом».*

В ряде случаев обобщенная формулировка кейса может быть развернутой (кейс 7). В этом случае здесь заложена необходимая для дальнейшего анализа информация.

3. Следующий раздел «**Ключевые задания»,** в котором студентам необходимо выполнить 1-2 задания теоретического характера, необходимые для обобщения, актуализация знаний. Чаще всего это составление сравнительных таблиц, кластеров, определения сущностных характеристик.

Приведем пример ключевых заданий из кейса 3.

«1.Составьте кластер «Значение сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста в подготовке к школе и развитии творческих способностей».

2. Раскройте методику руководства сюжетно-ролевыми играми детей старшего дошкольного возраста».

Как правило, подобранный студентами материал фокусируют их внимание в дальнейшем при решении ситуации на необходимой информации. Далее предлагаются 1-2 практических задания по теме, которая отражается в дальнейшем в проблемной ситуации. При выполнении этих заданий студенты получают возможность продемонстрировать компетенции, планирования различных видов деятельности, анализа процессов, систематизации и оценки педагогического опыта.

Все в том же кейсе мы находим задания:

«3. Составьте картотеку сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста».

Таким образом, приступая к решению непосредственной задачи, студент обладает достаточным багажом теоретических знаний и практических идей.

4. «Педагогическая задача» – раздел, описывающий ситуацию и определяющий студентам задачу, которую нужно решить. При этом студент получает новые знания о поведении в ситуации, об особенностях профессиональной деятельности. Ситуации подбираются неоднозначные, многовариантные по своему решению. Задачи выводят студента на интеграцию сразу нескольких тем, прослеживаются и межпредметные связи.

Основной метод работы в этом случае - метод моделирования. Следовательно, соблюдается принцип создания исследовательской модели кейса, а студенты получают опыт заочного участия в исследовательской и проектной деятельности (одна из профессиональных компетенций).

В кейсе 3 мы предлагаем следующую *задачу:*

«При проведении сюжетно-ролевой игры в старшей группе «В гости» девочку Варю дети не хотят видеть у себя в гостях. Варя - новенькая в группе, ходит первую неделю, ведет себя скромно, обособленно.

Как быть педагогу в данной ситуации? Спланируйте ряд сюжетно-ролевых игр, позволяющих в дальнейшем включить Варю в коллектив сверстников. Подробно опишите эти игры».

В зависимости от дисциплины или курса в процессе решения педагогической задачи студент получает возможность продемонстрировать профессиональные компетенции по целе-

полаганию, планированию, проектированию, анализу деятельности и её результатов, комплексному психолого-педагогическому анализу ситуации социального развития ребенка, уровня его обученности, воспитанности, общего развития.

5. «**Педагогическое задание» -** раздел, являющийся своеобразным последействием: педагогическая задача определенным образом уже решена, и данное задание завершает формирование модели практического действия, интегрируя при этом все профессиональные компетентности. Оно непосредственно связано с педагогической задачей, и в ряде случаев его выполнение заставляет студента пересмотреть или дополнить способ решения проблемы.

Приведем пример педагогических заданий из кейса 3.

«Составьте или подберите методы диагностики, позволяющие воспитателю учитывать игровые интересы детей при организации сюжетно-ролевых игр, игровые предпочтения детей».

Отметим, что все кейсы студенты получают за полтора месяца до начала экзамена и работают с ними самостоятельно в домашних условиях. На самом экзамене происходит обсуждение авторских исследовательских продуктов в педагогической задаче, в ряде случаев вырабатывается коллективное решение.

Ключевые и педагогические задания студенты презентует в различной форме: работа в парах по экспертизе выполненных заданий, презентация наиболее интересных материалов, проигрывание практических способов работы и др.

Отметка за экзамен выставляется по совокупности и складывается из письменного выполнения задания, участия в анализе педагогических кейсов, карты самооценки.

Таким образом, технология кейсов требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы, достаточного уровня мотивации. Вместе с тем кейсы и формируют мотивацию к профессиональной деятельности за счет интересных нестандартных педагогических ситуаций, которые вынужден решать студент. У него повышается самооценка, т.к. в результате нередко долгой, кропотливой работы он находит определенный способ решения ситуации, обсуждает его в группе. Кейсы позволяют будущим педагогам проявить свою инициативу, самостоятельность, независимость и системность мышления, спо-

собность поиска материала, привносят в практическую деятельность осмысленность. В зависимости от содержания кейсов студент имеет возможность продемонстрировать на экзамене необходимые профессиональные компетенции (интеграция). Широкое применение кейс-технологии способствует в дальнейшем также и профессиональной адаптации молодого педагога, так как он знакомится с возможными педагогическими ситуациями и имеет возможность определить траекторию их решения.

Библиографический список

1. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов [Текст] / А.В. Виневская; под ред. М.А. Пуйловой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 141 с.

2. Темина, С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений [Текст] / С.Ю. Темина // Среднее профессиональное образование. – 2010. - № 1. - С. 44-46.

3. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии [Текст] / под общей редакцией А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. - Ярославль, 2012. – 321 с.

УДК 378.18

К.М. Царькова

Технология создания воспитательного пространства в педагогическом вузе

Аннотация. В статье рассматривается технология создания воспитательного пространства в педагогическом вузе и обосновываются механизмы работы органов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: воспитательное пространство, субъектность, самоуправление.

Переход на новые образовательные стандарты, актуальные идеи времени, такие как обеспечение прав человека, разви-

© Царькова К.М., 2016

тие гражданственности личности подчеркивают ведущую роль воспитания в развитии отечественного образования. Высшие учебные заведения находятся в поиске эффективных моделей собственного развития. Особенно это касается разработки новых подходов к созданию воспитательного пространства вуза.

В педагогической науке и практике нет единого мнения в определении сущности понятия «воспитательное пространство». Под воспитательным пространством понимается педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей (Л.И. Новикова); результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей, в отличие от среды (Н.Л. Селиванова); качественная характеристика микросоциума, от которой зависит успешность адаптации и социализации ребенка в социуме (А.В. Мудрик).

Основываясь на исследованиях Д.В. Григорьева, мы понимаем под **воспитательным пространством вуза** динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, представляющую собой интегрированное условие развития всех участников образовательного процесса.

События - яркие, эмоционально насыщенные, незабываемые дела, которые значимы и привлекательны как для коллектива в целом (не только для студенческого, но и педагогического), так и для отдельной личности. Эти дела становятся своеобразными вехами воспитательного процесса. Проектирование и реализация педагогических событий, поддержка определенного уровня их динамики, целевой и ценностной ориентированности, позволяют не только раскрыть индивидуальность каждого субъекта воспитательного пространства, но и способствуют развитию профессионально важных качеств будущего педагога у обучающихся.

Главное средство формирования воспитательного пространства вуза – **социально-значимая деятельность всех участников образовательного процесса**. В учебной и внеучебной деятельности необходимо использовать педагогические приемы и методы, которые развивают отношения между студентами, педагогами, студентами и педагогами, учат их сотрудничеству, формируют у них коммуникативные умения и навыки, организаторские способности, способствуют их индивидуальному развитию в группо-

вой деятельности (сопровождение процесса адаптации студента, тренинги (коммуникативные, личностного роста), семинары и конференции для преподавателей и студентов, клубы, секции, социально-психологический мониторинг и т.д.).

В то же время в реальной педагогической практике существует ряд очевидных проблем, которые затрудняют создание единого воспитательного пространства вуза:

- недостаточная заинтересованность, включение педагогического коллектива в организацию воспитательной работы факультета (и вуза в целом);
- неоднородность, разрозненность воспитательных усилий кафедр, факультетов;
- отсутствие или слабость интеграции учебной и внеучебной деятельности;
- ошибочное понимание сущности студенческого самоуправления;
- включенность достаточного ограниченного круга студентов в организацию и проведение мероприятий в вузе и т.д.

Основной задачей воспитательного пространства педагогического вуза, на наш взгляд, является создание условий для реализации субъектности студента и формирования у него на этой основе социальной ответственности, нравственных убеждений и готовности к профессиональной деятельности [3]. В русле данной стратегии будущим педагогам необходимо стремиться к следующему:

- активно участвовать в делах группы, факультета, университета, в деятельности органов самоуправления, в планировании, организации и анализе воспитательной работы;
- участвовать в принятии решений, связанных с профессиональным развитием, с организацией воспитательной работы, стимулированием деятельности студентов;
- осваивать опыт групповой деятельности и реализовывать свою социальную активность;
- удовлетворять свои интересы и потребности в духовной сфере;
- целеустремленно и заинтересованно приобретать важные для профессиональной деятельности знания и умения [3].

Подготовка, реализация, рефлексия событий студенческой жизни должна эффективно осуществляться самими студентами в режиме ***самоуправления***. В своей статье мы рассмотрим данное положение более подробно.

Деятельность органов студенческого самоуправления факультета социального управления института педагогики и психологии в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского регламентирована двумя документами: Концепцией воспитательной деятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и Положением о студенческом совете ФСУ ИПП. В структуру студенческого самоуправления входят органы самоуправления, которые взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. К высшему, постоянному органу студенческого самоуправления относится студенческий совет, в состав которого входят студенческий декан, руководители направлений и кураторы курсов. Каждый год проходит отчетно-выборная конференция, по результатам которой состав студенческого совета факультета меняется. К временным органам студенческого самоуправления относятся творческие и инициативные группы, советы дел.

В таблице 1 представлены этапы работы органов студенческого самоуправления, которые рассматриваются нами как обязательное условие создания воспитательного пространства в педагогическом вузе.

Таблица 1

Характеристика этапов работы
органов студенческого самоуправления в педагогическом вузе

	Этап	Действия на этапе
1	Подготовка субъектов образовательного процесса к созданию воспитательного пространства	- разъяснительная работа о необходимости и важности существования собственной концепции и программы воспитательной деятельности в вузе; - создание проблемной группы по обсуждению основных идей концепции; - осмысление всеми членами коллектива актуальности создания единого воспитательного пространства в вузе
2	Изучение эффективности деятельности органов студенческого самоуправления	- определение целей и задач работы органов студенческого самоуправления; - разработка критериев и показателей, по которым можно оценивать результаты; - подбор комплекса методик для замера показателей;

		- составление плана изучения состояния, определение сроков и ответственных; - реализация плана изучения; - обработка результатов диагностики
3	Коллективный анализ деятельности органов студенческого самоуправления	- привлечение представителей от всех студенческих групп к выявлению достижений и проблем деятельности органов студенческого самоуправления; - обеспечение осознания каждым участником анализа своей причастности к обсуждаемому вопросу; - описание состояния исследуемой проблемы; - организация коллективного обсуждения состояния дел в коллективе с участием кураторов, преподавателей, руководства; - выделение проблем, которые необходимо решить, и обсуждение перспектив развития
4	Целеполагание	1. Проведение сбора студенческого актива: - Обсуждение интересов и потребностей обучающихся, определение перечня возможных мотивов участия их в совместной деятельности; - организация целеполагания 2. Организация общего собрания (с привлечением представителей от групп): - определение привлекательной для каждого из них перспективы участия в общем деле, создание условий для появления у каждого обучающегося своей цели участия в деятельности; - организация коллективного целеполагания, формирование общей цели
5	Планирование работы	- разработка структуры плана работы; - конкретизация основных направлений работы; - обсуждение с активом группы возможных вариантов привлечения обучающихся к совместной деятельности; - разработка содержания (составление возможного перечня форм, методов, приемов и технологий работы); - организация коллективного планирования; - проведение сборов с каждой временной микрогруппой и составление вместе с него плана реализации выбранного направления работы; - ситуация выбора обучающимися совместных дел, в которых они хотели бы стать организаторами; - сбор студенческого совета и составление общего

		плана работы, распределение обязанностей, выбор совета дела
6	Организация деятельности по реализации плана	- организация промежуточных консультаций для совета дела и отдельных микрогрупп в процессе выполнения плана работы; - координация действий ответственных представителей микрогрупп; - совместный с советом дела контроль за соблюдением сроков выполнения работ, обозначенных в плане; - деятельность творческих и проблемных групп - коллективная творческая деятельность (реализация конкретного дела);
7	Оценка и анализ полученных результатов деятельности органов студенческого самоуправления	- организация группового обсуждения результатов совместной деятельности, выделение вклада каждого в групповой результат и личных достижений обучающихся; - описание изменений, произошедших со студенческим коллективом и обучающимися; - определение степени достижения поставленных цели и задач, уровня реализации плана; - описание эффективных педагогических средств; - коллективный анализ по итогам проведенной работы; - подготовка обоснования для постановки целей на следующем этапе работы органов студенческого самоуправления

Таким образом, работа органов студенческого самоуправления играет важную роль в создании воспитательного пространства педагогического вуза, целесообразно предоставлять обучающимся возможность принимать решения по вопросам жизнедеятельности вуза, факультета и своего коллектива, возлагать на них ответственность за определенные участки деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Кириченко, Е.Б., Паладьев, С.Л., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. 2: Организация деятельности [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012.

2. Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 345 с.

3. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания [Текст] / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.–Тверь: ООО «ИПФ «ВИАРТ», 2004. – 336 с.

4. Рожков, М.И. Юногогика. Педагогичекое обеспечение работы с молодежью [Текст]: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 312 с.

УДК 37.03

О.А. Чувилева

Подготовка студентов к работе в детском оздоровительном лагере

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки студентов к работе в детских оздоровительных лагерях на берегу моря, основные направления подготовки.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, детский оздоровительный лагерь.

Педагогическая практика всегда была и остается важной частью в процессе подготовки педагога к профессиональной деятельности. Только в рамках педагогической практики студент имеет возможность закрепления и углубления знаний, полученных во время обучения. Летняя педагогическая практика в детском оздоровительном лагере позволяет студентам овладеть практическими умениями организации деятельности детей в условиях временного коллектива. Главная особенность деятельности студента в условиях лагеря заключается в том, что здесь он является полноправным организатором жизни детей, здесь нет, как в школе, классного руководителя, на которого можно переложить обязанности, здесь некому налаживать дисциплину, здесь он, студент, 24 часа в сутки отвечает за жизнь и здоровье детей. А еще

© Чувилева О.А., 2016

он должен организовать досуговую деятельность и быт свой и детей. Студент, приходя на эту практику, понимает, что именно от него в большей степени зависит комфорт ребенка, его вовлеченность в творческую и спортивную жизнь лагеря, а значит и удовлетворенность от пребывания в ДОЛ.

Для того, чтобы педагог смог правильно и грамотно организовать в отряде воспитательный процесс, не испытывал паники в начале приезда, существует период подготовки (конец зимы и весна), когда он приходит на инструктивно-методические занятия. Программа подготовки студентов для деятельности в южных лагерях составлена таким образом, что она полностью отражает цель и задачи летней педагогической практики университета, опирается на входные знания, умения и готовности студентов, приобретенные в результате освоения предшествующих частей ООП и необходимые для прохождения практики в ДОЛ. Также инструктивно-методические занятия включают особенности деятельности студента в условиях пребывания на морском побережье (организация купания на море, игры и досуг на пляже, организация быта и контроль за состоянием ребенка, организация отрядной жизни в условиях жаркой погоды).

Необходимо отметить важность развития аналитической компетенции в процессе подготовительной работы со студентами, будущими педагогами. Подробно формирование этой компетенции опубликовано в сборнике «Компетентностный подход к организации практики студентов», изданного по итогам проблемного семинара, организованного ЯГПУ им. Ушинского в 2008 году. В рамках летней педагогической практики студенту необходимы аналитические знания, умения, способности для анализа периодов смены, развития детского коллектива, воспитательных мероприятий, самоанализа воспитательной деятельности. В целях экономии времени в деятельности студента методической службой лагеря разработаны бланки документов для аналитических мероприятий, с которыми студенты знакомятся уже на этапе подготовки и знают, что в определенные периоды смены будут с ними работать. Когда в лагере они их получают, то для них это уже отработанный документ, и они легко и быстро с ним справляются.

В каждом из периодов смены решаются задачи, требующие от педагога аналитических умений. Кроме этого, структура портфолио вожатого и содержание практики также подчеркивают необходимость аналитических умений. В целом сформированность аналитической компетенции педагога ДОЛ влияет на развитие таких важных профессиональных компетенций, как конструктивная, организаторская, когнитивная, коммуникативная, конфликтологическая и др. Развитие данных компетенций важно и в дальнейшей профессиональной деятельности педагога.

Много внимания в процессе подготовки студентов уделяется проведению отрядных мероприятий. Именно они «работают» на сплочение отряда, на формирование благоприятной атмосферы в коллективе и влияют на удовлетворенность лагерной сменой. Педагоги при планировании дня все «пустоты» в плане на день занимают отрядной работой. На инструктивно-методических занятиях студенты знакомятся с требованиями, которые предъявляются к отрядным мероприятиям. Далее их методическая копилка пополняется разработками мероприятий, которые им предлагает методист, часть они отбирают сами из различных источников и жизненного опыта. На основе подборки материалов они составляют перспективный план отрядной работы на смену. В течение смены проводятся конкурсы на лучшее отрядное мероприятие. Критерии оценки отрядного мероприятия студенты знают также уже на этапе курсовой подготовки.

В темы инструктивно-методических занятий включено рассмотрение содержания основных форм работы с детьми в разные периоды смен (организационный, основной, заключительный). Кроме этого, студенты получают рекомендации для работы с детьми в каждом из периодов.

Часть времени при проведении занятий тратим на повторение вопросов психологического блока: психологические особенности детей разного возраста; психологическое сопровождение детей, имеющих трудности в адаптации к новым условиям; стратегии выхода из конфликтных ситуаций в условиях летнего лагеря; нормы взаимоотношений детей и взрослых в ДОЛ и др.

Сложившаяся система подготовки способствует успешному прохождению практики и профессиональному развитию студентов.

УДК 378

Л.А. Щелкунова

Сопровождение формирования индивидуального стиля студентов в период педагогической практики

Аннотация. Статья посвящена проблеме индивидуализации образовательного процесса в период педагогической практики студентов. Рассматриваются сущность содержания, этапы психолого-педагогического сопровождения студентов по формированию индивидуального стиля в период педагогической практики студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, индивидуализация, образовательный процесс, проектирование индивидуальных программ, психолого-педагогическое сопровождение.

В период педагогической практики студенты должны приобрести навыки самостоятельной работы, освоить новые технологии обучения и воспитания, способы и методы организации педагогического процесса и изучения результатов своего труда. Они должны стремиться к разработке нестандартных средств педагогической деятельности, отдавая предпочтение тому или иному подходу, методу, приему, руководствуясь при этом современными целями обучения и воспитания, учитывая личностные, возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, условия организации педагогического процесса.

Одна из задач практики: создание условий для формирования основ индивидуального стиля деятельности будущих педагогов, что достигается при специальном психолого-педагогическом сопровождении индивидуальной образовательной деятельности студентов.

Функции сопровождающего выполняют преподаватель педагогики, работающий на факультете, групповые методисты, классные руководители, представители администрации школы. Функции координации осуществляется на факультете ответ-

© Щелкунова Л.А., 2016

ственным за практику преподавателем педагогики, в школе - групповым методистом.

Сопровождение студентов в период педагогической практики по формированию индивидуального стиля можно представить следующими этапами [1]:

I этап - подготовительный:

На данном этапе можно определить две основные цели сопровождения:

1. Создание условий для организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в период педагогической практики.

2. Подготовка педагогов учреждения, на базе которого будет проходить практика.

Спецификой практики на базе образовательного учреждения является то, что студенту приходится работать в тесном контакте с педагогическим коллективом, поэтому большое значение имеет предварительное ознакомление с программой практики педагогов школы, совместное с ними обсуждение видов и форм работы практикантов. Целесообразно составить план по организации и проведению семинаров и консультации для работников школ по содержанию педагогической практики: «Практика в системе подготовки студентов бакалавров», «Программа педагогической практики», «Особенности выполнения практических заданий», «Критерии оценки, требования, предъявляемые практикантам», «Создание условий для стимулирования деятельности студентов по формированию индивидуального стиля».

Осуществление вышеперечисленных действий способствует более эффективной реализации программы педагогической практики, так как своевременная подготовка учителей позволяет им оказать помощь студентам в формировании основ индивидуального стиля педагогической деятельности.

II этап - мотивационный:

Цель сопровождения – помочь студентам осознать важность и значимость предстоящей педагогической практики, целенаправленной деятельности по формированию профессионально значимых компетенций, ответственность за организацию

воспитательной работы с детьми. На данном этапе актуализуются психолого-педагогические знания, составляющие основу педагогической деятельности, осознаются требования, предъявляемы к педагогу, классному руководителю. Преподавателю необходимо создать условия по осознанию студентами значимости и необходимости выполнения практических заданий в процессе изучения дисциплины для решения задач практики, адекватной самооценки студентами своих возможностей и способностей.

Функции преподавателя как сопровождающего: мотивация на понимание студентами своего уровня подготовленности к педагогической практике, предоставление студентам необходимой информации для самодиагностики, помощь в обработке и анализе ее материалов, постановка проблемных вопросов, индивидуальное собеседование.

III этап – диагностический:

Цель сопровождения на данном этапе – обеспечить адекватность самооценки студентами уровня сформированности компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в качестве классного руководителя.

Анализ полученных результатов самооценки помогает студенту сформулировать собственные цели; самоопределиться по отношению к выявленным проблемам; выработать личностное отношение к педагогической практике.

IV этап - проектирование индивидуальных программ:

Цель сопровождения – помочь студентам разработать индивидуальные программы практики на основе поставленных индивидуальных задач и результатов целеполагания.

Разрабатываемые программы предполагают перечисление всех видов работ, выполняемых ежедневно, и практических заданий, которые должны быть отражены в дневнике педагогической практики, и также составляется перечень функциональных обязанностей практиканта.

Для более эффективной организации профессиональной деятельности по формированию индивидуального стиля будущего учителя в период практики необходимо предусмотреть различные варианты реализации программы, содержания, форм. Это позволяет учитывать индивидуальные способности практи-

кантов, специфику факультета, пожелание администрации базовой школы. Роли, выполняемые практикантами, также могут быть различны: классный руководитель, организатор кружка или клуба по интересам, помощник организатора воспитательной работы в школе. Данные варианты предусматривают различный масштаб деятельности и выбираются студентом в зависимости от его индивидуальных особенностей. Уровень подготовленности студентов к педагогической деятельности разный, поэтому общая цель и программа должны быть индивидуализированы. При составлении индивидуальной программы практики студент формулирует индивидуальную цель, составляет план работы, отражающей виды деятельности, предполагает личный результат, то, в какой форме его представит, определяет критерии оценки и самооценки деятельности. Преподаватель на данном этапе контролирует процесс, помогает определить уровень выполнения заданий, оказывает помощь в случае затруднений, консультирует, побуждает к творчеству и самостоятельным решениям.

V этап - реализация индивидуальных программ практики:

Цель сопровождения – содействовать успешному выполнению индивидуальной образовательной программы студента.

Этот этап включает в себя реализацию индивидуальных проектов прохождения педагогической практики. Групповой методист предоставляет студентам возможность принимать самостоятельные решения с тем, чтобы добиться положительных результатов, создает ситуации выбора и овладения различными социальными и профессиональными ролями, ориентируясь на интересы и потребности студентов, стимулирует творческую активность студентов.

Целесообразно в период практики организовать проведение семинаров для студентов опытными учителями, что оказывает определенное влияние как на развитие интереса к профессии, так и на формирование системы знаний о специфике деятельности учителя. Занятия педагогов со студентами могут проводиться в разной форме (мини-лекция, открытые мероприятия с последующим обсуждением, «круглый стол», диспут, деловая игра и т. п.) в зависимости от уровня подготовки практикантов

по тому или иному вопросу. Студенты получают индивидуальные консультации, выполняют индивидуальные задания, направляющие и корректирующие их деятельность.

VI этап – аналитический:

Цель сопровождения на данном этапе – обеспечить объективный анализ и рефлексию результатов реализации программы практики, профессионального развития студентов, формирование у них предпосылок индивидуального стиля.

Особое внимание в период педагогической практики следует обращать на развитие у студентов умений, связанных с анализом собственной деятельности, подготовленности к педагогическому труду; содействовать формированию у каждого студента требовательного и критического отношения к себе, умения диагностировать причины успехов и неудач.

Этот этап включает самоанализ и самооценку результатов выполненной программы практики, их обобщения, определения достигнутого уровня умений, компетенций. Целесообразно сочетание коллективного анализа открытых мероприятий, занятий с участием студентов, учителей и методиста вуза, с самоанализом практикантом собственной педагогической деятельности.

Преподаватель также может предложить различные варианты представлений итогов педагогической практики: конкурс индивидуальных планов по воспитательной работе с детьми; зашита совместных проектов; подготовка публикаций статей о прохождении практики и авторских разработок.

VII этап - постановка задач на следующую практику:

Студентам при оформлении итоговой отчетной документации предлагается определить задачи по своему профессиональному развитию:

а) на период обучения в вузе;

б) на следующую педагогическую практику.

Критическая оценка помогает студентам наметить пути самосовершенствования, а методистам вуза скорректировать программу педагогической практики с учетом выявленных проблем.

Таким образом, реализуя вышеописанные этапы, можно обеспечить эффективное сопровождение по формированию индивидуального стиля. Педагогическая практика обладает боль-

шими возможностями для формирования установки на педагогическую профессию, служат показателем развития индивидуального стиля будущего учителя.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Педагогичекое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по классному руководству [Текст] / Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, Л.А. Щелкунова //Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки: научный журнал. - 2015. - №4 . - С.93-99.

2. Байбородова, Л.В., Артемьева, Л.Н., Кривунь, М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, И.П. Кривунь. – Ярославль: РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. – 260 с.

3. Педагогическая практика студентов 3 курса факультета иностранных языков [Текст]: рабочая тетрадь / под ред. М.Н. Авериной, Л.В. Байбородовой, В.В. Белкиной и др. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. - 47 с.

УДК 371

А.А. Шитов

Взаимодействие обучающихся как условие повышения эффективности образовательного процесса

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогического взаимодействия обучающихся в образовательном процессе. Описаны преимущества тесного взаимодействия обучающихся, а также представлены критерии и показатели его эффективности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, взаимодействие обучающихся, образовательный процесс, критерии эффективности, показатели эффективности.

© Шитов А.А., 2016

Педагогическое взаимодействие – универсальная характеристика образовательного процесса, его основа. Педагогическое взаимодействие в широком смысле – это взаимосвязанная деятельность педагога и учащихся. Осмысление понятия «педагогическое взаимодействие» проведено в работах Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, В.И. Загвязинского, Х.Й. Лийметса, М.И. Рожкова, С.А. Смирнова, Е.Н. Шиянова и др., где оно рассматривается как сложный процесс, происходящий между педагогом и обучающимся в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности учащегося.

В образовательном процессе имеет место разветвленная сеть взаимодействия по следующим линиям: «учитель - ученик (ученики)»; «ученик - ученик в парах и в группах»; взаимодействие учеников во всем учебном коллективе; «учитель - учительский коллектив». Взаимодействие педагога и учащихся зависит от отношений учеников в коллективе, и наоборот.

Остановимся на взаимодействии «ученик - ученик, ученический коллектив», поскольку именно такое взаимодействие имеет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения, но и для развития, формирования личности обучающегося. В процессе взаимодействия обучающихся успешно развиваются инициативность, способность строить свои действия с учетом действий другого, понимать эмоциональные состояния участников совместной деятельности, способность добывать недостающую информацию в диалоге, готовность предложить свою помощь и план общего действия, способность к мирному разрешению конфликтов и т.д.

На наш взгляд, одной из задач педагога является стимулирование развития взаимодействия обучающихся в группе на основе сотрудничества – тесного, сплоченного взаимодействия. Образовательный процесс, организованный таким образом, требует от каждого обучающегося понимания и принятия общей цели и необходимости прикладывать совместные усилия для её достижения на основе совместных действий с другими обучающимися. При таком взаимодействии успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Организация тесного взаимодействия обучающихся представля-

ет немалые трудности, но это способствует становлению группы как коллективного субъекта учебной деятельности, способного к партнерскому сотрудничеству с педагогом.

Г.А. Цукерман, обобщая проведенные исследования, отмечает следующие достоинства тесного педагогического взаимодействия обучающихся в образовательном процессе [4, с.228]:

- возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- растут познавательная активность и творческая самостоятельность обучающихся;
- тратится меньше времени на формирование знаний и умений;
- меньше становится проблем с дисциплиной, обусловленных дефектами учебной мотивации;
- обучающиеся получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в образовательном учреждении;
- меняется характер взаимоотношений обучающихся;
- усиливается сплоченность группы, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- обучающиеся приобретают важнейшие социальные навыки – такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- педагог получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии обучающихся, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы.

Уровень развития взаимодействия обучающихся в образовательном процессе влияет не только на каждого из них, но и на саму учебную деятельность. Совместное учебное действие представляет собой специфическую учебную ситуацию, которая должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координации всеми всех и всего и не простого сложения результатов отдельных действий, а получения общего результата. Перед группой обучающихся ставится задача, решить которую можно только совместными действиями, при этом действия каждого

отдельного обучающегося имеют общий для всей группы смысл. Влияние же взаимодействия на личностное развитие обучающихся заключается прежде всего в том, что у них вырабатывается умение оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от своего места и функции в совместной деятельности [1].

Основными критериями оценки эффективности педагогического взаимодействия обучающихся считают взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Все эти характеристики взаимодействия взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем лучше знают и понимают обучающиеся друг друга, тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений, для того, чтобы договориться о совместных действиях. Активные совместные действия (общие дела) обучающихся позволяют им лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга [2; с 39].

Критерии эффективности педагогического взаимодействия обучающихся определяются по следующим показателям [3, с.117]:

- по взаимопознанию - знания личностных особенностей, интересов и увлечений друг друга; обоюдное стремление лучше узнать и познать друг друга;

- по взаимопониманию - понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и обучающимися; принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

- по взаимоотношениям - проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению;

- по взаимным действиям - взаимная активность и инициативность в установлении контактов; согласованность, скоор-

динированность общих действий; готовность оказать помощь, психологическую поддержку;

- по взаимовлиянию - способность находить компромиссное решение поставленной задачи; принятие корректных замечаний и изменение поведения в соответствии с ними; восприятие другого как примера для подражания.

Показателями эффективности развития взаимодействия также являются достижение обучающимися положительных результатов решения учебных задач, высокая степень овладения профессиональными компетентностями. О положительном развитии взаимодействия обучающихся можно также судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, расширению способов и форм взаимодействия, формированию новых внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности [3, с.118].

Таким образом, мы приходим к выводу, что взаимодействие обучающихся – это непрерывный процесс воздействия и взаимовлияния их друг на друга на основе тесного сотрудничества в совместной учебной деятельности; это важнейшее средство, необходимый способ успешного решения поставленных коллективных образовательных задач; одно из условий эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Баз, Л.Л. Способ оценки особенностей взаимодействия в диаде [Текст] / Л.Л. Баз // Психологический журнал. - 1995. - №4. - С. 109-121.

2. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 58-72.

3. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Теория и методика воспитания [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.И.Рожков, Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

4. Цукерман, Г.А. Виды общения и обучения [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

УДК 378.1

С.А. Косякова

Подготовка педагогов дополнительного образования к работе с одаренными детьми

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов дополнительного образования к работе с одаренными обучающимися. Обозначены трудности, возникающие у большинства педагогов при взаимодействии с одаренным ребенком. Характеризуются направления подготовки педагогических кадров к работе с одаренными детьми в организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренный ребенок, дополнительное образование, профессиональная подготовка, направления подготовки.

Задачи повышения уровня качества образования невозможно решить без обновления, изменения его содержания. Развивающемуся обществу необходимы активные, креативно и творчески мыслящие, инициативные и высокообразованные личности, которые способны самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, нестандартно мыслить в меняющих условиях и оперативно реагировать на них, формулировать новые перспективные цели и задачи на благо общества и государства.

Согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и «Концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов» особое значение должно уделяться работе с одаренными детьми и их сопровождению. Больше всего возможностей для осуществления данной деятельности есть в организациях дополнительного образования, это означает, что особая роль и ответственность должна принадлежать педагогам дополнительного образования. Педагог должен знать особенности работы с одаренными детьми, следовательно, он дол-

© Косякова С.А., 2016

жен владеть рядом компетенций, предъявляемых сегодня к этой группе профессиональных работников профессиональными стандартами, ФГОС СПО и ВПО [2]. Поэтому развитие системы подготовки педагогических и управленческих кадров для работы с одаренными детьми весьма актуально.

На данный момент большинство педагогов испытывают трудности и проблемы в работе с одаренными детьми. Так, по результатам исследования, проведенного на базе организаций дополнительного образования г. Ярославля (респонденты – педагоги дополнительного образования, 50 человек), было выявлено, что 50% опрошенных недостаточно владеют информацией о работе с одаренными детьми и их сопровождении, у 20% респондентов есть опыт работы в данной сфере, но возникают вопросы, требующие пояснения и дополнительной информации. Около 10% опрошенных педагогов не владеют информацией по данному вопросу, в связи с этим у них возникают серьезные проблемы в работе с одаренными детьми, а именно: затруднения в определении специфических форм работы (25%), проблемы в построении индивидуального образовательного маршрута (30%), проблемы психологического характера (15%) и др.

Профессиональная подготовка определяется как система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности.

К проблеме подготовки учителя к работе с одаренными детьми обращались в 80-е годы Н.С. Лейтес, А.М. Матюшин, В.С. Юркевич. На сегодняшний день немногие отечественные ученые (В.А. Березина, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, О.Е. Лебедева и др.) исследуют проблему подготовки специалистов системы дополнительного образования и пытаются выстроить разные модели их подготовки [1].

Мы определили одну из главных целей подготовки педагога дополнительного образования к работе с одаренными детьми: формирование компетентностного, социально устойчивого профессионала в области одаренности, способного решать задачи воспитания, обучения и развития одаренных детей.

На основе анализа работ по данной проблеме мы выделили следующие направления подготовки педагогов дополнительного образования:

- Подготовка педагогов в вузе. На данный момент по направлению «Педагогическое образование» только в профиле «Дополнительное образование» существует специальный курс по работе с одаренными детьми, предусматривающий рассмотрение вопросов, касающихся технологий сопровождения одаренных детей, разработки и применения образовательных технологий, подбора педагогических средств, оказания педагогической поддержки и др. [1]. В других профилях направления подготовки «Педагогическое образование» таких специализированных курсов нет.

- Послевузовское образование. На базе межрегионального ресурсного центра по поддержке одаренных детей и подростков проводятся курсы повышения квалификации для специалистов, работающих с детьми, имеющими признаки одаренности.

- Работа методической службы образовательной организации (проведение тренингов, семинаров-практикумов). Например, в детско-юношеском центре «Лад» психологами центра организуются семинары-практикумы для выработки стратегии и тактики работы центра по работе с одаренными детьми. В ходе одного из таких семинаров была сформирована общая концепция работы с одаренными детьми, создана творческая рабочая группа, в состав которой вошли педагоги, психологи, методисты, представители администрации центра «Лад». В результате работы группы был разработан алгоритм построения работы с одаренными детьми, определено место и содержание деятельности психологов и педагогов в этой области. С помощью психологов были разработаны индивидуальные проекты работы с одаренными детьми в нескольких творческих объединениях центра. В настоящее время учреждение находится на этапе создания интегрированного проекта целенаправленной работы с одаренными детьми. В связи с этим проводятся мероприятия по изучению и сбору методической информации, например, «круглый стол» по изучению опыта работы с одаренными детьми в других образовательных учреждениях, по подготовке и обучению кадров на высшем уровне.

Таким образом, работа по подготовке педагогов дополнительного образования к взаимодействию с одаренными деть-

ми носит большей частью эпизодический характер, система непрерывной подготовки педагогических кадров к работе с данной категорией обучающихся вообще отсутствует. У педагогов дополнительного образования недостаточно, на наш взгляд, возможностей для совершенствования навыков организации образовательного процесса с учетом особенностей одаренного ребенка, поскольку их формирование большей частью бессистемно и осуществляется частично на проводимых в организации семинарах-практикумах и путем самообразования. Проанализировав ситуацию, которая складывается в организациях дополнительного образования на сегодняшний день, мы выяснили, что основным источником получения педагогами информации по работе с одаренными детьми является работа с интернет - источниками (65%), научная литература (20%), журналы и методические рекомендации(25%).

На основе анализа документации, опыта подготовки кадров системы дополнительного образования детей, проведенного опроса мы выявили следующие тенденции подготовки педагогов дополнительного образования к работе с одаренными детьми:

1. Целенаправленная подготовка педагогов к работе с одаренными детьми в дополнительном образовании не проводится, то есть нет системы, которая позволяла бы на всех этапах рассматривать проблему подготовки.

2. Организуемые семинары и курсы повышения квалификации носят узконаправленный характер, как правило, рассматриваются одни и те же вопросы, в частности, проектирование индивидуального образовательного маршрута.

3. Проблемы одаренного ребенка в комплексе не рассматриваются, поскольку происходит слабое взаимодействие между педагогами и психологами учреждения, нет единой тактики работы с одаренным ребенком, происходит разногласия в деятельности.

Мы считаем, целесообразно уделить особое внимание этому вопросу и разработать программу подготовки педагогов дополнительного образования к работе с одаренными детьми на всех уровнях профессиональной подготовки и становления будущего педагога дополнительного образования.

Библиографический список

1. Золотарева, А.В., Мухамедьярова, Н.А., Пикина, А.Л., Тихомирова, Н.Г. Концептуальные и организационные основы дополнительного образования детей [Текст]: учебное пособие / А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова, А.Л. Пикина / под ред. А.В. Золотаревой. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. - 419 с.
2. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. А.В. Золотаревой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 443 с.

УДК 37.03

Ю.В. Яковлева

Практические занятия на базе школы как средство развития эмоциональной устойчивости будущих учителей

Аннотация. В статье рассматривается возможность развития эмоциональной устойчивости будущих учителей на основе включения студентов в моделируемые и реальные профессиональные пробы в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: профессиональные пробы, эмоциональная устойчивость, будущий учитель.

Проблема сохранения психологического здоровья педагогов становится особенно актуальной в современных условиях. По мнению социологов и психологов, педагогическую деятельность следует относить к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Исследования ряда ученых (О.Ф. Жуков, Т.Р. Ковригина, Л.М. Митина, Н.С. Россошанская, А.Д. Тяпкина, Л.И. Уткина и др.) показывают, что 85% учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса [2, с. 79-83].

Эмоциональная напряженность особенно часто присутствует у молодых педагогов. Синдром «эмоционального выгора-

© Яковлева Ю.В., 2016

ния» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает проявляться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе. После переживания негативных эмоций в период педагогической практики у многих студентов значительно снижается мотивация дальнейшего развития в педагогической профессии [1, с. 103-108]. В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием их эмоциональной устойчивости еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы, а также результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволили сделать вывод о том, что успешное развитие эмоциональной устойчивости происходит на основе включения студентов в реальные и моделируемые профессиональные пробы, обеспечивающие проблемность, рефлексивность, диалогичность, практическую направленность процесса профессиональной подготовки.

Включение студентов в моделируемые профессиональные пробы происходит при изучении психолого-педагогических дисциплин. Важным при этом становится постановка студентов в процессе обучения в разные социально-ролевые позиции: ученика, педагога, родителя. Это позволяет взглянуть на ситуацию с разных сторон, подвести студента к мысли о том, что необходимо работать над собой, над развитием своих личностных качеств.

Включение студентов в реальные профессиональные пробы происходит в период педагогической практики. Этот этап профессиональной подготовки обуславливает единство теории и практики, способствует личностному и профессиональному развитию студентов, формирует восприятие себя как полноправного субъекта педагогической деятельности.

Для эффективного развития эмоциональной устойчивости будущих учителей необходимо единовременное погружение студентов и в изучение теории, и в педагогическую практику. Между тем разрыв во времени между ними является значительным, поскольку изучение психолого-педагогических дисциплин предполагается на первых курсах, а первая педагогическая практика у студентов проходит на предвыпускном курсе.

В связи с этим возникла проблема недостаточности условий образовательной среды вуза для эффективного личностно-

профессионального становления будущего учителя, решением которой стало проведение практических занятий учебной дисциплины «Педагогика» для студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на базе образовательных учреждений города Ярославля.

Содержание занятий на базе школы включает три основных раздела: семинары, проводимые учителями-практиками совместно с преподавателями университета; посещение открытых уроков и внеклассных мероприятий, подготовленных педагогами школы; взаимодействие студентов с детьми. Оно направлено на получение студентами общих представлений о специфике организации педагогического процесса в школе, содержании деятельности педагогов; на формирование общепедагогических компетенций в работе с коллективом детей, на развитие анализа и самоанализа педагогической деятельности.

На практических занятиях студенты выполняют задания, способствующие приобретению навыков построения конструктивного взаимодействия между участниками педагогического процесса, решения конфликтных педагогических ситуаций, знаний о культуре педагогического общения, развитию профессионально значимых качеств.

К проведению занятий привлекаются учителя и администрация образовательной организации. Это обогащает содержание семинара, придает ему проблемный характер, способствует развитию мотивации на дальнейшую профессиональную деятельность.

Продуктивной формой занятий является привлечение студентов к преподаванию отдельных фрагментов уроков, предоставление возможности занять профессиональную педагогическую позицию.

Практическая деятельность студентов на базе школы предполагает организацию различных форм воспитательной работы с детьми, что способствует развитию навыков осуществления взаимодействия на уровне диалога и сотрудничества, применения интерактивных педагогических средств.

Таким образом, мы приходим к выводу о наличии высокого потенциала проведения практических занятий студентов на базе образовательных организаций с точки зрения развития профессионально-значимых качеств личности будущих учителей.

Они способствует включению студентов в моделируемые и реальные профессиональные пробы, «погружению» их в педагогическую деятельность, что усиливает профессионально-прикладной аспект образовательного процесса в вузе и способствует развитию у них навыков, способствующих сохранению психического здоровья.

Библиографический список

1. Бысугина, Т.А. Развитие эмоциональной компетентности будущих учителей [Текст] / Т.А. Бысугина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. - № 2. – С. 103-108.

2. Малашкина, Е.С. Психологическое отношение учителя к профессиональной деятельности [Текст] / Е.С. Малашкина // Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С. 79-83.

3. Чернявская, А.П. Особенности педагогической деятельности в процессе реализации технологического подхода [Текст] / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - Т.2. - С. 97-102.

УДК 372.8

К.Д. Сустретова

Сущность понятий «технология» и «технологическое образование»

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий «технология» и «технологическое образование»; они рассмотрены с философской, экономической и социалогической сторон; произведено сравнение и анализ имеющихся определений, выдвинутых различными учеными; выявлено общее и различное в точках зрения по данному вопросу и составлены авторские рабочие определения.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, практическая деятельность.

© Сустретова К.Д., 2016

Каждому этапу социально-экономического развития общества соответствует своя концепция технологической подготовки подрастающего поколения, учитывающая состояние производительных сил и производственных отношений. При этом практико-ориентированное обучение является объективной необходимостью, обусловленной требованиями развития общества, а также одним из основополагающих положений педагогики: человек как личность развивается, прежде всего, в практической деятельности [4]. Технологическая подготовка школьников выступает одним из базовых компонентов системы общего образования ведущих в экономическом отношении стран, совершенствование которого находится в ряду актуальных направлений перехода общества в новое качественное состояние.

Технология является ведущим практико-ориентированным предметом в школе, ориентирующим учащихся на продолжение обучения и работу в различных сферах деятельности. В то же время содержание вводимых федеральных государственных образовательных стандартов свидетельствует о значительном уменьшении количества часов, отводимых на технологию, и изменении подходов к организации процесса обучения по предмету. Это влечет за собой снижение познавательного и профессионального интереса учащихся к различным областям деятельности.

В связи с этим перед учеными и практиками стоит задача разработки нововведений для систем технологической подготовки школьников и подготовки педагогов технологического образования, учитывающих специфику современных стандартов.

Прежде всего, необходимо определить, что такое «технология» и «технологическое образование», проанализировать и сравнить имеющиеся понятия, выявить разные точки зрения по данному вопросу и составить своё рабочее определение. По Бекману, технология - это ремесленное искусство, включающее в себя профессиональные навыки и эмпирические представления об орудиях труда и трудовых операциях [11, с.113-156].

Согласно Философскому словарю под редакцией И.Т. Фролова, «технология представляет собой сложную развивающуюся систему артефактов, производственных операций и процессов, ресурсных источников, подсистем социальных послед-

ствий информации, управления, финансирования и взаимодействия с другими технологиями» [8, с. 566].

В экономическом словаре дается такое понятие: «Технология - (от греч, techne - искусство и logos - слово, учение) - способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления» [10]. Большой толковый социологический словарь «Collins» раскрывает данное понятие так: «Технология - практическое применение знания и использование методов в производственной деятельности» [1, с. 345].

Технология неразрывно связана с производством, практической деятельностью и преобразованием чего-либо.

В определении «технология» не наблюдается унификация подходов. В.М. Жучков отмечает, что «длительное время в научной, педагогической и методической литературе понятие "технология", при всем разнообразии трактовок, определялось через совокупность приемов, методов, средств обработки (воздействия), вещества, энергии или информации (как объект появилась в конце XX в.), таким образом, очевиден подход к этому понятию как совокупности специальных (отраслевых) технологий» [2, с. 59].

Большинство авторов единодушны в том, что важной характеристикой данного понятия является:

1) Совокупность методов и процессов преобразования (переработки) различных материалов (С.А. Смирнов, И.Б. Котова, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Ю.Л. Хотунцев).

2) Совокупность знаний и сведений о способах переработки материалов и т.д. (Г.А. Качевская, Е.Н. Толикина, Д.Н. Ушаков).

3) Процессы, сопровождающие изготовление изделия (Г.А. Качевская, Е.Н. Толикина, Д.Н. Ушаков, Б.М. Волин).

4) Её результатом является готовое изделие, продукция (С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Г.А. Качевская, Е.Н. Толикина, Д.Н. Ушаков, Б.М. Волин).

Следует отметить, что технология как понятие бессмысленно без участия в ней главного лица (субъекта) - человека (социального элемента).

По нашему мнению, наиболее объективной является характеристика технологии, данная Д.Н. Ушаковым и Б.М. Волиным, которые считают, что «технология - эго совокупность наук, сведений о способах переработки того или иного сырья в фабрикат, в готовое изделие; совокупность процессов такой переработки» [7, с. 703]. С.А. Смирнов, И.Б. Котова трактуют технологию как «совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами» [5, с. 246].

С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова определяют технологию как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [3, с. 825].

Для нас интересна точка зрения Ю.Л. Хотунцева, который считает, что «технология - это совокупность технологий преобразования материалов, энергии и информации, пронизанных сквозными линиями содержания обучения технологии» [9, с. 32-35].

Вызывает интерес мнение В.С. Леднева, В.Д. Симоненко, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой, которые определяют технологию как науку о преобразовании и использовании материи, энергии и информации в интересах и по плану человек [6, с. 247].

Особенным является подход В.М. Жучкова, представляющего технологию как «системный процесс совместно распределенной деятельности субъектов (социальных элементов) в выделенном социально-экономическом пространстве и направленный на удовлетворение познавательно-полезных потребностей этих субъектов (социальных элементов) и социума в целом» [2].

На основе анализа и сравнения вышеуказанных точек зрения мы пришли к мнению, что в нашем исследовании под *технологией* мы будем понимать совокупность методов и процессов преобразования и переработки материалов, энергии и информации, позволяющих получить готовое изделие (продукцию) с заданными параметрами, удовлетворяющими потребности субъектов и социума в целом.

Таким образом, *технологическое образование* – это процесс и результат приобретения учащимися технологических знаний, умений, навыков и личностных качеств с целью преобразования и переработки материалов, энергии и информации, позволяющих получить готовое изделие с заданными параметрами, удовлетворяющими потребности субъектов и социума в целом.

Библиографический список

1. Джери, Д., Джери, Дж. Большой толковый социологический словарь: в 2-х т. Т. 2 [Текст] / Д. Джери, Дж. Джери. - М.: Вече, АСТ, 1999. - 528 с.

2. Жучков, В.М. Теоретические основы концепции модернизации предметной области "Технология" для педагогических вузов [Текст]: монография / В.М. Жучков. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 246 с.

3. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: "АзъLtd.", 1992, - 960 с.

4. Серебренников, Л.Н. Гуманистические основания развития технологической подготовки школьников [Текст] / Технологическое образование как фактор инновационного развития страны: материалы XVI Международной научно-практической конференции (4-8 октября 2010 г.) / Л.Н. Серебренников / отв. ред. Ю.Л. Хотунцев, Л.Н. Серебренников. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - 544 с.

5. Смирнов, С.А., Котова, И.Б. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учебник для студентов высших и средних учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999. - 512 с.

6. Учебные стандарты школ России: государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Текст] / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. - М.: Прометей, 1998. - 336 с.

7. Ушаков, Д.Н., Волин, Б.М. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 [Текст] / Д.Н. Ушаков, Б.М. Волин. - М.: ГИНС, 1940. - 1500 с.

8. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. - 7 изд., перераб. и доп. - М.: Республика, 2001. - 719 с.

9. Хотунцев, Ю.Л. Проблемы модернизации предметной области «Технология» [Текст] // Актуальные проблемы инновационно-технологического образования: материалы Международной научно-практической конференции (3-4 февраля 2012 г.) / под ред. А.А. Карачева, В.Г. Козлова, Ф.Н. Зименковой. - М.: МПГУ, 2012 - С. 32 – 35.

10. Экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ekslovar.ru/ (дата обращения 06.01.2014)

11. Salomon J. What is Technology? The Issue of its origins and definitions [Текст] / J. Salomon // History of technology. - 1984/ Vol. 1. С. 113–156.

УДК 378.1

В.С. Биткина

Основные характеристики экономической компетентности будущего педагога

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования экономической компетентности будущих педагогов не экономических специальностей.

Ключевые слова: экономическая компетентность, будущий педагог, экономическое мышление.

В современном российском обществе большое количество людей сталкивается с проблемой экономической неграмотности: взять кредит на машину, квартиру, не хватает денег до зарплаты, оплатить коммунальные платежи - это и многое другое является экономическими операциями, но мало кто знает все их тонкости. Формирование экономической компетентности студентов важно как для их развития в качестве ответственных и грамотных граждан, так и может служить одним из способов повышения конкурентоспособности системы профессионального образования. Система профессионального образования должна давать студентам не только качественную подготовку, но и

© Биткина В.С., 2016

формировать умения и навыки, необходимые для продолжения образования в течение всей трудовой деятельности и для взрослой жизни в целом. С этой целью в учреждениях профессионального образования вводятся различные учебные дисциплины, используются активные и интерактивные методы обучения.

Содержание экономических компетенций включает совокупность научных знаний, в том числе необходимых современному специалисту знаний в области экономики, профессионально-экономических умений и опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть экономически компетентным специалистом, интереса к экономической информации.

В последнее десятилетие исследователи неоднократно обращались к вопросу формирования экономической компетентности в высшем и среднем профессиональном образовании.

Понятие экономической компетентности трактуется Л.Н. Фалевич как «степень овладения», А.Р. Таировым и И.Г. Кинигзбаевой – как «интегральное свойство личности», Т.В. Филипповской – как «особый тип организации знаний, умений, направленность на экономическую деятельность, позволяющий личности решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях» [цит. по 1].

Экономическая компетентность личности имеет целостный характер и формируется личностью на основе опыта в процессе экономической деятельности.

По мнению И.Г. Кинигзбаевой, формирование экономической компетентности обучающегося в системе высшего профессионального образования можно обозначить как процесс личностного становления обучающегося как субъекта социально-экономических отношений для повышения уровня их компетентности в области экономической деятельности.

О.Г. Назарова рассматривает экономическую компетентность как структурную единицу экономической культуры и отмечает, что в отечественной педагогической науке сложилась точка зрения, согласно которой экономическая компетентность рассматривается как совокупность социальных ценностей и норм, регулирующих экономическое поведение [1].

Формирование экономической компетенции студентов вуза связано как с овладением основными компонентами экономической компетентности, так и с воспитанием личностных качеств, таких как ответственность, бережливость, экономность, трудолюбие, творческий подход к делу, инициативность, предприимчивость, целеустремленность. Степень их развитости является показателем уровня экономической компетенции личности.

Нам ближе понятие Н.А. Лацко: экономическая компетентность будущего учителя – интегративная многоуровневая профессионально значимая характеристика его личности, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений в области экономики, взятых в единстве.

Таким образом, экономические знания и умения, а точнее, знания и умения функционального характера, – новая и особая область знаний студентов, столь необходимых для развития экономического мышления и экономической компетентности. Мы полагаем, что они должны составить основу экономического воспитания, являясь одним из важнейших условий комфортного жизнеобеспечения в будущем.

Библиографический список

1. Назарова, О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры [Текст] / О.Г. Назарова // Гуманизация образования. – 2008. – № 5. – С. 149-153.

Подсекция
«Актуальные проблемы педагогической науки и практики»

УДК 37.01

В.В. Белкина

Компонентная структура модели воспитания демократической культуры школьников

Аннотация. В статье раскрывается содержание основных компонентов модели воспитания демократической культуры школьников: мотивационно-целевого, содержательного, процессуального и аналитико-результативного. Дается описание этапов и уровней воспитания демократической культуры школьников.

Ключевые слова: демократическая культура, модель, процесс, уровень.

Модель воспитания демократической культуры школьников представляет собой теоретическое описание данного процесса – его концептуальной основы и мультикомпонентного блока.

Более подробно остановимся на описании компонентов исследуемого процесса, последовательная реализация которых отражает логику процесса воспитания демократической культуры.

Мотивационно-целевой компонент модели включает основные направления и мотивационные механизмы, обеспечивающие достижение стратегической цели процесса – комплексное развитие всех компонентов демократической культуры личности.

В соответствии с сущностью и структурой исследуемой категории мы выделяем задачи двух различных векторов направленности – дескрептивные и прескрептивные. Задачи *дескрептивной направленности* связаны с пониманием объективной действительности, сложившихся в обществе в целом и непосредственном социальном окружении, отношений между людьми, принятием и осознанием особенностей других людей. Дескрептивная способность формируется у человека первично и

© Белкина В.В., 2016

связана с определенным копированием мнений об окружающей действительности от людей, имеющих больший социальный опыт (родителей, педагогов, авторитетных товарищей и т.п.). *Прескрептивные задачи* отражают способность личности к оценке и самооценке, связаны с нормативно-ценностным определением человека, указывает на меру присвоения опыта социальных отношений. Прескрептивная способность вторична по отношению в дескрептивной, она развивается по мере взросления личности. Человек, обладающий сформированной демократической культурой, биполярно владеет обеими способностями.

Отметим, что задачи воспитания демократической культуры школьников являются универсальными, актуальными как для учебного процесса, так и для внеучебной деятельности, однако содержание и средства организации деятельности по реализации данных задач могут иметь специфику, обусловленную особенностями учебной и внеучебной деятельности.

Содержательный компонент определяет «наполнение» работы по воспитанию демократической культуры, которое может быть представлено в различных аспектах:

-с точки зрения реализации задач воспитания демократической культуры;

-по сферам деятельности;

-по видам деятельности (учебная и внеучебная деятельность);

-с точки зрения результатов освоения основной образовательной программы в процессе реализации требований современных федеральных государственных образовательных стандартов трех ступеней общего образования.

Названные подходы к определению содержания процесса воспитания демократической культуры школьников не противоречат друг другу. Их учет, органичное сочетание позволяют обеспечить интерактивность и комплексность данного процесса. Несмотря на определенную специфику каждого аспекта, эффективность процесса может обеспечить не просто разрозненная совокупность различных направлений и видов деятельности, а целостная система ее организации. Каждый аспект жизни школы в контексте системного построения практики воспитания демократической

культуры рассматривается лишь как один из элементов целостной системы, который взаимосвязан с другими её компонентами и призван способствовать повышению эффективности процесса.

Процессуальный компонент отражает основные этапы и способы реализации содержания процесса, т.е. отражает логику его построения. Анализ психолого-педагогической литературы, а также существующего опыта позволяют выделить следующие этапы воспитания демократической культуры школьников:

-*репродуктивный этап* (старший дошкольный и отчасти младший школьный возраст) – преобладание дескрептивной способности;

-*рефлексивный этап* (младший школьный возраст) – развитие прескрептивной способности при доминировании дескрептивной, становление рефлексии как центрального психического новообразования;

-*продуктивный этап* (подростковый возраст) – преобладание прескрептивной способности, активное продуцирование собственных ценностных ориентаций;

-*конструктивный этап* (старший подростковый, юношеский возраст) – «биполярное» развитие дескрептивной и прескрептивной способностей.

Понимая определенную условность выделения обозначенных этапов, мы отмечаем, что, несмотря на их связь с возрастными особенностями детей, эффективность и темп их прохождения может зависеть от ряда факторов: социального опыта конкретного индивида, особенностей отношений в семье, а также используемых педагогом средств воспитания демократической культуры.

Аналитико-результативный компонент связан с отслеживанием результатов процесса, он отражает основные ориентиры, определяющие эффективность процесса воспитания демократической культуры. В этой связи, в первую очередь, необходимым представляется определение уровней демократической культуры личности. При определении уровней демократической культуры личности мы опирались на подход Т.И. Шамовой, выделяющей пять различных уровней деятельности обучающихся: нейтральный, исполнительский, репродуктивный, творческий,

субъектный [3]. Такая возможность связана с пониманием сущности исследуемого нами понятия как интегративного качества, развивающегося и проявляющегося только в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности, при этом в основе подобной дифференциации лежит свободная активность ребенка, которая на самом высоком уровне проявляется как устойчивая субъектная позиция в любой социальной ситуации.

Таким образом, описание содержательного ядра модели воспитания демократической культуры позволяет уточнить сущностные характеристики исследуемого процесса и определить основные направления деятельности в данном направлении.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В. Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса [Текст]: учебное пособие / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина. – Ярославль, 2013. – 179 с.

2. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В. Педагогические средства воспитания демократической культуры участников образовательного процесса [Текст] / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки. - 2014. - №1. - С. 18-25.

3. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 102 с.

УДК 371

Е.И. Колбёшина

Реализация принципа природосообразности в деятельности Ярославской школы «Женская гимназия»

Аннотация. В статье раскрываются особенности реализации принципа природосообразности в условиях «Женской гимназии»: обосновывается содержание учебной и внеучебной деятельности учениц, определяются направления природосооб-

© Колбёшина Е.И., 2016

разной деятельности, обосновываются условия, обеспечивающие эффективность образовательного процесса в условиях данной школы.

Ключевые слова: природосообразность, здоровьесбережение, раздельное обучение.

Природосообразность – принцип педагогики, согласно которому педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка. Характеристики принципа природосообразности встречаются в трудах педагогов, психологов, философов различных исторических периодов. Несмотря на различия в понимании данного принципа, большинство ученых считают необходимым учитывать природные и психофизиологические особенности представителей различных полов в процессе обучения и воспитания.

Для обеспечения дифференциации по признаку пола необходимы различные учебники по отдельным предметам, а также разные программы обучения, поскольку обучаясь по одной и той же школьной методике, мальчики и девочки приходят к одним и тем же знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления, что связано с гендерными различиями в организации мозга. К сожалению, нет специальной программы или методики именно для мальчиков или специально для девочек, не существует и различных учебников по отдельным предметам.

Опыт нашей педагогической деятельности в «Женской гимназии» свидетельствует о том, что оптимально комфортные условия для обучения девочек имеет учебно-методический комплекс образовательной программы начальной школы «Планета знаний». Использование выбранных программ и УМК позволяет адаптировать учебный процесс к особенностям пола и помочь сделать школьную жизнь более плодотворной и личностно комфортной:

- ученицы становятся объектом внимания и не чувствуют себя на вторых ролях, что положительно отражается на их я-концепции и общем психическом развитии;

- девочки не ощущают психологического дискомфорта, когда задают вопросы, исследуют научные проблемы, отвечают у доски, совершают ошибки;

- в гимназии создаются возможности для развития умений интеллектуального лидерства, для проявления своей активности.

Методически грамотное построение и проведение уроков по выбранным УМК с использованием гендерного подхода даёт возможность добиться не только достаточно высоких результатов обучения девочек, но и большей комфортности учебно-воспитательного процесса и возможности развития природных способностей учениц без нанесения ущерба их физическому здоровью.

Чтобы такое (отдельное от мальчиков), обучение позволило достичь высокого качества образования, учебно-воспитательный процесс в школе «Женская гимназия» строится с учетом:

- анатомо-физиологических особенностей девочек, что предполагает перераспределение учебной нагрузки в зависимости от пола, проведение специальных мероприятий по охране здоровья;

- психологических особенностей девочек в интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной сферах и межличностном общении;

- ориентации на формирование половых ролей дочери, сестры, подруги, будущей мамы;

- включенности в совместную с девочками деятельность педагогов и родителей.

Свою задачу в организации учебно-воспитательного процесса мы видим в том, чтобы учесть в обучении психофизиологические особенности девочек, создав тем самым условия для активного познавательного развития учащихся.

В целях эффективного сопровождения данного процесса педагогами «Женской гимназии» подготовлен сборник теоретических и методических материалов «Реализация принципа природосообразности в условиях раздельного обучения», а также сборник статей научно-практических конференций «Наука и практика о раздельном обучении».

Методически грамотное построение и проведение уроков по выбранным УМК с учётом принципа природосообразности и

использованием гендерного подхода даёт возможность добиться не только достаточно высоких результатов обучения девочек, но и большей комфортности учебно-воспитательного процесса и возможности развития природных способностей учениц без нанесения ущерба их физическому здоровью.

Результатом эффективности работы, проделанной педагогами МОУ «Женская гимназия», являются показатели итогового контроля успеваемости и качества знаний, количественные и качественные показатели участия учениц в олимпиадах и международных конкурсах и, конечно, победа в приоритетном национальном конкурсе Образование.

Библиографический список

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе [Текст] / Н.А. Алексеев. – Ростов н / Д: Феникс, 2006. - 332 с.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1999. - 192 с.

3. Жук, Н. Н. Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки [Текст] / Н.Н. Жук // Директор школы. – № 2. – 2006. – С. 53-57.

4. Коменский, Я.А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И.Г. Педагогическое наследие [Текст] / сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 346 с.

5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

УДК 372.893

И.Л. Жохова

Опыт использования средств музейной педагогики на уроках истории в СПО

Аннотация. В статье представлена история становления и развития музейной педагогики, проблемы её современного состояния. Характеризуются формы взаимодействия музея и орга-

© Жохова И.Л., 2016

низаций среднего учебного образования, реализуемых в рамках музейно-педагогического процесса.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, музейная педагогика, музейно-педагогическая программа, формы взаимодействия музея и школы, музейно-педагогический процесс.

Музеи – это хранители социальной памяти, они дают нам возможность изучить прошлое, задуматься о настоящем и заглянуть в будущее. Огромный культурный потенциал музейных собраний содержит в себе большие возможности для образования и воспитания, особенно в таких городах, как Ярославль, имеющий древнюю историю и культуру.

Музей заинтересовал педагогическую общественность в конце XIX века. Педагоги оценили неисчерпаемые возможности и образовательный потенциал музейной экспозиции. Педагоги рубежа веков стремились опереться на наглядный образ, использовать информационный потенциал, заложенный в памятниках культуры, искусства, мемориальных местах. Тогда в России сложилось целое движение педагогов-экскурсистов. Работали экскурсионные комиссии при гимназиях и отделах образования, члены комиссии отмечали образовательное значение ближних и дальних экскурсий. При этом подчеркивалась особая роль «ближних экскурсий» в патриотическом воспитании учащихся. В методических материалах тех лет отмечалось, что учащиеся должны быть готовы к встрече с памятниками, поэтому рекомендовалось тщательно готовиться к походу в музей. Педагоги помогали учащимся изучать тему, познакомиться с литературой, только после этого предлагалось непосредственное знакомство с памятниками и мемориальными местами. В завершение в гимназии на школьной конференции проходил отчет о поездке, где читались доклады, демонстрировались творческие работы гимназистов. Подобный подход остался эталоном для музея и школы [3. С. 8].

История музейной педагогики начинается в Германии. Начало теоретического осмысления опыта педагогической работы в российских музеях ознаменовалось изданием «Экскурсионного вестника», специальный выпуск которого за 1916 года был полностью посвящен работе музеев со школьниками. После со-

бытий октября 1917 года реформа музейного дела, вызвавшая к жизни активизацию его просветительской деятельности с ориентацией на нового зрителя, шла параллельно с реформой образования, в котором важное место отводилось эстетическому воспитанию. В 1960-е годы «Музейная педагогика» формируется как особая область знаний и исследований, благодаря чему работа с аудиторией перестала рассматриваться как второстепенная. В начале 1970-х годов - введено понятие «музейная педагогика» в СССР. В 1998 году – создано объединение музейных педагогов России [4. С.77].

Определение «музейная педагогика», используемое в литературе, – «это область науки, изучающая историю, особенности культурной и образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями» [1.С.321].

В современных условиях развития общества необходимо выстраивать новые взаимоотношения между школами и музеями, включать в эту систему высшее и среднее специальное образование (СПО). Модернизация отечественного образования и усиление роли музея в жизни современного общества обусловили необходимость профессиональной подготовки специалистов, способных решать педагогические задачи образовательной организации и в условиях музейной среды. Не будет преувеличением сказать, что работники системы образования пока еще не имеют достаточно ясного представления о содержании «музейной педагогики». Углубление взаимодействия и включенность музея в общеобразовательный процесс способствуют формированию психологической нравственной готовности человека не только жить в стремительно изменяющемся современном мире, но и быть субъектом происходящих в нем социокультурных преобразований. Главная примета нашего постиндустриального времени – это компьютерные технологии. Их стремительное развитие обозначило конфликт между культурой – в ее традиционной форме – и цивилизацией, понимаемой как уровень современного материально-технического развития. Симптомы тревожны: если несколько десятилетий назад осуществлялось при-

способление техники к человеку исходя из эргономических принципов, то сегодня мы наблюдаем обратный процесс. Расширяя возможности комфортного освоения окружающего мира, техника привязывает человека к постоянно совершенствующимся технологиям, толкает к созданию «новой» духовности и системы ценностей на информационной основе. Увлечённость современных детей мультимедийными технологиями обуславливает недопонимание ими ценности подлинника. С другой стороны, современные дети интуитивно стремятся к интерактивному взаимодействию с окружающим их миром. Все эти факторы должны учитываться при налаживании коммуникативного процесса с детской аудиторией еще на стадии обучения будущих специалистов, так как те, кто сегодня обучается в системе СПО уже являются «поколением компьютерных технологий». Таким образом, говоря о взаимосвязи музея и школы, мы забываем о том самом «среднем звене», которое остается не включенным в процесс социализации, и о мере участия музейного ресурса в образовательной деятельности.

Современная музейная педагогика использует различные формы, методы и технологии. Так, к числу базовых форм культурно-образовательной деятельности музея относятся экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия), конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра [5. С. 16]. Одна из самых востребованных взаимосвязей между школой и музеем проявляется сегодня в музейно-педагогических программах, которая, объединяя два блока – «школа в образовательном пространстве музея» и «музейная педагогика в школе», – одновременно является также моделью реализации инновационной образовательной практики музея [5 С. 19]. Такая модель открывает возможность наиболее эффективного взаимодействия музея и школы и создает предпосылки для формирования музейно-педагогической образовательной области в рамках школьного учебно-воспитательного процесса. Такие программы работают и на базе ярославских музеев, например, «Ярославль и ярославцы» в Ярославском музее-

заповеднике, рассчитана на два года для начальной школы. Эти программы предполагают творческое взаимодействие музейного и школьного педагогов (воспитателя детского сада), которое должно быть наиболее интегрированным, но практика показывает, что школьный педагог и воспитатель детского сада (специалисты, которых готовит СПО) не всегда готовы к такому взаимодействию. При разработке программы определяются цели и ее задачи; адрес программы (на какую аудиторию она рассчитана); содержание; формы, средства и методические приемы, предлагаемые для реализации программы; сроки осуществления программы; результативность и оценка эффективности. На всех этих стадиях, несомненно, должны работать оба педагога, школьный и музейный, только в этом случае программа, обеспечивая поэтапное и последовательное развитие личности, служат обоснованием инновационной образовательной практики.

В связи с этим в данный ситуации методические приёмы на уроках музейного типа строятся на основе развития ассоциативной памяти, которая позволяет поддерживать постоянный интерес к предмету и обеспечивает расширение системы знаний и вне предмета истории.

Таким образом, теоретическая база музейной педагогики находится в настоящее время в стадии формирования. Процесс становления музейной педагогики в качестве научной дисциплины далек от завершения, хотелось бы обратить внимание на то, что обязательно в эту взаимосвязь надо включать и СПО, где ведется подготовка будущих воспитателей и учителей начальной школы. В соврменной ситуации студенты не получают системных знаний в этом направлении, так как элементы таких знаний разрозненны по различным обучающим дисциплинам. Возможно, введение в программу обучения комплексного предмета, например «Арт-педагогика», соединяющего в себе краеведение, музееведение, МХК, историю, продуктивные виды деятельности, даст результаты уже с момента формирования будущего специалиста. Здесь они смогут учиться понимать историю и культуру, в том числе родного края, города Ярославля, бережно относиться к нему, его памятникам культуры и архитектуры, воспринимать родной город не как отвлеченное понятие, а как

часть своей биографии, судьбы, своего «Я», тогда нынешний студент придя в школу или детский сад как специалист, сможет гораздо успешнее реализовать на практике цели и задачи образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. - М., 2002. – 406 с.

2. Дукельский, В.Ю. Музей и культурно-историческая среда [Текст] / В.Ю. Дукельский // Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. - М.: НИИ культуры МК РФ и АН СССР, 1989. – 122 с.

3. Захарова, И.В., Ковалдина, Н.Н. Музей - школе. Опыт ГМИИ им. А.С. Пушкина [Текст] / И.В. Захарова, Н.Н. Ковалдина. - М.: ЦЧХТ, 2015. – 134 с.

4. Кетова, Л.М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология [Текст] / Л.М. Кетова. – Екатеринбург, 2012. – 278 с.

5. Медведева, Е.Б., Юхневич, М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина [Текст] / Е.Б. Медведева, М.Ю. Юхневич // Культурно-образовательная деятельность музеев. М.,1997. – С.4-12.

УДК 376

Е.С. Жильцова

Условия педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях

Аннотация. В статье рассматривается актуальность организации педагогического сопровождения детей из замещающих семей. Дается определение понятию «педагогическое сопровождение» применительно к детям, проживающим в замещающих семьях. Раскрывается сущность содержания данного понятия с позиции экзистенциального и аксиологического под-

© Жильцова Е.С., 2016

ходов к воспитанию. Определены основные условия, влияющие на эффективность процесса педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях.

Ключевые слова: дети из замещающей семьи, педагогическое сопровождение, условия эффективности педагогического сопровождения.

В настоящее время в педагогической науке и нормативно-правовых документах о содержании воспитания в свете ФГОС доминирует позиция ориентации образовательного процесса на развитие индивидуальности школьника (М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Б.З. Вульфов, А.Н. Тубельский) [1,2,3,5,6]. Развитие индивидуальности требует специальных условий, что заставляет обратить особое внимание на необходимость организации педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, с целью создания в рамках образовательного пространства школы условий, которые будут способствовать самопознанию, самовыражению и самореализации этих детей.

В нашем исследовании понятие «педагогическое сопровождение детей, проживающих в замещающих семьях» рассматривается в контексте аксиологического и экзистенциального подходов (М.И. Рожков, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) [4,5,6], в которых оно определяется как процесс взаимодействия сопровождающих (педагоги и замещающие родители) и сопровождаемых (дети из замещающих семей), содержащий комплекс целенаправленных педагогических действий и выражающийся в создании условий для проявления у детей из замещающих семей самостоятельности, способности узнать и оценить себя, оценить свои ближние и дальние жизненные перспективы, определить свои нужды и потребности в социальном (личностном и профессиональном) самоопределении, развития у них умений радоваться собственным успехам и достижениям. Принципиальным является положение о том, что педагогическое сопровождение характеризуется отказом от строгого регламентирующего педагогического воздействия, препятствующего формированию жизненных ориентаций и активной личностной позиции детей, проживающих в замещающих семьях.

Эффективность данного процесса обеспечивается реализацией трех основных условий педагогического сопровождения:

Первое – создание специально организованной образовательно-социализирующей среды для детей, проживающих в замещающих семьях, в рамках общеобразовательной школы. Реализация этого условия предполагает взаимодействие всех субъектов педагогического сопровождения (педагоги, классные руководители, родители, дети), дающего возможность детям разного возраста развиваться в качестве активного субъекта своей жизни в направлении личностного и профессионального самоопределения с учетом их специфических особенностей. Анализ научной литературы и проводимых нами исследований показал, что можно выделить следующие группы особенностей, которые отличают детей, проживающих в замещающих семьях, от детей из кровных семей:

- психологические особенности. К ним относятся возраст, в котором произошла сепарация ребенка от кровной матери или другого психологически близкого человека, и период времени пребывания ребенка в детском государственном учреждении до момента принятия этого ребенка в замещающую семью;

- социальные особенности – наличие определенного социального опыта проживания в замещающей семье в зависимости от этапа адаптации семьи;

- индивидуальные особенности, к которым можно отнести состояние здоровья ребенка, личностные и поведенческие особенности детей, возникающие в результате лишения родительского попечения.

О наличии специфических особенностей детей, отличающих их от кровных детей, приходится узнать каждой замещающей семье в процессе адаптации.

Замещающая семья для проживающих в ней «новых», некровных детей – это базовая семья со своей историей, своими традициями и правилами. Попадая в новую семью, дети часто вспоминают о своем прошлом, которое оказывает большое, чаще всего негативное влияние на их дальнейшее развитие и воспитание и затрудняет процесс выстраивания добрых, конструктивных отношений между членами новой семьи. Поэтому мы не

можем абстрагировать прошлое ребенка от его настоящей жизни. Кроме того, следует учитывать воспитательный потенциал замещающей семьи и причину принятия ребенка в семью, так как от этих факторов зависит длительность адаптации семьи и дальнейшее развитие ребенка. Обращая внимание на эти факты, мы называем второе условие – направленность педагогического сопровождения на актуализацию семейных взаимоотношений и совместной деятельности. Реализация данного условия предполагает проведение целенаправленной работы с замещающими родителями по определению и повышению их воспитательной готовности, а также предоставление возможности для активного и продуктивного взаимодействия родителей с детьми.

В нашем исследовании большое внимание также уделяется процессу взаимодействия детей, проживающих в замещающих семьях, с педагогами школы, в которой они обучаются.

В процессе педагогического сопровождения взаимодействие детей и педагогов должно быть направлено на создание третьего условия - обеспечение формирования у детей способности к социальной устойчивости, т.е. противостоянию к внешним и внутренним последствиям прошлой жизни и формирование на этой основе позитивных жизненных ценностей. Реализация этого условия предполагает формирование у педагогов специальной компетентности (компетентность интегративного взаимодействия), которая представляет собой единство ценностной и смысловой направленности личности педагога на конструктивное и координированное взаимодействие, а также единство знаний об особенностях детей из замещающих семей и закономерностях взаимоотношений между членами семьи; единство умений поиска эффективных решений в «трудных» ситуациях и опыта работы с детьми из замещающих семей и их родителями, проявляющегося в способах разрешения возникающих межсубъектных и профессиональных проблем; единство знаний и умений использовать критерии эффективности взаимодействия с детьми из замещающих семей и их родителями и умений оценить свои действия на профессиональном уровне. Наличие компетентности интегративного взаимодействия проявляется в готовности и способности педагога решать профессиональные за-

дачи, требующие опыта взаимодействия с замещающей семьей и детьми, проживающими в этой семье, а также в обладании личностно-профессиональными качествами, необходимыми для овладения подобным опытом.

Отметим, что в процессе педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, каждому субъекту необходимо решить поставленную перед собой задачу. Для детей задача состоит в выявлении своих нужд и потребностей в личностном и профессиональном самоопределении, для приемных родителей задача представляет собой оказание помощи приемному ребенку в преодолении негативных влияний прошлого опыта жизни и раскрытие воспитательного потенциала каждого члена семьи. Педагоги выступают в роли тьюторов, и их основная задача заключается в обеспечении развития и совершенствования всех сущностных сфер ребенка (по О.С. Гребенюку), корректировке искажений личностного становления и проведении педагогической работы, обеспечивающей овладение ребенком социальными ролями (также в соответствии с аспектами самоопределения).

На наш взгляд, описанные выше педагогические условия обеспечивают педагогическое сопровождение детей, проживающих в замещающих семьях, которое осуществлялось в условиях двух небольших общеобразовательных школ Ярославской области.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Чернявская, А.П. Профориентация и самоопределение детей-сирот [Текст] / под. ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Изд. 2-е, доп. и перераб.– Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 247 с.

2. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций [Текст] / О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Университет,1995. – 94 с.

3. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.- С.5-9.

4. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Теория и методика воспитания [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

5. Рожков, М.И. Воспитание свободного человека. Педагогическое кредо [Текст] / М.И. Рожков. – Ярославль, 2006. - 30 с.

6. Слободчиков, В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 2000. - №2. – С.42-52.

УДК 372.893

О. В. Ольнева

Применение истории повседневности при организации краеведческой работы во внеурочной деятельности младших школьников

Аннотация. В статье представлена детализация понятия повседневности, дается понятие истории повседневности, рассматривается её связь с краеведением, а также раскрывается важность краеведческого образования для нравственного развития личности ребенка, в частности, патриотического и использование истории повседневности во внеурочной работе по краеведению с младшими школьниками.

Ключевые слова: история, повседневность, краеведение, внеурочная деятельность, младшие школьники.

История повседневности относится к числу направлений, которые в последнее время разрабатываются в исторической науке особенно активно. Помимо естественного интереса к деталям жизни обычного человека, история повседневности привлекает тем, что позволяет выйти на новое понимание сложных исторических явлений, увидеть в истории не отвлеченные абстракции, а конкретного человека, современника и творца эпохи.

© Ольнева О. В., 2016

Сами специалисты, работающие в этой области исторической науки, признают, что название «история повседневности» - далеко не идеальное определение ее сути, применяемое за неимением лучшего" [4]. Термин "повседневность" относится к числу тех, которые, с одной стороны, понятны всем, с другой – трактуются очень неоднозначно.

Немецкий социолог Н. Элиас предложил свое определение истории повседневности через противопоставление тем понятиям, которые обычно относят к не повседневности [2]. Вопрос разграничения повседневного и не повседневного очень важен. Но не все ученые разграничивают эти понятия. Так, например, один из крупнейших российских ученых, А. К. Соколов, пишет: "... я не являюсь сторонником обособленного изучения истории повседневности... и принадлежу к тому направлению, которое не разграничивает эти сферы" [6].

Поэтому необходимо определить содержание, которые мы вкладываем в это понятие. Повседневность – это, во-первых, отношения человека с миром окружающих его вещей. Сюда относятся внешний и внутренний облик жилища, одежда, обувь, привычный рацион питания и т.д. Во-вторых, это устоявшиеся отношения между людьми: общественная мораль, привычки и традиции, нормы поведения и устоявшиеся отклонения от этих норм. В-третьих, это общественные настроения, своеобразное “переживание” общественных изменений, затрагивающих индивида. “Переживание есть реакция на несоответствие наблюдаемой реальности ее ожидаемому проявлению, детерминированному всем предыдущим опытом, то есть прошлым” [1]. Общественные настроения есть оценка эпохи, они определяют активную или пассивную позицию общества по отношению к происходящему [7].

По словам академика Ю.А. Полякова, “история по существу – это повседневная жизнь человека в ее историческом развитии, проявление стабильных, постоянных, неизменных свойств и качеств в соответствии с географическими и временными условиями, рождением и закреплением новых форм жилья, питания, перемещения, работы, досуга. Старые, традиционные формы человеческих отношений устойчивы, живучи. Они

уходят, отживают, медленно, неоднократно возникая из, казалось бы, навсегда ушедшего прошлого” [6]. Дело в том, что изменения в повседневной жизни служат наиболее точным (а, может быть, и единственным) критерием того, насколько глубоки оказались политические и социальные перемены.

Самым интригующим при изучении истории повседневности является соотношение личного и общественного, ответ на вопрос, как индивидуальное соотносится со стереотипным. Как соотносятся мысли отдельно взятого человека с политическим строем данной страны? Какие чувства испытывает обыватель в эпоху перемен, таких как революция, война и т. д.? Почему одни формы жизни и традиции оказываются устойчивее других? Как связываются между собой трудовые будни и праздники? Что включает в себя понятие "досуг" у людей разных поколений? Эти и другие вопросы ставят перед собой вдумчивые исследователи. Эти же вопросы, пусть в более наивных формулировках, задают наши дети. Задача педагога - помочь детям с ними разобраться и, по возможности, найти ответы на большинство из них.

История повседневности, переложенная на местный, родной школьникам материал - это краеведение. Важными качествами краеведческого материала в деле воспитания и развития обучающихся являются его географическая приближенность к ним, возможность с помощью фактов и образов местной истории проникнуться интересом и гордостью, ответственностью за свою «малую Родину», а через нее – страну. Краеведение многогранно по своему содержанию, так как в нем сочетаются история, география, природа, этнография, фольклор и др. Это обеспечивает сохранение исторической памяти, воспитывает чувство соотнесенности индивидуальной судьбы с судьбой сообщества данного региона, предполагает просветительскую работу по распространению знаний о родном крае. Следует отметить еще одну функцию, которую несет краеведческий материал, – патриотического воспитания, духовно-нравственного развития.

Традиционное историческое краеведение очень близко к истории повседневности, но все же не тождественно ей. Если для истории повседневности, как, собственно, для исторической науки как таковой, главным является выявление закономерно-

стей развития общества, то краеведение, как правило, фиксируется на сборе новых знаний о прошлом родного края.

"Огромная сложность – увидеть большое в малом, доказать типичность тех явлений, о которых идет речь в мемуарах, дневниках, письмах, показать общее и особенное. Главное не допустить ошибку, выбирая отдельные, случайные факты и примеры и выдавая их за массовое явление" [8], - предупреждает историк Ю.А. Поляков.

Сложившаяся система организации внеурочной деятельности младших школьников дает нам возможность организации краеведческой работы с ними [3], возможность организовать систематические занятия по определенной программе и с постоянным составом. Внеурочная работа по краеведению требует особой подготовки от педагога. Это своего рода выбор, требующий достижения определенного уровня духовного и нравственного развития, когда дело, которым увлекается человек, переходит в ранг его собственной судьбы, становятся не только профессиональным, но и эмоциональным составляющим его личности. Занятия краеведением становятся потребностью, даже смыслом дальнейшего существования.

Важность и необходимость работы по изучению младшими школьниками краеведения отмечают многие педагоги, с которыми мы встречались. Но сложность этой работы отпугивает педагогов от организации данного направления внеурочной деятельности. Реалии сегодняшнего дня подтверждают данные анкетирования педагогов начальных классов, проведенного В. А. Соколовой, которое выявило следующее:

- все опрошенные педагоги (10 человек) имеют желание, чтобы в их классе проводились краеведческие занятия;
- хотели бы сами подготовить их: эпизодически, на конкретную тематику - 4 человека; разработать систему занятий – 1 человек;
- проводить по готовым, разработанным рекомендациям – все;
- отметили необходимость внеурочной работы по изучению истории края вследствие нехватки времени на уроке – 7 человек.

Таким образом, краеведение, состоящее из миллионов судеб людей, живущих в далеком и близком прошлом, имеющих

как общие глобальные черты, так и специфические, территориальные, национальные, индивидуальные органически вплетается в историю повседневности, являясь неотъемлемой ее частью. Краеведение - один из ручейков, которые, сливаясь, образуют реку истории повседневности. Поэтому можно утверждать, что изучение человеческой истории на современном этапе развития науки не может игнорировать сферу повседневной жизни, а на этом фундаменте возможно привитие познавательного интереса младших школьников к истории своей страны и мировой истории в целом.

Библиографический список

1. Беловинский, Л.В. Культурно-исторические аспекты повседневности: содержание, структура и динамике [Текст]: автореф. дис. … д-ра ист. наук / Л.В. Беловинский. - М., 2003.- С. 15-16.

2. Вамбольд, Н.В., Шубина, М. П. Повседневность в истории [Электронный ресурс] / Н.В. Вамбольдт, М.П. Шубина. - Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Вып. 2006. - Режим доступа: http: // www.omsk.edu (дата обращения 18.05.2015)

3. Григорьев, В.Г. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.; Федеральный государственный стандарт начального общего образования второго поколения [Электронный ресурс]: введен Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., рег. № 17785.- режим доступа: http://standart.edu.ru (дата обращения: 8.05.2011).

4. Людтке, А. Что такое история повседневности? Ее достижения и перспективы в Германии [Текст] / А. Людтке // Социальная история: ежегодник. 1998/99./ отв. ред. К.М. Андерсон, Л.И. Бородкин. - М.: РОССПЭН, 1999.- С.7.

5. Поляков, Ю.А. Человек в повседневности (исторические аспекты) [Текст] / Ю.А. Поляков // Отечественная история. 2000. – № 3.- С. 125.

УДК 371

Л.А. Мозжухина

Характеристика воспитательной функции родителей

Аннотация. В статье рассматривается понятие «семья» и «функция семьи». Раскрывается содержание воспитательной функции, которое представляет комплекс воспитательных задач. Также дается характеристика воспитательных задач родителей.

Ключевые слова: семья, родители, воспитательная функция, воспитание.

В любой исторический период развития общества семья являлась той первичной и социальной основой, которая формирует нравственный уклад личности, транслирует подрастающему поколению семейные и родовые ценности, является залогом стабильности государства. Анализ показывает, что современная российская семья ослаблена материально и психологически. Исследователи современного состояния российской семьи оценивают его как кризисное, отмечая снижение воспитательных функций семьи. Особая значимость родителей как первых воспитателей всегда подчеркивалась и является неоспоримой. Также статус родителей закреплен в официальных документах нашей страны: Конституции РФ, законе «Об образовании», Семейном кодексе РФ.

Историческая форма семьи определяется социально-экономическими условиями жизни общества, которые влияют на функции семьи, ее назначение. Через свои функции семья связана, с одной стороны, с обществом (общественные функции), с другой - с составляющими ее индивидами (индивидуальные функции). Семья служит удовлетворению определенных потребностей, это точно отмечено в определении семьи Н.Я. Соловьевым: “Семья - это средоточение крайне важных человеческих потребностей (в первую очередь сексуальных, детородных, хозяйственно-потребительских, эмоционально-нравственных, эстетических, пси-

© Мозжухина Л.А., 2016

хологических), которые она способна удовлетворить в избирательном, устойчивом, повторяющемся плане” [2, с.85].

Под термином «семья» А.В. Мудрик понимает основанную на браке или кровном родстве малую группу, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [5, с. 94]. Однако нельзя не согласиться с мнением Ф. Адлера о том, что «семья – это “общество в миниатюре”, от целостности которого зависит безопасность всего “большого общества».

В связи с рассмотрением функций семьи необходимо дать определение самой функции. Под функцией понимают роль, выполняемую объектом в определенной сфере деятельности, с наличием установленных заранее правил. Таким образом, функции семьи - сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Разные авторы, перечисляя функции семьи, определяют их по-разному. Так, И. В. Гребенников относит к функциям семьи репродуктивную, экономическую, воспитательную, коммуникативную функцию организации досуга и отдыха, а Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис – воспитательную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, духовного общения, первичного контроля и сексуально-эротическую функции [1, с. 31]. Многие исследователи единодушны в том, что функции отражают исторический характер связи между семьей и обществом, динамику семейных изменений на разных исторических этапах. Современная семья утратила некоторые функции, присущие ей в прошлом, например производственную, образовательную и др.

На основе изученной литературы содержание воспитательной функции можно представить как решение семьей следующих воспитательных задач:

- здоровье детей;
- гармоническое развитие ребенка;
- помощь в учении:

- трудовое воспитание и помощь в выборе профессии;
- помощь в социализации личности;
- формирование опыта гуманных, эмоционально-нравственных отношений;
- забота об общекультурном и интеллектуальном развитии;
- развитие интересов, склонностей, способностей и творчества;
- подготовка к самовоспитанию и саморазвитию;
- половое воспитание, подготовка к будущей семейной жизни.

Характеризуя функцию заботы о здоровье детей, следует отметить, что любые сознательные родители стараются с первых дней укрепить и сохранить здоровье ребенка. Здоровье - этот тот ресурс, который является невосполнимым. Забота о здоровье ребенка является залогом благополучия семьи. Немаловажную роль играет гармоническое развитие ребенка, поскольку к вопросу развития ребенка в последнее время многие семьи подходят по максимальному принципу: как можно больше студий, секций, с раннего возраста иностранные языки и т.д. Но речь идет о гармоническом развитии ребенка, его всестороннем раскрытии. Именно поэтому к развитию ребенка стоит относиться без фанатизма и даже с некоторой осторожностью. Развитие ребенка будет происходить только тогда, когда это интересно и ребенку и родителям. Гармоническое развитие осуществляется, если мода на максимальную самостоятельность, самостоятельную подготовку домашнего задания у родителей не будет перевешивать здравый смысл. Где, как ни в решении сложной задачки ребенок почувствует близость с мамой? К тому же в критические моменты отчаяния именно родители должны подбадривать ребенка, вселять в него уверенность в своих силах.

Современные родители должны не только подбадривать ребенка, но и приучать к труду. *Ничто в жизни не достается без большого труда*. (Гораций.) Именно к этой мысли родители должны подводить своих даже самых маленьких детей. Некоторые тенденции в воспитании отрицают трудовое воспитание для ребёнка в саду, школе, предпочитая все делать за детей. Однако

ничего, кроме эгоистичной личности родители не смогут вырастить в таких условиях. Трудовое воспитание должно быть соразмерным и посильным, но в то же время и не облегченным.

Помощь в выборе профессии в старших классах является важной задачей родителей, которые знают предпочтения своего ребенка и смогут направить его возможности в достойную профессию. Однако прежде чем ввести ребенка в мир профессии, родители должны помочь ребенку социализироваться в первых попытках общаться с другими детьми.

Родители являются первым самым сильным нравственным примером. Именно они могут привить гуманность, сформировать адекватные эмоции и нравственную позицию. Забота об общекультурном и интеллектуальном развитии ребенка является одной из главных задач родителей. Важно, чтобы в сенситивный период его развития ребенка окружало то, что будет способствовать прогрессу в его интеллектуальном развитии.

Родителям следует обратить внимание на развитие интересов, склонностей, способностей и творчества ребенка, поскольку каждый ребенок уникален. Всестороннее развитие и опора на интересы ребенка дадут мощный толчок для развития его творчества и интересов.

Помощь и сотрудничество с ребенком являются важным элементом воспитания. Не стоит забывать про самостоятельность и саморазвитие. Ребенок должен понимать, над чем предстоит работать в дальнейшем, в какой сфере надо продолжить развитие. Подготовить к этому ребенка - одна из наисложнейших, но в то же время результативных задач. Наряду с этим, подготовка к будущей семейной жизни и половое воспитание должны предусматриваться с первых дней рождения ребенка. Мальчикам важно понять, на какие качества в будущем девочки будут обращать внимание. Девочки, в свою очередь, должны освоить круг будущих обязанностей как хозяйки дома. Без этих знаний в период знакомства и активного общения с противоположным полом ребенок будет испытывать трудности. При реализации данной функции важнейшим является личный пример родителей.

В 90% случаев воспитание ребенка зависит от воспитания родителей, от их семейных ценностей и моральных устоев.

Существует изречение *«Воспитывая детей, начинайте с себя"*. Поэтому ключом к реализации всех воспитательных функций родителей является осознанное родительство.

Библиографический список

1. Психология и педагогика. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. К. Луковцева. – М., КДУ, 2008. - 98 с.

2. Гребенников, И.В. Воспитательный климат семьи [Текст] / И.В. Гребенников. - М: Владос, 1976. - 275 с.

3. Захарова, Л.А. Дитя в очереди за лаской [Текст] / Л.А. Захарова. – М., 1999. - 185 с.

4. Лихачев, Б.Т. Педагогика Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студентов / Б.Т. Лихачев. - М.: Юрайт. – М.,2001. – 607 с.

5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: учебник для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик. - М.: Изд-во «Академия», 2000. - 200 с.

6. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности [Текст] / В.Я. Титаренко. - М.: Мысль, 1987. - 352 с.

7. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкий, В.В. Семейная психотерапия [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. - Л.: Медицина, 1990. - 192 с.

Подсекция
«Развитие профессионального образования»

УДК 37.377

А.М. Ходырев, В.В. Юдин

Актуальные задачи лаборатории развития профессионального образования ИПП

Аннотация. Статья очерчивает проблемы подготовки работников начального и среднего специального образования для обеспечения современного производств. Отмечается их системный характер и дефицит методологического подхода. Показано, как аналогичные проблемы решались в 90-х годах прошлого века.

Ключевые слова: профессиональное образование, региональные проблемы, лаборатория профессионального образования.

Система профессионального образования, в частности среднего профессионального образования – СПО, испытывает необходимость в концептуальной проработке стратегических направлений и планов развития в изменившихся условиях (развитие производственного сектора, независимого от государства, глобальные тенденции международного сотрудничества, качественное изменение спектра профессий, развитие служб внутрифирменной подготовки кадров, масштабные инициативы в сфере ПО, реализуемые центральными структурами на территории ЯО).

Особую остроту ситуации придают следующие особенности функционирования системы СПО:

- Проведение программы оптимизации сети образовательных организаций, в частности объединения учреждений начального и среднего профессионального образования, без опоры на стратегическое видение системы профессионального образования Ярославской области.

© Ходырев А.М., Юдин В.В., 2016

• Отсутствие привязки Программы развития системы ПО Ярославской области к реальному дифференцированному заказу производства к квалификации работников и соответствующего механизма его учёта, что особенно остро при фактически снятом федеральном заказе.

• Ориентация на общероссийский ориентиры развития профессионального образования без учета региональной специфики.

Меняется набор востребуемых компетенций от традиционных – высокой квалификации работника к общепрофессиональной подготовке, «умной голове», обучаемости, коммуникабельности. Дифференциация заказа к профессиональному образованию, а также определение его стратегических ориентиров невозможны без учёта взаимодействия всех субъектов сферы профессионального образования (см.рис.1), в первую очередь администраций территорий, в чей власти придание бизнесу уверенности в завтрашнем дне и предъявление долгосрочного заказа учреждениям профессионального образования на основе понятных ориентиров развития региона. Это делает возможным перспективный заказ кадров работодателями и реальное партнёрство бизнеса и образовательных организаций, нахождение приемлемых форм сотрудничества (как в согласовании запросов к качествам выпускников, так и в субсидировании их подготовки). Тесное взаимодействие образования и производства потребует изменения и нормативных условий функционирования учебных заведений, что, в свою очередь, невозможно без заинтересованного участия власти. Исследования В.Л.Тамбовцева, заведующего лабораторией институционального анализа экономического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, показывают, что без участия и должной позиции региональной власти проблемы среднего профессионального образования не могут быть решены. Требуются программы развития отраслей, согласованные с Администрацией и подкрепленные обоснованными прогнозами.

В аспекте науки можно констатировать, что мы не умеем адекватно считывать ситуацию потребности в рабочих кадрах, нет «механизма» трансформации потребности в программную документацию СПО (компетентности, образ выпускника, современные технологии); нет модели поля заказов (отрасль, масштаб производства, уровень специалиста, учет учебных мощностей производства) и апробированных форм подготовки.

Рисунок 1. Взаимодействия субъектов сферы профессионального образования.

Отмеченные подходы к анализу СПО позволяют сформулировать следующие предложения:

- Разработать модель поля потребностей различных отраслей производства в кадрах различного уровня и показавших свою эффективность форм профессиональной подготовки и образования, а также апробированных форм взаимодействия и договоренностей.
- Наладить мониторинг запросов производств и предложений образовательных организаций профессионального образования по узловым параметрам многоуровневой модели, увязывающей рынок запросов и предложений профессиональных кадров высшей, средней и начальной квалификации.
- Договоренности о подготовки рабочих кадров для производства должны быть трехсторонними: руководство организации профессионального образования, бизнес, предъявляющий заказ на профессиональные кадры, и департамент образования как учредитель образовательной организации, гарант его финансовой поддержки, и как представитель администрации, подтверждающей реальность кадровых потребностей работодателя и целесообразность их.
- Договорные обязательств бизнеса и ГОУ НПО необходимо подкреплять страховым обеспечением возможных рисков обеих сторон.

В 90-х аналогичные проблемы решались научной подструктурой ИПП ЯГПУ им. К.Д.Ушинского – лабораторией развития ПО, которая существовала с 1996 по 2004 гг. и имела следующие практические результаты:

-сопровождение программ развития ПУЗ (ПУ 2, ПУ 36, ПУ 46). Обеспечение перевода ПУЗ в статус ВПУ – высшего профессионального училища и лицеи (6 уч.заведений ЯО);

-кадровое обеспечение курсов повышения квалификации для педагогических работников ПО;

-разработка концепции уровневой аттестации педагогических работников ПО;

-разработка модели функционирования системы начального профессионального образования в социально-экономических условиях рынка с определением стратегических ориентиров развития.

Среди важнейших научных достижений: издание монографии [1], 5-ти уч. пособий и руководств, 3-х методических рекомендаций по вопросам организации профессионального обучения, 5 статей (3 – ВАК) и тезисов выступлений на конференциях. В период работы лаборатории защищено 3 кандидатские диссертации (А.В.Косоурихина, И.В.Трунова, О.В.Камакина).

Предлагается воссоздать лабораторию для решения сегодняшних проблем. Лаборатория необходима для проведения НИР и выполнения организационно-методических работ по заказам профессиональных учебных заведений, аккумулирования ресурсов для повышения квалификации работников профессионального образования. В качестве актуальной тематики исследований представляются следующие:

- Определение заказа на подготовку квалифицированных профессионалов различного уровня в Ярославской области.
- Определение механизмов формирования заказа.
- Анализ ситуации в ПО области (соответствие количественных и качественных характеристик заказа специалистов и предложения на рынке труда и образовательных услуг, реальное качество образования, дефициты системы ПО, вызовы и риски, последствия оперативных решений).
- Определение приоритетных направлений развития СПО.

- Разработка концепции стратегии развития системы ПО Ярославской области.
- Сопровождение отдельных региональных проектов (дуальное образование, обеспечение региональных эффектов проведения профессиональных конкурсов типа World Skills).
- Поддержка программ развития конкретных ПУЗ.

В Ярославле есть несколько структур, занятых профессиональным образованием рабочих и специалистов. Это прежде всего кафедры профессионального образования в Ярославском государственном техническом университете и Институте развития образования ЯО, которые занимаются подготовкой педагогических кадров. Проблемами выстраивания системы, определением механизмов её функционирования в условиях второго десятилетия XXI века планирует заниматься лаборатория развития профессионального образования ИПП.

Библиографический список

1. Модель функционирования системы начального профессионального образования в социально-экономических условиях рынка [Текст]: монография / под ред. В.В.Юдина. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. - 160 с.

УДК 37.377

Л.П. Лисицына, И.Н. Кулезнева

Обновление содержания и усиление практической направленности образовательных программ как основной ресурс повышения качества подготовки кадров

Аннотация. Проблема качества подготовки специалистов, в том числе квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена является актуальной и злободневной как с точки зрения работодателей, так и с точки зрения педагогического сообщества Ярославской области и конкретных профессиональных образовательных организаций. Осознание этой проблемы, выработка стратегии ее решения, а также опыт реали-

© Лисицына Л.П., Кулезнева И.Н., 2016

зации образовательного проекта по внедрению практикоориентированного обучения в Ярославском градостроительном колледже представлен в статье.

Ключевые слова: личностные и социальные компетенции, практикоориентированное обучение.

Главной задачей любой профессиональной образовательной организации является подготовка компетентного специалиста, квалифицированного рабочего, конкурентоспособного на рынке труда.

Отвечая на вопрос: Каким должен быть выпускник учреждения профессионального образования в данных условиях? - наш колледж определил приоритетным направлением своей деятельности запросы потребителей, одним из первых в системе СПО России разработал, внедрил и сертифицировал СМК, которая направлена на удовлетворение требований всех заинтересованных сторон: абитуриентов, студентов, предприятий-работодателей и организаций-партнеров, родителей, преподавателей.

Эта система предполагает постоянную обратную связь с потребителями услуг, поэтому с целью изучения их удовлетворенности отдел социальных исследований и психологического сопровождения образовательного процесса проводит мониторинговые исследования по всем категориям. Имея их результаты, мы постоянно видим области для улучшения предоставляемых услуг.

Работодателям необходим компетентный специалист, свободно владеющий своей профессией и ориентированный в смежных областях деятельности, профессионально мобильный, способный к самопроектированию, саморазвитию, самореализации.

Помимо традиционных требований, связанных с уровнем профессионального образования и практическим опытом, они предъявляют требования, непосредственно связанные с проявлением личностных и социальных компетенций: персональных, информационных, коммуникативных.

Вместе с тем, процессы адаптации выпускников к условиям современного производства. протекают непросто. До сих пор существует разрыв между целями обучения в образовательном учреждении и требованиями к деятельности на рабочем месте, и это не случайно, а обусловлено тем, что федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессио-

нального образования разработаны без учёта соответствующих профессиональных стандартов. Более того, по многим специальностям и профессиям профессиональные стандарты еще не созданы или находятся в стадии разработки.

Наша стратегия в этих условиях такова - мы постоянно отслеживаем ситуацию на рынке труда, осуществляем обратную связь с работодателями, и выявляем основные образовательные дефициты, а также важные с точки зрения работодателя профессиональные качества и компетенции выпускника, вносим коррективы в рабочие программы дисциплин и модулей, ориентируя содержание обучения на насущные потребности производства.

С 2008 г. в колледже создана служба содействия трудоустройству выпускников. Ее деятельность ведется в нескольких направлениях: работа непосредственно с выпускниками, центрами занятости, кадровыми агентствами г. Ярославля и районов ЯО, аналитическая работа. Ежегодно мы организуем «круглые столы» с участием работодателей, мастер-классы строительных организаций, дни карьеры.

Удовлетворение требований работодателей – важнейшее направление совершенствования образовательного процесса. Средством его избрана практикоориентированность в профессиональном образовании. В колледже накоплен положительный опыт по созданию учебно-производственных фирм, таких как ремонтно-строительный участок, учебно-производственная рекламная фирма «Имидж», учебно-производственная туристическая фирма «Град», учебная лаборатория мониторинговых исследований, на базе которых студенты проходят практику в условиях, приближенных к реальным производственным, что, безусловно, позитивно влияет на качество практического обучения.

Усиление практикоориентированности в обучении предполагает:

- учебная информация предлагается на электронном носителе;
- в форме конкретных производственных ситуаций (кейсов взаимоотношений подрядчика, заказчика (клиента), реальные условия, возможности, вызовы, стоимость и т.д.), что повышает интерес и мотивацию студентов в их профессиональном становлении;

- широкое применение проектных форм учебной работы.

Для развёртывания соответствующей методической работы планируется организация и проведение мастер-классов, открытых занятий для преподавателей колледжа в специально оборудованных кабинетах.

У серьезных фирм, которые реально работают в строительстве, требования к выпускникам очень высокие. Специалист должен уметь работать с технической документацией и должен сам уметь проектировать – это заложено в ФГОС. Далее, выпускник должен уметь правильно выбрать материал, учитывая соотношение цена – качество; должен организовать работу бригады и, при необходимости, даже заменить каменщика, плотника, бетонщика, то есть владеть, помимо прочего, и рабочими профессиями. Для соответствующего расширения подготовленности выпускника увеличена продолжительность учебных практик и создан многофункциональный центр прикладных квалификаций.

В центре создается полигон современных строительных технологий, где любой студент сможет обучиться на повышенный разряд по рабочим профессиям, а также получить квалификацию по таким редким профессиям, как кровельщик, по таким работам, как утепление фасадов, монтаж вентилируемых фасадов и др. Одновременно это важно также в реализации дополнительных образовательных программ и программ профессионального обучения.

С целью расширения возможности трудоустройства выпускников для студентов колледжа организовано обучение по дополнительным общеразвивающим общеобразовательным программам. Многие студенты за время обучения в колледже проходят обучение по 1-2 программам, таким как: «Основы черчения», «Изобразительное искусство в архитектуре», «Агент рекламный», «Агент по продаже недвижимости», «Делопроизводитель», «Компьютерный дизайн», «Оператор ЭВМ со знанием AutoCAD» и др.

Центр доколледжной и профессиональной подготовки организует обучение различных категорий населения и студентов колледжа по программам профессиональной подготовки, дополнительным профессиональным программам и дополнительным общеобразовательным программам.

В настоящее время колледж реализует Программу развития на 2015-2017 годы, нацеленную на повышение качества под-

готовки специалистов и организацию взаимодействия со строительными предприятиями на более высоком уровне.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/194365/ (дата обращения 01.03.2016).

2. Ткачева, Г.В., Коровин, С.В. Практикоориентированные учебные пособия как средство формирования профессиональных компетенций [Текст] / Г.В. Ткачева, С.В. Коровин // Среднее профессиональное образования. – 2008. - №3. – С.10-11.

УДК 33.331

З.В. Брагина

Подходы к методике прогнозирования социального заказа профессиональному образованию

Аннотация. Рассмотрены подходы и методы прогнозирования социального заказа профессиональному образованию. Предложен подход к решению проблемы, реализующий композицию научных достижений в области психологии, педагогики, социологии и экономики труда как системных параметров обеспечения эффективного участия человека в реальной экономике.

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, реальный сектор экономики, методика, прогнозирование.

Фактически в настоящее время возможности системы профессионального образования (рынок образовательных услуг) плохо коррелируют с потребностями реального сектора экономики. Это определяет необходимость разработки долгосрочных прогнозов потребности рынка труда в специалистах для каждой профессиональной группы. Еще в 30-х годах прошлого века наша страна первой пришла к плановому механизму согласования возможностей системы образования с потребностями производства, и за шесть десятилетий в СССР был накоплен достаточный опыт

© Брагина З.В., 2016

в этой области. Среди основных используемых методов определения перспективной потребности хозяйственного комплекса страны в специалистах можно выделить следующие подходы:

– на основе научно разработанных и унифицированных штатных расписаний и нормативов, составленных с учетом специфики каждой отрасли;

– на основе «коэффициента насыщенности»: под нормативом насыщенности понимается доля специалистов (число специалистов на 1000 работающих), которая должна выдерживаться на предприятиях данной отрасли. Этот норматив, устанавливаемый на десятилетний период с разбивкой по пятилеткам;

– на основе образцов, складывающихся в наиболее развитых промышленных странах, имеющих структурное сходство с российской экономикой. На основе экстраполяции профессионально-отраслевой матрицы, можно получать прогнозную картину с достаточно мелкой детализацией. В ее основе – расчет профессиональной структуры по основным отраслям экономики. В этом случае прогнозы отраслевой структуры являются основой для определения перспективного спроса на профессии, который далее определяется методом экстраполяции.

Ситуация в экономике России изменилась, но проблема прогнозирования социального заказа к профессиональному образованию не потеряла актуальности. Рассмотрим подходы к ее решению, начиная с краткого анализа состояния рынка труда и причин его дисбаланса.

Департамент трудовых отношений и государственной гражданской службы Минздравсоцразвития России отмечает, что существуют противоречия в области подготовки кадров между системой образования и требованиями работодателей. Об этом свидетельствуют следующие факты: численность трудоспособного населения к 2016 г. уменьшилась на 9,8 млн и будет составлять 58% в общей численности населения. Это вызовет еще больший дефицит трудовых ресурсов. Численность населения трудоспособного возраста неравномерно распределена по территории страны. Средний возраст занятых в экономике России составляет среди мужчин – 39,8 лет, среди женщин – 40,8. Женщины, занятые в экономике, в основном имеют более высокий уровень образования – 34,2%, в то время как среди мужчин этот показатель составляет 26,7% [1].

Несоответствие между качеством подготовки и требованиями рынка труда привело к существованию длительного структурного дисбаланса на рынке труда в РФ, который предопределен целым рядом тенденций:

- несоответствием требований к подготовке специалистов, бакалавров и магистров со стороны системы профессионального образования;
- появлением новых профессий, обусловленных развитием приоритетных сфер технологических инноваций: информационно-телекоммуникационные системы; биотехнологии; медицина и здравоохранение; новые материалы и нанотехнологии; транспортные и космические системы; рациональное природопользование; энергетика и энергоэффективность.
- развитием новых форм занятости и организации труда вследствие влияния экономических, демографических и геополитических факторов. Усиливаются тренды в области расширения сферы неформальной занятости при одновременной активизации гибких форм занятости населения. Развиваются нестандартные условия занятости: «вахтовая работа», работа по выходным дням, посменная работа, надомная работа, удаленное рабочее место, дистанционная занятость и др.

На дисбаланс рынка труда влияют и геополитические риски. Примером тому может служить российско-украинский конфликт. Положительный эффект: приток и использование новых трудовых ресурсов в России за счет миграции из Украины. Отрицательный эффект: обострение проблемы занятости среди коренного населения, возможны проблемы социальных конфликтов.

Рассмотрим ключевые подходы к прогнозированию социального заказа профессиональному образованию в современных условиях России. Все разработки в области прогнозирования рынка труда (за последние 5 лет) можно классифицировать на количественные, качественные, поведенческие. Рассмотрим их.

Методика макроэкономического прогноза баланса трудовых ресурсов РФ применяется Министерством труда и социального развития РФ ежегодно для составления прогнозов на очередной и плановый 2-летний период [2]. В ее основе статистические методы, методы экстраполяции. Алгоритм включает прогноз численности трудовых ресурсов; распределение трудо-

вых ресурсов, оценку сбалансированность трудовых ресурсов в прогнозном периоде. Расчетная численность занятых в экономике определяется на основе прогнозных показателей социально-экономического развития РФ. Можно утверждать, практическая полезность результатов использования этой методики пропорциональна фактическому достижению показателей прогноза социально-экономического развития России.

Институтом народнохозяйственного прогнозирования РАН разработана и используется в практике «Методика прогнозирования спроса и предложения трудовых ресурсов РФ». По ней прогноз осуществляется в соответствии со структурой баланса трудовых ресурсов РФ:

- занятое российское население в трудоспособном возрасте;
- занятое население в возрасте старше трудоспособного (работающие пенсионеры по старости);
- занятые в возрасте моложе трудоспособного (работающие дети и подростки);
- учащиеся в трудоспособном возрасте, обучающиеся с отрывом от работы;
- трудоспособное население в трудоспособном возрасте, не занятое в экономике; безработные.

Прогнозируется занятость населения по видам экономической деятельности. В расчете используются данные из отчетных балансов трудовых ресурсов РФ, а также данные демографических прогнозов. На основании этой информации определяются прогнозные оценки в результате пролонгации сложившихся в ретроспективном периоде тенденций.

С 2012 года используется «Методика мониторинга трудоустройства выпускников учебных заведений в РФ». [3]. Это разработка Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета. Она применяется в российских учебных заведениях. Источником информации являются службы и центры карьеры учебных заведений по следующим показателям занятости выпускников: имеющие место работы, ожидающие предложение о работе, призванные в ряды ВС РФ, продолжившие обучение, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, безработные. 22 ноября 2012 г. Правительством РФ утверждена государственная Программа «Развитие образования на 2013–

2020» Предусмотрено: удельный вес численности выпускников образовательных организаций профессионального образования очной формы обучения, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (в % от общего числа выпускников), должен составлять не менее 44% в 2013 г. и достигнуть уровня 60% к 2020. С 2013 по 2014 гг. данный показатель был включен в перечень индикаторов, определяющих эффективность российских учебных заведений.

Но сомнения по поводу достоверности данных, предоставляемых образовательными организациями, возникли скоро. Была очевидна заинтересованность источника информации в корректировке информации в свою пользу: информация собиралась научно-педагогическими работниками, что занимало достаточно большую часть их рабочего времени и не входило в их прямые обязанности; отсутствовали легитимные основания для предоставления самими выпускниками информации о своем трудоустройстве. Это сопровождалось предоставлением завышенных показателей трудоустройства учебными заведениями вследствие их прямой заинтересованности в демонстрации эффективности.

В 2014 г. Министерство образования и науки РФ подготовило постановление «О проведении в 2014–2016 годах эксперимента по мониторингу трудоустройства выпускников образовательных организаций высшего образования» [4]. Это постановление предполагает устранение некоторых недоработок в указанной методике следующим путем: сравниваются со сведениями Налоговой службы и Пенсионного фонда данные из Федерального реестра выданных документов об образовании. Итоги такого мониторинга предполагается учитывать при распределении контрольных цифр приема вузам и оценке работы высших учебных заведений. В начале декабря 2016 г. предполагается на заседании Правительства РФ заслушать доклад о мониторинге. Таким образом, в результате эксперимента методика мониторинга трудоустройства выпускников будет трансформирована в сторону получения более объективных данных. Но она остается трудоемкой, и ее результаты не будут не бесспорны в связи с особенностями форм занятости населения России, рассмотренными выше.

Центром бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета разработана прогностическая мо-

дель трудовых ресурсов [5]. Она позволяет определять прогнозы потребностей экономики в квалифицированных кадрах по: уровням образования, направлениям и объемам подготовки, на этой основе формировать государственное задание (контрольные цифры приема) на подготовку специалистов для системы профессионального образования Российской Федерации, что должно способствовать созданию сбалансированного рынка труда по профессионально-квалификационному составу. В макроэкономической модели прогнозирования потребности реализован унифицированный для всех регионов Российской Федерации *нормативный подход*, базирующийся на прогнозах макроэкономических показателей, заложенных в программы и стратегии социально-экономического развития субъектов Федерации. Это комплексная динамическая модель, учитывающая более 100 параметров и различные факторы, с помощью которых описано движение трудовых ресурсов во времени в социально-экономической системе «образование – рынок труда – экономика».

Уровень теоретической и практической значимости этой модели определен самой ориентированностью преимущественно на количественные параметры.

Качественные параметры: исследование, оценка и прогнозирование уровня компетенций, соответствующих укрупненным группам специальностей (профессиональным стандартам), не работают в модели.

Центром бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета. Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М.В. Ломоносова и Московской школой управления «Сколково» реализован компетентностный подход в методике формирования перечня востребованных компетенций для сферы технологических инноваций (информационно-телекоммуникационные системы; биотехнологии; медицина и здравоохранение; новые материалы и нанотехнологии; транспортные и космические системы; рациональное природопользование; энергетика и энергоэффективность) [6]. Её отличительная особенность состоит в попытке моделировать желательное поведения участника трудового процесса. Профессиональная деятельность выражена в терминах ее целей и задач, знаний, навыков, индивидуальных особенностей, которые тре-

буются для их решения (достижения) в аспекте разработанных моделей универсальных и профессиональных компетенций. Авторами описаны 36 перспективных профессий в трех горизонтах планирования (до 2015, до 2020, до 2030 гг.). По каждой профессии построен структурированный перечень компетенций (от 10 до 15 по каждой профессии). Авторы предусматривают использовать выявленные горизонты прогноза для проектирования содержания разных типов образовательных программ: переквалификации и дополнительного профессионального образования на ближнем горизонте (3 года), программ магистратуры на среднем горизонте (3–8 лет) и изменений в программах бакалавриата высшего образования (8–18 лет).

Представленный обзор методик прогнозирования социального заказа к профессиональному образованию в Российской Федерации позволяет обозначить два современных вектора развития.

Во первых, методики прогнозирования социального заказа профессиональному образованию должны объективизировать перспективу реализации приоритетных стратегий развития российского государства в области развития человеческих ресурсов и человеческого капитала в части: роста производительности труда; обеспечения трудовыми ресурсами; .роста отдачи от инвестиций в человеческий капитал в приоритетных сферах науки и технологии: информационно-телекоммуникационных системах; биотехнологиях; медицине и здравоохранении; новых материалов и нанотехнологий; транспортных и космических систем; рационального природопользования; энергетики и энергоэффективности.

Во-вторых. Эффективное участие человека в реальной экономике зависит, по меньшей мере, от четырех векторов. Первый: возможности самого человека, его психологическая конструкция, которую психологи уже умеют объективизировать. Педагоги разработали и владеют технологиями развития деловых качеств личности. Социологи стратифицируют экономически активное население, что может быть достаточно обоснованной предпосылкой прогнозирования его компетентностной структуры. Экономисты в области экономики и организации труда, исследуя состав и структуру компетентности разных про-

фессиональных групп, по- своему разрешают противоречие между интересами работодателей и возможностями системы образования. Их позиция и выражена в рассмотренных методиках. Однако есть основания считать, что наибольшую достоверность в разрешении противоречия между возможностями системы профессионального образования и потребностями реального сектора экономики обеспечит системная композиция достижений науки в области психологии, педагогики, социологии и экономики и организации труда.

Библиографический список

1. Материалы Минздравсоцразвития России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://stud24.ru/labour-law/sovremennoe-sostoyanie-rynka-truda-rossii/391064-1319715-page1.html (дата обращения 18.03.2016).
2. Методика макроэкономического прогноза баланса трудовых ресурсов РФ. Минтруда и социального развития РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://base.garant.ru/70144878/ (дата обращения 18.03.2016).
3. Методика мониторинга трудоустройства выпускников учебных заведений в РФ» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://xn--h1aing.xn--p1ai/docs/News/010312/metodika.pdf (дата обращения 18.03.2016).
4. «О проведении в 2014–2016 годах эксперимента по мониторингу трудоустройства выпускников образовательных организаций высшего образования». Постановление Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://perm-news.net/other/2014/05/13/13757.htm (дата обращения 18.03.2016).
5. Прогностическая модель трудовых ресурсов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-rossiyskih-metodik-prognozirovaniya-sprosa-i-predlozheniya-truda-i-kompetentsiy (дата обращения 18.03.2016).
6. Методика формирования перечня востребованных компетенций для сферы технологических инноваций [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1946] (дата обращения 18.03.2016).

УДК 377

А.Б. Яшков

Результаты исследования социальной востребованности работников разных уровней образованности

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся социального заказа к школе и его исследования в свете концепции уровневой образованности. Описываются предварительные результаты эмпирического исследования структуры социального заказа.

Ключевые слова: социальный заказ, образовательный результат, выпускник, социальные ориентиры образования, типы образовательного процесса, работодатели.

Актуальность проблематики исследования, рассматриваемого в рамках данных тезисов, можно обозначить следующими обстоятельствами. Директоры СОШ дезориентированы в целевых установках: с одной стороны, есть традиции репродуктивного обучения, пронизывающие всю деятельность школы, с другой, – требования в педагогическому процессу (ПП), предъявляемые ФГОС; с третьей стороны, есть тенденция гуманистической направленности ожиданий родителей и самих детей от процесса школьного образования (чтобы ребенку было хорошо и комфортно в школе, чтобы он нашел там деятельность по своим интересам…); с четвертой – реальные показатели оценки ОУ управленческими структурами, строго не соответствующие прочим запросам.

В целом, можно констатировать, что запросы социума (социальный заказ) и тип личности (как конечная проекция типа педагогического процесса) не совпадают, что создает проблемную ситуацию количественного перекоса по тем или иным характеристикам (типам) выпускников.

Следует также учесть ряд немаловажных тенденций, присутствующих в современной социальной и образовательной системах. Так, не подлежит сомнению, что в настоящее время

© Яшков А.Б., 2016

мы сталкиваемся с многообразием областей человеческой деятельности, что, в свою очередь, обуславливает огромное количество технологий

Очевидно: уровень развития современных технологий неуклонно растет, что предъявляет все более высокие требования к выпускникам ОУ практически всех ступеней.

Информацию о том, каких типов и сколько выпускников требуется в различных отраслях производства, необходимо иметь уже на уровне средней школы.

Потребности различных получателей образовательной услуги реализуются в социальном заказе, который рассматривается нами как заказ органов государственно-общественного соуправления школой, окружающего социума к образовательным программам в школе, это позиции муниципальных и региональных общественных организаций к бюджетам разных уровней, к направлениям их расходования, к подбору кадров, к задачам образовательной политики в регионе и территориях.

Общей шкалой запроса выступает уровень образовательного результата. С научной точки зрения можно констатировать рассогласование показателей результативной работы СОШ и параметров внешнего заказа, включая ключевых социальных заказчиков (производство, сфера услуг, участники ПП), а также несколько противоречий: между потребностью в целостном, интегральном показателе качества образовательного результата и отсутствием такового в теории педагогики (тип противоречия теория – теория); между едиными, хотя и не четко прописанными целевыми установками СОШ и дифференцированным запросом к образовательной услуге (тип противоречия теория – практика).

Можно выделить в качестве ориентиров четыре уровня целей и, соответственно, четыре продукта образования [2,3]:

1) личность, обладающая многообразными качествами, (личностные, личностно-развивающие, человекосозидающие цели и продукты образования);

2) грядущий социум – те отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний, необходимая для построения и развития инновационной экономики;

4) культуросбережение и культуросозидание – культура признана основой содержания образования (сюда, конечно, в качестве ядра входит наука, но содержание культуры намного шире).

По мнению М.Поташника [5], школа должна учитывать потребности социальных заказчиков в лице государства, родителей, самих учащихся, этнических групп, средних специальных и высших учебных заведений, предприятий, общественных организаций и др. По своей социальной сути школа это институт, который готовит к жизни в обществе. Общество должно принимать во внимание тот факт, что школа транслирует социокультурный опыт с определенной степенью его профессиональной окраски. А этот опыт определяет совокупность необходимых знаний, социальных инстинктов, степень профессиональной подготовки, культурную составляющую и др.

Таким образом, перед нами встает проблема, которая заключается в том, что необходимо соотнести образовательные результаты и их востребованность социальной средой – что именно востребовано (структура востребованности).

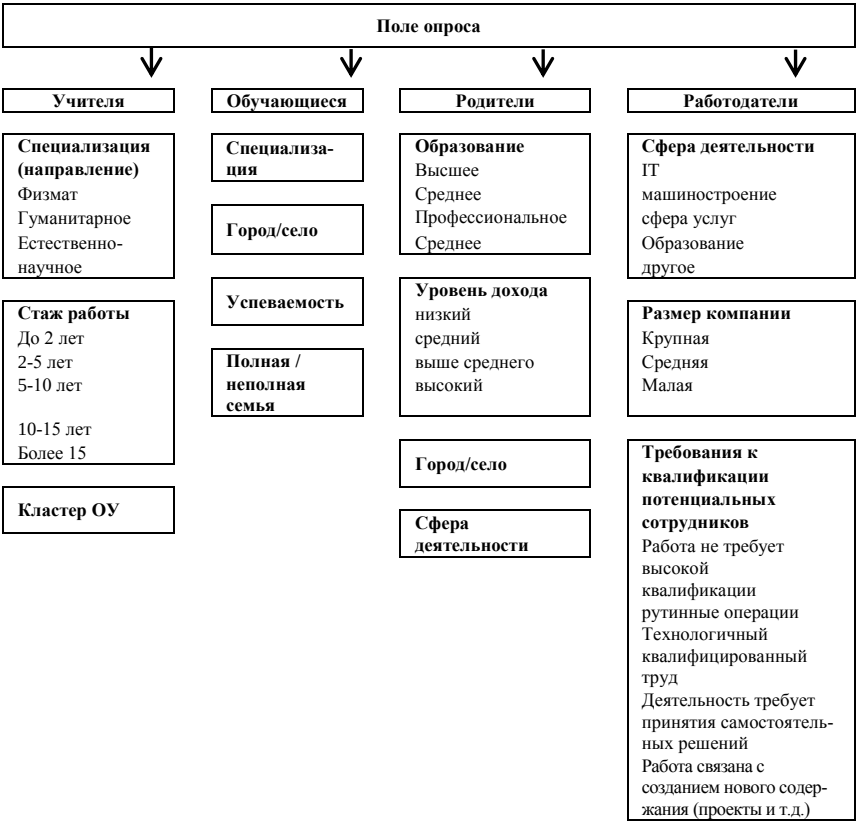
Основной фокус исследования: кто востребован в рамках социального заказа, сколько выпускников и какого уровня необходимо непосредственным заказчикам, то есть нам необходимо на выходе исследования понять, каково качественно-количественное соотношение выпускников по уровням – с точки зрения типов педагогического процесса (таблица 1).

Таблица 1

Общепедагогические технологии и их характеристики

Тип ПП и общепедагогические технологии	***Результат***	***Познавательная деятельность ученика***
Формально-репродуктивный	Формальные знания	Понимание, воспроизводящая активность
Сущностно-репродуктивный	Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность
Продуктивны (творческий)	Творческая активность	Самостоятельный поиск, творческая активность
Субъектно-ориентированный (субъектный)	Эмоционально-ценностное отношение к деятельности (личность)	Решение задач, имеющих личный жизненный смысл, коллективный поиск

Важным элементом работы является поле эмпирического исследования, которое представляет собой круг основных участников образовательного процесса, а также основных потребителей образовательной услуги и, конечно же, работодателей, принимающих «конечный продукт». При определении основных параметров поля опроса мы опирались на статистические данные по рынку занятости ЯО, а также на разработанную схему кластеризации образовательных учреждений ЯО. В целом поле обозначается следующим образом (рис.1).



На настоящий момент можно сформулировать следующие предварительные выводы:

1. Школа в настоящее время представляет в основном сущностно-репродуктивно ориентированные технологии обучения.

2. Педагоги в большей степени, чем работодатели, ориентированы на субъектный результат образовательного процесса.

3. В плане ожидаемых компетенций работодателям, как выяснилось на данный момент, требуется достаточно широкий спектр качеств потенциального работника, с некоторым уклоном в сторону «грамотного исполнителя».

4. Изначальный практический опыт молодого кандидата (выпускника) имеет малый вес в глазах потенциальных работодателей, как и творческие способности, например. Важнее готовность к обучению.

5. Родители в основном ожидают от школы развития социально-ожидаемых компонентов, помогающих адаптироваться, творческая и субъектная сторона их интересуют в меньшей степени.

6. Полученные результаты в целом говорят о том, что существует рассогласование в реальных и декларируемых установках как педагогов, так и представителей производственной среды, что дает нам потенциально продуктивное поле для дальнейшего эмпирического исследования рассматриваемого круга проблем.

В целом можно констатировать, что на настоящий момент основные гипотезы исследования находят свое подтверждение, и дальнейшим вектором работы будет более широкое изучение контрастов востребованности типов педпроцесса различными группами потребителей в целях создания целостной картины соотношения ожиданий и результатов образования в ЯО.

Библиографический список

1. Аналитическая справка о состоянии и тенденциях развития рынка труда Ярославской области (по результатам мониторинга на 01.01.2014) [Текст] / Авт.-сост.: Т.Н. Базуто, Г.А. Белая. - Ярославль: Центр «Ресурс», 2014. – 62 с.

2. Загвязинский, В.И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации [Текст] / В.И. Загвязинский // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 7(86). - С.18.

3. Загвязинский, В.И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации [Текст] / В.И. Загвязинский // Инновационные проекты и программы в образовании. – №1. – 2012. – С. 3-7.

4. Методика кластеризации образовательных учреждений Ярославской области [Текст] // Е.О. Степанова, Т.Ю. Аполлонова, В.Ю. Горшков, Т.М. Крайнова, Н.В. Шведова. – Ярославль, 2008. – 33 с.

5. Поташник, М. Моисеев, А.В. Управление современной школой (в вопросах и ответах) [Текст]: пособие для руководителей образовательных учреждений и организаторов образования / М. Поташник, А.В. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 350 с.

6. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст] / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

УДК 377.031

С.А. Савина

Разработка программы подготовки специалистов среднего звена

(на примере специальности 38.02.03 Операционная деятельность в логистике в ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж»)

Аннотация. Статья посвящена вопросам создания или обновления программ подготовки специалистов среднего звена в учреждениях СПО. Раскрывается опыт внедрения модели организации разработки программы подготовки квалифицированных кадров по специальности «Операционная деятельность в логистике» с квалификацией операционный логист на основе дуального образования в ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» на основе рекомендаций «Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов».

Ключевые слова: модель программы подготовки специалистов среднего звена, дуальное образование, операционная деятельность в логистике.

© Савина С.А., 2016

На протяжении последних нескольких лет наблюдается противоречие, «разрыв» между потребностями экономики региона и предложениями системы образования региональному рынку труда как по структуре рабочей силы (перечню профессий и специальностей), так и по качеству подготовки выпускников. Увеличивается спрос на специалистов в тех сферах экономики, которые в соответствии с региональной кластерной политикой являются стратегическими приоритетами Ярославской области. Количество предприятий в самых разных отраслях экономики растет ежегодно. В связи с этим возрастает потребность в перевозке и хранении товарно-материальных ценностей. Организацией этих вопросов занимаются логисты, востребованность которых сегодня высока. Проведенный анализ рынка труда позволил выявить противоречие между потребностями экономики региона и предложениями системы образования региональному рынку труда достаточного количества специалистов с квалификацией «операционный логист».

В 2015 году в ГПОУ ЯО «Ярославском автомеханическом колледже» принято решение об открытии подготовки по специальности 38.02.03 Операционная деятельность в логистике, соответственно потребовалась разработка программ подготовки специалистов среднего звена (далее ППССЗ).

Операционный логист – это специалист, который должен решать вопросы, связанные с оптимизацией различных рабочих процессов (снабжения, складирования, распределения, транспортировки и т.д.). Его основная задача – сократить до минимума расходы и издержки компании, рационально и эффективно распределить ресурсы предприятия.

По данным статистики по регионам России, уровень неудовлетворенного спроса на специалистов по логистике составляет от 59 до 93%. Для эффективного применения передовых концепций, методов и технологий логистики требуется обученный персонал, а также соответствующим образом построенная база логистических знаний компании. Выпускают операционных логистов в Ярославле сегодня 6 учебных заведений, из них лишь 3 на бюджетной основе. Ежегодно на рынок труда данные учреждения выпускают примерно 150 специалистов.

Подготовку логистов целесообразно вести на основе принципов дуального образования. Дуальная система, получившая высокую оценку в практике организации профессионального образования

в ряде стран Европы, может стать действенным средством решения стоящих перед системой образования и экономикой региона проблем. А опыт реализации одной из моделей дуального обучения в ГПОУ ЯО ЯАК совместно с Центром Бертельсман делает возможным создать и апробировать программу подготовки операционных логистов с опорой на принцип дуального образования. Кроме того, организация образования в соответствии с новыми Федеральными стандартами ППССЗ опирается на следующие принципы:

• модульное построение программы;

• синхронизация теории и практики, междисциплинарный характер построения содержания модулей;

• командный и итерационный характер разработки программы.

Создание или обновление ППССЗ должно осуществляться совместно с представителями организаций-работодателей и профессиональных образовательных организаций. Такая форма сотрудничества бизнеса и учебных заведений предусмотрена новыми федеральными государственными образовательными стандартами, в соответствии с которыми до 30% содержания программы подготовки специалистов может быть адаптированы к требованиям работодателей. Данный подход позволяет выстроить процесс обучения потенциального сотрудника с учетом производственной специфики и бизнес-процессов конкретного предприятия-заказчика.

Анализ, проведенный АСИ в рамках проекта, позволил создать идеальную модель организации разработки ППССЗ (см. рисунок).

Рис. 1. Модель организации разработки основной профессиональной образовательной программы.

Разработка или обновление образовательных программ требует создания отдельных рабочих групп, тесно взаимодействующих друг с другом.

Общий алгоритм создания или обновления основной профессиональной образовательной программы состоит из следующих шагов:

1. Определение результатов – необходимых компетенций работников.

2. Сравнительный анализ национальных и корпоративных профессиональных стандартов предприятий-работодателей с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ФГОС СПО), определение различий, приведение стандартов в соответствие друг к другу.

3. Разработка процедур и средств оценки результатов обучения по программе.

4. Разработка структуры и содержания программы, удовлетворяющей требованиям ФГОС СПО, профессиональным стандартам и требованиям организаций-работодателей.

5. Разработка учебного плана и календарного графика, синхронизированного с деятельностью организаций-работодателей и их возможностями организации практики студентов на собственной площадке или с привлечением своих сотрудников.

6. Экспертиза основной профессиональной образовательной программы с участием всех заинтересованных сторон и возможностью привлечения к экспертизе выпускников профессиональной образовательной организации, поскольку они отражают мнение непосредственных потребителей образовательных услуг.

Важно соблюдать последовательность шагов алгоритма: от определения результатов освоения образовательной программы к процедурам оценивания и оценочным средствам, только потом – к формированию собственно содержания и структуры программы.

При этом формирование структуры программы (состав профессиональных модулей, учебных дисциплин) и ее содержа-

ния проводится по принципу «от обратного»: сначала определяются виды работ (практик), входящих в состав модулей, затем состав и содержание междисциплинарных курсов по модулям, а затем уже состав и содержание дисциплин.

Содержание профессионального модуля должно обеспечивать принцип синхронизации теории и практики, а содержание учебных дисциплин должно «поддерживать», подготавливать освоение модулей. В процессе формирования содержания программ профессиональных модулей и дисциплин происходит перераспределение учебного материала: все специальное, профессионально значимое входит в состав модулей, общепрофессиональные вопросы освещаются в содержании дисциплин.

Важно понимать, что все содержание программы должно быть направлено на достижение целей обучения – освоения профессиональных и общих компетенций, определяющих квалификацию выпускников.

Соблюдение алгоритма дает возможность в процессе разработки образовательной программы совместной рабочей группе обсудить условия реализации программы, распределить зоны ответственности за реализацию отдельных элементов программы, что ведет к обоснованному целесообразному построению учебного плана и календарного учебного графика.

Приоритетное значение в построении программы с использованием элементов дуальной формы обучения имеет достижение выпускниками квалификации, необходимой работодателю. Это цель сетевого взаимодействия сторон, для обеспечения которой с учетом особенностей производства определяется, какие необходимы педагогические кадры (включая работников предприятий), оборудование, инфраструктура для проведения практик, каким должен быть календарный учебный график, учебный план и содержание составляющих его дисциплин и профессиональных модулей.

Библиографический список

1. Российско-германское сотрудничество. О философии системы дуального профобразования в Германии [Электронный ресурс] // Маяк профессионального образования: форум для спе-

циалистов, преподавателей и наставников. 06.09.2014. – Режим доступа: http://prof-mayak.ru/dual_training/cooperation/87/ (дата обращения 15.01.2016).

2. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. – Режим доступа: http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Metod_recomendations.pdf (дата обращения 10.01.2016).

3. Нормативное и методическое обеспечение дуальной системы профессионального образования: опыт Ярославской области [Текст]: методическое пособие / под ред. В.Ю. Выборнова.- Ярославль: Изд-во ИРО, 2014. – 125 с.

4. Логист [Электронный ресурс] // Галерея профессий. – Режим доступа: http://prof.sadu-kz.com/prof/logistics.html (дата обращения 05.03.2016).

УДК 377.4

Л.Н. Харавинина

Программы и проекты в сфере профессионального образования, реализуемые с участием кафедры профессионального образования

Аннотация. Модернизация системы среднего профессионального образования требует от педагогов мобильности и готовности качественно и компетентно выполнять социальный и государственный заказ; в статье представлены направления деятельности кафедры профессионального образования *ГАУ ДПО ЯО ИРО,* по которым осуществляется информационно-методическая, образовательная, научно-исследовательская помощь работникам системы профессионального образования Ярославского региона.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональная компетентность педагога, сопровождение профессионального развития педагога, обучение взрослых.

© *Харавинина Л.Н., 2016*

Глобальной чертой всех социокультурных перемен в мире с начала XX века является ускорение, коснувшееся развития всех сфер социального бытия человека. Изучение нормативных запросов современной образовательной системы позволило сделать некоторые обобщения о повышении требований к личности и профессиональной компетентности педагога как одному из ведущих условий обеспечения качества образования на всех уровнях. ФЗ «Об образовании в РФ», «Федеральные государственные образовательные стандарты», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и другие нормативные и методические документы описывают многочисленные требования к современному педагогу. В целом их можно свести к идее мобильности, постоянному соотнесению своей деятельности с обновляющимися подходами к организации и терминологическому насыщению системы образования, готовностью гибко обновлять содержательно-целевой, организационно-деятельностный, контрольно-оценочный, аналитико-результативный и пр. компоненты профессионально-педагогической деятельности, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Закономерно, что без принятия идеи о непрерывном личностно-профессиональном развитии и саморазвитии педагога (о чем писал еще Ф.В.А. Дистервег [1] и его последователи) соответствовать требованиям современного государственного и социального заказа нереально.

В научной сфере проблема профессионального развития педагога активно обсуждается. Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных ученых (Е. Агаркова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Т.Г. Браже, К.Я. Вазина, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.П. Ситник, А.П. Чернявская, В.Д. Шадриков и др.) свидетельствует о большом интересе к проблеме обучения взрослых, признании как ценности человеческой личности, её свободного развития и саморазвития, приводящего к успешной самореализации в профессиональной деятельности. Рассматривая проблему личностно-профессионального развития педагога, в своем исследовании [3] мы опирались на концептуальные идеи В.А. Сластёнина и пришли к выводу о необходимости его сопровождения как в индивидуальных так и групповых формах.

Особое место в общей системе образования занимает среднее профессиональное образование (далее СПО), которое ставит приоритетными целями подготовку высококвалифицированного специалиста, конкурентного на современном рынке труда. В этих целях ведется консолидация ресурсов бизнеса, государства и сферы образования по вопросам подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования; интеграция программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих и программ подготовки специалистов среднего звена; совершенствование профессиональной ориентации обучающихся по общеобразовательным дисциплинам; интеграция теоретической подготовки с практическим обучением на предприятии на основе принципов дуального образования и образовательных программ с использованием сетевых форм; внедрение требований мировых стандартов Ворлдскиллс в образовательные программы и проведение конкурсов и национальных чемпионатов профмастерства по компетенциям; совершенствование материально-технической базы колледжей в процессе оснащения ресурсных центров и многофункциональных центров открытого доступа и использование их возможностей для обучения взрослого населения. По данным направлениям кафедра осуществляет сопровождение инновационной деятельности профессиональных организаций. В перспективе данного года заявлен проект по инклюзивному образованию обучающихся в системе среднего профессионального образования.

По всем вышеперечисленным направлениям кафедра профессионального образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» оказывает информационно-методическую, образовательную, научно-исследовательскую помощь работникам системы профессионального образования Ярославского региона.

Наиболее массовый охват педагогических и руководящих работников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования связан с реализацией их потребностей в повышении квалификации. С этой целью сотрудники кафедры изучают образовательные потребности работников системы образования и заказ департамента образования и выдвигают предложения на обучение по программам повышения квалификации и переподготовки. Среди актуальных

предложений на курсы повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения сохраняются востребованными программы, ориентированные на развитие методической компетентности:

- "Управление качеством педагогического процесса в УПО" (формирование и развитие компетенций по анализу, корректировке и разработке дидактических материалов (в том числе КОС) в соответствии с требованиями ФГОС СПО (с учетом конкретных профессий/специальностей);

- "Активные методы как средство формирования и развития общих и профессиональных компетенций" (развитие компетенций по разработке и использованию активных методов для достижения результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС СПО);

- "Фонд оценочных средств как требование ФГОС СПО для оценки профессиональных достижений обучающихся" (овладение компетенциями по разработке фондов оценочных средств для оценки результатов освоения обучающимися содержания профессионального модуля, учебной дисциплины);

- "ФГОС СПО: контроль результатов освоения профессионального модуля" (освоение компетенций по разработке комплектов контролирующих материалов для оценки сформированности общих и профессиональных компетенций);

- "Лабораторно-практическая работа как средство формирования общих и профессиональных компетенций" (освоение и развитие компетенций по разработке содержания лабораторно-практических работ и методики их проведения);

- "Организация исследовательской деятельности студентов СПО" (освоение компетенций по сопровождению исследовательской деятельности студентов СПО, в том числе по разработке методологического аппарата исследования);

- "Основные подходы к разработке методического обеспечения ФГОС СПО нового поколения" (развитие компетенций по разработке (корректировке) методического обеспечения в соответствии с требованиями ФГОС СПО) и др.

Особое внимание уделяется разработке программ повышения квалификации преподавателей общеобразовательного цикла, которые работают на интеграции требований ФГОС СОО и ФГОС СПО.

Большую популярность приобрели семинары областных методических объединений педагогических работников общеобразовательных дисциплин и профессий\специальностей по темам: «Проектно-исследовательская деятельность обучающихся», «Система оценки планируемых результатов обучения», «Мультимедиа технологии в обучении иностранному языку», «Активные (проектные) методы обучения как средство формирования и развития общих и профессиональных компетенций в рамках реализации ФГОС», «Особенности педагогического процесса при обучении лиц с ограниченными возможностями и инвалидов», «Использование электронных образовательных ресурсов при организации внеаудиторной самостоятельной работы по учебной дисциплине», «Междисциплинарное взаимодействие как средство формирования общих и профессиональных компетенций в рамках реализации ФГОС» и др.

Кафедра ставит перспективные задачи поиска и внедрения инновационных форм развития кадрового потенциала профессионального образования – приобретение новых компетенций руководящими и педагогическими работниками. Требуется развивать «точечное» повышение квалификации путём направления работников на стажировки в профильные организации, ведущие отраслевые предприятия Российской Федерации, заграничные стажировки. Внедрение инновационных образовательных технологий требует разработки, апробации и запуска новых программ повышения квалификации. Необходимо продолжать межрегиональное сотрудничество и обмен опытом в сфере профессионального образования.

Библиографический список

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования". - Режим доступа: http://base.garant.ru/71202838/#ixzz41x2YZN6p (дата обращения 12.11.2015).

2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А.Дистервег. – М., 1956. –378 с.

3. Харавинина, Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Н. Харавинина. - Ярославль, 2011.- 238 с.

УДК 37.013

А.В. Косоурихина

Проблемы подготовки педагогических кадров для профессионального образования

Аннотация. Статья посвящена проблемам разработки образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Профессиональное обучение». Рассматриваются требования образовательного и профессионального стандартов, позволяющие выявить противоречия исходных документов и учесть их при разработке образовательных программ.

Ключевые слова: образовательный стандарт, профессиональный стандарт, вид профессиональной деятельности, трудовая функция, образовательная программа.

«Кадры решают все!» - этот лозунг сегодня как никогда актуален, и в первую очередь кадры необходимы для профессионального образования.

Проблемы в подготовке кадров можно рассматривать на двух уровнях. Первый – это подготовка молодых педагогических кадров в системе высшего образования в рамках направления бакалавров. Второй – это система переподготовки и повышения квалификации преподавателей, уже работающих в профессиональном образовании.

На первый взгляд это традиционная последовательность этапов становления и совершенствования профессиональной деятельности педагога: высшее профессионально-педагогическое образование – педагогическая деятельность – регулярная переподготовка и повышение квалификации. Однако на современном этапе непрерывно происходящих изменений в

© Косоурихина А.В., 2016

системе образования и еще более динамичных процессов в сфере производства эта классическая схема этапов профессионального развития преподавателя требует преемственности, гибкости, технологичности и перспективности содержания.

Анализируя нормативную документацию, можно выявить общие проблемы, связанные с подготовкой и реализацией образовательных программ для будущих преподавателей и для тех, кто уже имеет опыт работы в профессиональном образовании.

На первом уровне подготовка молодых кадров осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки бакалавров [1]. Документ предоставляет высокую степень свободы для образовательной организации по разработке основной образовательной программы.

Широко очерчена область будущей профессиональной деятельности, определены объекты деятельности и предложены на выбор пять видов профессиональной деятельности. Этот выбор определяется потребностями рынка труда, научно-исследовательскими и материально-техническими ресурсами организации.

Содержание образовательной программы в части перечня изучаемых дисциплин и конкретного содержания этих дисциплин определяется организацией самостоятельно. Основная задача программы – обеспечить формирование обязательных общекультурных и общепрофессиональных компетенций, а также профессиональных компетенций в соответствии с выбранным видом или видами профессиональной деятельности.

Проведя анализ предложенных в стандарте видов профессиональной деятельности, можно сделать следующие выводы:

- учебно-профессиональный вид деятельности как основной предполагает, что содержание образовательной программы должно быть ориентировано на подготовку преподавателя-воспитателя;

- научно-исследовательский вид деятельности – обеспечивает направленность программы на подготовку преподавателя-исследователя;

- образовательно-проектировочный вид деятельности – это подготовка преподавателя-методиста;

- организационно-технологический вид деятельности – это старший мастер, организатор производственной деятельности;

- обучение по рабочей профессии – это приоритет для подготовки мастера производственного обучения (с чем успешно справляется среднее профессиональное образование).

Несмотря на многообразие выбора, где-то в образовательном стандарте потерялась или спряталась направленность программы на подготовку так необходимого преподавателя по общепрофессиональным предметам и междисциплинарным курсам с ориентиром на определенную отрасль. Преподавателя, способного к проектированию и осуществлению учебной деятельности, можно подготовить, если добавить в образовательную программу дополнительные профессиональные компетенции, которые, по сути, будут основными.

Помощь в разработке образовательной программы для будущих педагогов может оказать профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2]. Появился документ, в котором работодатели сформулировали требования к профессиональным знаниям и умениям выпускника высшей школы. Социальный заказ работодателя к высшему образованию определился. Срок вступления в действие профессионального стандарта - 1 января 2017 года. Еще есть время для анализа содержания документа и соотнесения его требований с образовательным стандартом. Однако и здесь появляются проблемы, связанные с несогласованностью в терминологии и размытостью квалификационных уровней.

В профессиональном стандарте определен один вид профессиональной деятельности: педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании. Конкретизирована цель - организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения

потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ.

Разработана функциональная карта вида профессиональной деятельности и определены десять обобщенных трудовых функций с указанием соответствующего уровня и подуровня квалификации от шестого до восьмого. Для выполнения каждой функции определены конкретные должности с указанием необходимого уровня профессионального образования и опыта работы. На любую педагогическую должность претенденту необходим опыт работы от 1 года до 3 лет! А где его взять выпускнику-бакалавру?

Необходимо отметить, что должность преподавателя в профессиональном стандарте все-таки есть. Первая обобщенная трудовая функция записана так: «Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) и дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации» [2].

Конкретное наименование трудовых функций, входящих в обобщенную, подтверждает необходимость введения дополнительных профессиональных компетенций в образовательную программу бакалавра и магистра. Трудовые функции направлены на организацию учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей); проведение педагогического контроля и оценки освоения образовательной программы в процессе промежуточной и итоговой аттестации; разработку программно-методического обеспечения.

Характеристика каждой из десяти обобщенных трудовых функций профессионального стандарта выполнена по единой схеме. Проведенный анализ функционала позволяет выстроить следующую последовательность этапов роста профессионально-педагогического опыта:

- преподаватель по образовательным программам ПО, СПО, ДПП;
- мастер производственного обучения;
- преподаватель (мастер)-воспитатель обучающихся по программам СПО;
- ассистент (преподаватель) - куратор обучающихся по программам ВО;

- проведение профориентационных мероприятий (при работе на любой должности);

- методист (специалист по методике обучения);

- старший методист по программам ПО, СПО, ДПП;

- старший преподаватель (преподавание по программам бакалавриата, ДПП);

- доцент (преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры);

- профессор (преподавание по программам аспирантуры, ординатуры, ассистентуры-стажировки и ДПП).

На основе проведенного анализа можно сказать следующее:

- целевые ориентиры для разработки образовательных программ для всех уровней подготовки педагогических кадров заданы нормативными документами;

- при разработке образовательных программ необходимо учесть и согласовать запросы всех заинтересованных лиц;

- соблюдать преемственность и вариативность в отборе содержания программ;

- формирование компетенций обеспечивается деятельностью обучающихся при реализации разных типов педагогических процессов;

- обучение по программе магистратуры можно рассматривать как один из возможных вариантов профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 года № 1085 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)».

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 года № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подсекция «Актуальные проблемы дополнительного образования»

УДК 379

Е.Б. Антонов

Мария Тихоновна Иванова – педагог-организатор детского туризма Ярославской области в 1930-е - 1950-е годы

Аннотация. В статье рассматривается деятельность директора Ярославской областной ДЭТС М.Т. Ивановой с 1938 по 1953 годы.

Ключевые слова: Ярославская ДЭТС, организация детского туризма, туристические лагеря, краеведческая работа, турпоходы.

В начале 1930-х годов детскому туризму в СССР было придано новое содержание, тесно связывающее туризм и экскурсии с военно-политической подготовкой. Одним из лидеров этой работы была Ярославская областная детская экскурсионно-туристическая станция (ЯрОблДЭТС). С 1 сентября 1938 г. по июль 1953 г. директором ярославской ДЭТС была Мария Тихоновна Иванова (19.03.1891 – 28.02.(?)1957). Ее имя в детском туризме в эти годы было широко известно в СССР.

М.Т. Иванова родилась в Ярославле в семье рабочего фабрики Карзинкина, закончила 8 классов Мариинской женской гимназии. С 1911 до 1926 г. она учительствовала в Белоруссии и на Украине. С 1926 г. по 1938 г. была учительницей специальной школы в Ярославле [1].

© Антонов Е.Б., 2016

Будучи педагогом школы трудновоспитуемых детей, М.Т. Иванова использовала туристские формы как средство воспитания школьников. Туристические кружки в начале 1930-х гг. существовали повсеместно, однако эта широкая по охвату детей работа велась, как правило, активистами-общественниками, и педагог М.Т. Иванова выделялась на этом фоне профессиональным подходом. Не случайно в 1935 г. в газете областного комитета партии «Северный рабочий» было опубликована статья, в которой М.Т. Иванова была охарактеризована как одна из лучших педагогов своей школы, строящих работу на принципах индивидуального подхода к ребенку. Особо отмечалось, что она использовала спорт и туризм во внеклассной работе [2].

Все это объясняет тот факт, что в 1938 г. М.Т. Иванову назначили директором областной ДЭТС. Перед вновь созданной организацией вставали масштабные задачи. Необходимо было сконцентрировать руководство всей туристской работой в области в ДЭТС, придав этой работе учебно-воспитательный регулярный характер. Станцию надо было превратить в организационно-методический центр детского туризма. Нужно было решить и кадровую проблему, т.к. в штате ДЭТС было всего четыре инструктора. Требовалось создать материально-техническую базу станции [3].

Уже на первом производственном совещании М.Т. Иванова поставила задачу внести четкость в работу каждого сотрудника и обратить особое внимание на контроль за работой туркружков в школах, которых только в Ярославле насчитывалось 22. Она запланировала проводить через турклуб обучение турактива школьников и ответственных за турработу в школе, обязала инструкторов ДЭТС оказывать им методическую помощь. Директор отмечала, что руководители походов должны «подходить к каждому участнику… индивидуально, изучать и воспитывать детей во время путешествий. Больше давать ребятам туристических навыков и расширять их знания» [4].

Осенью 1938 г. М.Т. Иванова участвовала в семинаре работников внешкольных учреждений, организованном Наркомпросом. Как одна из немногих, имевшая опыт практической работы, она разрабатывала программы и методические материалы по работе туристских кружков.

В декабре 1938 г. М.Т. Иванова выступила на совещании директоров областных ДЭТС в Москве с докладом о работе кружков Ярославской ДЭТС. Работу ярославцев признали образцом организации деятельности туркружков. Важно отметить, что организационно-методическая работа шла в это время параллельно с разработкой законодательной основы внешкольного образования. Так, Положение о ДЭТС было утверждено только к началу 1939 г.

В январе 1939 г. Ярославская областная ДЭТС провела первый слет юных туристов, в котором приняли участие 1100 школьников, из них 70 – из районов области. Слет проходил в Волковском театре. Участников слета приветствовали поздравительными телеграммами ДЭТС г. Калинина, Москвы, Горького, ярославского пединститута. Особенно значимой была телеграмма от Н.К. Крупской. М.Т. Иванова сделала доклад о пятилетии детского туризма в Ярославле. Юные туристы выступили с воспоминаниями о летних походах. 16 активистов туристской работы были премированы ценными подарками и путевками на летние походы в Крым, на Урал и в Карелию. Пединститут взял шефство над клубом юных туристов и выделил в помощь клубу 35 лучших студентов для работы в кружках.

В течение 1939-1940 гг. по инициативе М.Т. Ивановой ДЭТС объединили с турклубом, который стал ядром туристской работы в городе и области. Были созданы базы в Ярославле, Рыбинске, Костроме. В ДЭТС был собран разнообразный методический материал, прежде всего, отчеты о пройденных маршрутах, картотека маршрутов, детские дневники, планы турмероприятий и работы кружков. Важной методической ролью ДЭТС было утверждение маршрутов, разработанных кружковцами.

М.Т. Иванова уделяла большое внимание работе со школьниками, составлявшими актив турклуба. Она привлекала их к участию в туристических мероприятиях российского и союзного уровня. Так, на слет юных туристов РСФСР в 1939 г. она направила семерых ярославских школьников. Наиболее подготовленные ребята участвовали в союзных турпоходах, организованных Центральной детской туристической станцией.

М.Т. Иванова вела переписку с другими областными станциями, обмениваясь разработками интересных маршрутов, новыми методами и формами работы. Она наладила постоянную связь с районными и городскими отделами народного образования, райкомами и горкомами комсомола, комитетами по делам физкультуры и спорта, совместно с которыми проводились различные виды туристской работы. Был налажен серьезный контроль туристской работы в школах области.

О масштабах работы ОблДЭТС свидетельствут план на 1940 г. В нем подчеркивалось, что «правильно поставленная экскурсионно-туристическая работа среди детей способствует выработке четкой классовой идеологии, материалистическому мировоззрению, является мощным средством воспитания классово сознательного строителя коммунизма» [5. Л.71].

Летний план включал значительную подготовительную работу (организацию двух палаточных 10-дневных лагерей-примитивов; подготовку турбазы на 70 человек; проведение семинаров начальников лагерей и вожатых; рассылку методических материалов; проведение радиопередачи о туристическом лете). Предусматривались проведение июньского костра с охватом 500 человек, посвященного началам туристических походов; проведение однодневных военизированных игр в 7 городах области с охватом 1600 человек; краеведческие многодневные походы по историческим местам, изучению малых рек, исследованию ископаемых; дальние туристские походы по СССР (в частности, «По следам Чапаевской дивизии», «Оборона Царицына», в Ильменский заповедник на Урале); экскурсии по Ярославлю и городам страны; подготовка на городских туристских базах 600 значкистов «Юный турист СССР» и 150 – «Турист СССР» [5. Л.72-73; 6].

В декабре 1940 г. на Всероссийской конференции работников ДЭТС М.Т. Иванова и завуч В.М. Пелевин поделились своим опытом работы с активом юных туристов, а также по организации баз-примитивов. На май 1940 г. в штате станции значится 21 человек [7], а сама она с 1939 г. занимает целое трехэтахное здание на ул. Советской. В газете «Северный рабочий» за 1939 – июнь 1941 г. было опубликовано 25 статей о

детском туризме, из них 19 были посвящены работе ДЭТС и ее руководителя.

Налаженная система туристской работы в городе и области, найденные формы позволили М.Т. Ивановой успешно продолжать руководство станцией в годы Великой Отечественной войны, когда в стране были закрыты все областные ДЭТС. То, что Ярославская продолжала работать, наряду с Московской, Центральной Республиканской и Свердловской, было, безусловно, признанием опыта и авторитета М.Т. Ивановой [8].

Оставшись с несколькими сотрудниками в двух комнатах Дворца пионеров, М.Т. Иванова перестроила работу ДЭТС, отдавая приоритет военной подготовке школьников. Так, инструкция к игре «По вызову партизанского отряда» за подписью М.Т. Ивановой была отпечатана тиражом 3000 экземпляров. Уже с 1942 г. Ярославская ДЭТС начинает сбор материалов по Великой Отечественной войне.

Продолжает работать турклуб, в котором по новой программе проводилось обучение актива юных туристов, а также пионервожатых. В различных районах области организуются лагеря-примитивы, инструктивно-туристские лагеря, а также турлагеря. Особый вид работы ДЭТС в годы войны – организация летних лагерей по сбору дикорастущих лекарственных и съедобных растений. Для руководителей лагерей М.Т. Иванова организует семинары по изучению методики сбора и сушки полезных растений. Она обращается в аптекоуправление с просьбой выдать 300 брошюр «Лекарственные растения Ярославской области» и пакеты для рассылки по районам [9, Л.2]. В связи со значительными объемами собранного сырья Центральный комитет ВЛКСМ дважды награждал Ярославскую ДЭТС почетными грамотами в 1942 г., а также премией в 1943 г. Эти награды были заслуженны: только по сбору крушины, шедшей на изготовление взрывчатки, ярославские школьники дали 60% союзного сбора.

В конце декабря 1942 г. с целью подведения итогов туристской работы и определения задач на 1943 г. Наркомпрос РСФСР провел в Ярославле совещание директоров восстанов-

ленных ДЭТС Вологодской и Удмурской АССР, а также Московской и Ярославской областей. М.Т. Иванова выступила с докладом «Организация оборонной работы в туристических лагерях Ярославской области».

Директор Ярославской ДЭТС привлекала к туристской работе вернувшихся с фронта после ранения воспитанников станции А.М. Панкратова, Б.П. Топоркова; поддерживала новую смену школьников-активистов. Заботясь о своих кадрах, М.Т. Иванова добивалась, чтобы в выдаче продовольственных карточек инструкторов по туризму приравняли к инструкторам физкультуры [10]. В своих обращениях в областную лагерную комиссию она просила по нормам питания приравнять лагеря-примитивы, инструктивно-туристские лагеря и турлагеря к пионерским лагерям. Характерна ее просьба, отправленная в 1944 г. в Облпотребсоюз, «отпустить 12 пар тапочек для инструкторов по инспектированию туристских лагерей по сбору полезных дикорастущих растений в счет отоваривания собранной продукции» [9, Л.61].

В сентябре 1944 г. здание ДЭТС, в котором во время войны располагался госпиталь, было возвращено туристической станции. Однако оно имело плачевный вид: закопченные стены, разбитые стекла, сломанная мебель. Для организаци ремонта здания ДЭТС МТ. Иванова обращалась к председателю облисполкома, председателю горсовета. Через обком комсомола просила у завода «Победа рабочих» краску и олифу. Писала письма на фабрику «1 Мая» с просьбой изготовить мебель для станции. Директора фабрики «Североход» просила изготовить палатки и вещевые мешки.

В послевоенные годы Мария Тихоновна по-прежнему уделяла большое внимание кадровой работе. Она пригласила в качестве рукодителей кружков бывших фронтовиков – И.А.Ковалева, Б.И.Корнилова, В.С.Латышева. С целью дать будущим педагогам основы туристических знаний и краеведческой работы М.Т. Иванова в 1946 г. организовала летний лагерь для учащихся педагогических училищ Ярославской области в г. Тутаеве.

В эти годы М.Т. Иванова привлекала к работе в ДЭТС педагогов средней школы Л. Дубровину и Н. Соколова, которые

в 1950 г. выпустили брошюру «По родному краю», где описаны рекомендуемые для юных туристов маршруты. Преподаватель Ярославского пединститута А.И. Иванов, также сотрудник ДЭТС, в том же году издал книгу «Геологические экскурсии по Ярославской области».

С 1948 г. ОблДЭТС выпускала свой журнал «На привале», включая туда материалы центральных изданий о детском туризме.

В январе 1947 г. М.Т. Иванова и методист станции Л.И. Голодухина были приглашены на II Всероссийский Географический Съезд, посвящённый 100-летию Географического общества. Они были единственными представителями детских туристских станций на съезде. [11]. В 1949 г. М.Т. Иванова была награждена медалью «За трудовую доблесть» [12].

В конце 1940-начале 1950-х годов работа ДЭТС попрежднему отличалась массовым охватом учащихся. Так, в 1949 г. при общем количестве школьников в Ярославской области 228 698 человек в экскурсиях, походах и путешествиях приняли участие 135 тысяч [13].

XIX съезд партии в 1952 г. поставил задачу преподавания учебных дисциплин в школе на основе политехнического обучения. Сотрудники ЯрОблДЭТС разработали в связи с этим методические рекомендации для проведения массовых районных мероприятий, составили инструктивное письмо по изучению энергетических ресурсов области с указанием маршрутов походов, спланировали график посещения промышленных предприятий. Последнее начинание продолжало существовать в работе ДЭТС до начала 1980-х годов.

С июля 1953 г. по октябрь 1954 г. М.Т. Иванова работала методистом ОблСЮТур [14], а затем вышла на заслуженный отдых.

М.Т. Иванова возглавляла Ярославскую ДЭТС в тот период, когда детский туризм воспринимался как инструмент коммунистического, прежде всего, военно-патриотического воспитания. Одновременно в ДЭТС развивались и такие формы работы, как исследовательско-краеведческая, экскурсионная, дальние походы по СССР, слеты и туристические лагеря. М.Т. Иванова стала одним из ярких организаторов внешкольной работы Ярославского края 1930- начала 1950-х годов.

Библиографический список

1. ГАЯО. ЦДНИ. Ф.276. Оп.11. Д.638. Л.2.

2. Иванова, М.Т. За развитие детского туризма // Северный рабочий. - 1935 г. - 15 мая; Ледер, Е. На Подосеновской улице // Северный рабочий. - 1935 г. - 31 августа.

3. Антонов, Е.Б. Деятельность ярославской детской экскурсионно-туристической станции в 1930-х годах [Текст] / Е.Б. Антонов // Совершенствование педагогической деятельности в условиях перехода к новым образовательным стандартам: материалы конференции «Чтения Ушинского». - Часть I. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.237-242.

4. ГАЯО. – Ф. Р-2791. – Оп.1. – Д.1. – Л.17.

5. ГАЯО. – Ф. Р-1075. – Оп.1. – Д.188. – Л.71, 72, 73.

6. ГАЯО. – Ф. Р-2791. – Оп.1. – Д.13. – Л.13-14.

7. ГАЯО. – Ф. Р-2791. – Оп.1. – Д.15. – Л.28.

8. Антонов, Е.Б., Горшков, И.Д. Детский туризм в Ярославском крае в годы Великой Отечественной войны (1941-1945) [Текст] / Е.Б. Антонов, И.Д.Горшков // Родина - RU. - 2014.- № 2 (60).– С. 112-119.

9. ГАЯО. – Ф. Р-2791. – Оп.1. – Д.20. – Л.2.

10. ГАЯО. – Ф. Р-2791. – Оп.1. – Д.3. – Л.187об.

11. Работники Ярославской Детской Туристской Станции – на Всероссийском Географическом Съезде // Северный рабочий. - 1947 г. - 13 февраля.

12. ГАЯО. – Ф. Р-2224. – Оп.1. – Д.352. – Л.63.

13. ГАЯО. – Ф. Р-2224. – Оп.1. – Д. 348. – Л.60об.

14. ГАЯО. ЦДНИ. – Ф.276. – Оп.93. – Д.111. – Л.1.

УДК 374

Н. Е. Бахвалова

Игротехники в английском языке для школьников

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования игры как активного метода обучения и различных

© Бахвалова Н. Е., 2016

игротехник в системе современного дополнительного образования на примере изучения английского языка детьми младшего и среднего школьного возраста в культурно-образовательном центре «ЛАД».

Ключевые слова: дополнительное образование, игра, игровые технологии, игротехники.

Сегодня английский язык стал неотъемлемой частью жизни современного человека, владение иностранным языком помогает продвижению во всех сферах жизни. Но процесс изучения языка, по нашему мнению, не должен быть утомительным или скучным, поэтому одним из способов заинтересовать обучающегося становится дидактическая игра.

Игровое обучение, которое в настоящее время часто именуют «эдьютейнментом» (англ. edutainment), буквально означает образование (англ. education) посредством развлечения (англ. entertainment). Понятие «эдьютейнмент» в российском образовании рассматривают как креативное образование (М. М. Зиновкина) и неформальное образование (И.Ф. Феклистов).

Игра является активным методом обучения для учащихся всех возрастов, подходит и для ведения занятий в разновозрастных группах (Ю.Н. Емельянов). Главное отличие педагогической игры от игры как таковой - это наличие четко поставленной цели и предполагаемого педагогического результата.

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько). Разновидностью педагогических технологий являются игровые технологии (Д.Б. Эльконин), обладающие средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, основу которых составляет педагогическая игра [3].

Игротехника является частью дидактической игры как явления более общего. Игротехника (по О.С. Анисимову) представляет собой внедрение интерактивных игровых форм в групповое взаимодействие с целью решения той или иной задачи; интегрирует в себе разнообразные техники: психотехнику, социотехнику и мыслетехнику [1].

Таким образом, игровая технология дает нам теоретическое представление о том, как играть, а игротехники являются самим практическим механизмом для осуществления игры.

Цель данной статьи - рассмотреть возможности использования игротехник на занятиях английского языка в учреждении дополнительного образования.

Новизна исследования заключается в рассмотрении игротехник как основополагающих в процессе неформального обучения ребенка иностранному языку.

Отсутствие в учреждениях дополнительного образования жесткой регламентации деятельности ребенка делает игровой процесс ведущим в деятельности педагога. Часто игра предполагает состязание, соревнование, азарт, но также и поддержку со стороны команды, удовольствие от контактов с партнерами по игре, создание ситуации успеха, эмоциональный подъем, пробуждение творческого потенциала[2].

Игровая деятельность выполняет следующие функции (по А.С. Шмакову): *развлекательную и коммуникативную*; *игротерапевтическую*; *диагностическую*: данная функция особенно существенна для педагога, который в процессе игры имеет возможность наблюдать и оценивать возможности всех детей в отдельности; *функцию коррекции*; *межнациональной коммуникации и социализации* [2].

Классифицировать игротехники можно по их назначению или по основной дидактической цели (М.Д. Данилов, Б.П. Есипов). В основу классификации положены последовательные этапы занятия и цели, которые достигаются на каждом из них: а) приобретение знаний; б) формирование умений и навыков; в) применение знаний; г) творческая деятельность; д) закрепление; е) проверка знаний, умений, навыков.

Рассмотрим возможности использования игротехник на занятиях английского языка на примере культурно-образовательного центра «ЛАД», где в течение пяти лет нами проводится работа с детьми младшего и среднего школьного возраста.

Дети приходят в объединение с разным уровнем владения языком, разными психоэмоциональными характеристиками, наличием речевого барьера и не всегда с большим желанием изучать язык в дополнение к школьной программе. Стоит отметить, что на первом этапе обучения в игре наравне с английским присутствует и русский язык.

Рассмотрим в качестве примера проведение занятия с применением различных игротехник.

Игра по теме «Food - Еда» для младших школьников (3 класс).

Название темы должно преподноситься как загадка, некая проблема, решение которой дети должны найти сами: догадаться о значении слова по сходству с русским языком (banana, milk, soup) или по дефиниции (milk – a cow gives it).

Знакомство с новой лексикой: соотнести слово и картинку(match the word and the picture); написать незнакомые слова на слух для отработки правил правописания (spelling); распределить слова с долгим и кратким звуком «i» (meat/milk); искать перевод слов в словаре за ограниченный отрезок времени; поиск рифмы (finish the rhyme):

Был в столовой я в обед
и купил там черный … (bread)

Процесс запоминания уже выписанных ***слов*** легко сделать увлекательным благодаря игре в ассоциации. Например, из предложенных детьми вариантов к запоминанию слова porridge (*каша*) были предложены следующие: «ешь кашу, иначе последует **пор**ка» или «**пор**а есть кашу!»

Деление на команды осуществляется выбором карточки из мешочка с изображением овоща либо молочного продукта.

Отработка построения предложения. Каждому игроку присваивается наименование какой-либо части речи или члена предложения. Предварительно на доске пишется пример построения предложения (the Present Simple tense) (подлежащее+сказуемое+ дополнение + обстоятельство места + обстоятельство времени). В итоге участники команды встают в нужном порядке и произносят получившееся предложение (I like to drink tea at home in the evening).

Занятие сопровождается динамическими и музыкальными паузами, где могут повторяться глаголы движения, вести такую физкультминутку могут сами дети. Например, мы используем подвижную игру с недостающим стулом: пока педагог перечисляет съедобные названия предметов, ученики ходят вокруг стульев, как только они слышат не относящееся к теме слово (либо исчисляемое/неисчисляемое существительное), они должны занять стулья. Опоздавший – выбывает.

Ни одно занятие не обходится без игр со словами**:** вставить ea/ ee (m_ _ t, b _ _ t), расставить буквы в правильном порядке (iujce - juice), поиск слов, заполнение пропусков в предложении и загадки.

Для повторения изученного командам предлагается тест с выбором ответов и занесением его на рисунок с точками: если команда даёт все правильные ответы, то получается правильное изображение по точкам. В итоге одна команда может выполнить все верно, другая - допустить ряд ошибок.

В конце занятия подсчитываются баллы, подводятся итоги и дарятся символические подарки в виде наклеек или конфет. Причины проигрыша команды обязательно анализируются.

Таким способом может быть проведено занятие по любой теме английского языка. Разница будет заключаться лишь в отборе игровых техник в соответствии с возрастом обучающихся: с увеличением возраста детей педагог от подвижных игротехник постепенно переходит к использованию малоподвижных коммуникативных.

Итак, можно сделать следующие выводы.

Игра является важнейшим методом обучения детей иностранному языку в системе дополнительного образования.

На всех этапах занятия в рамках обучающей (дидактической) игры могут быть использованы различные игровые техники, способствующие формированию интереса ребенка к иностранному языку, развитию познавательных способностей и творческого потенциала.

В данной статье нами рассмотрены не все игровые техники обучения иностранному языку, направленные на достижение большего педагогического эффекта и соответствующие новым веяниям времени, включая и новые информационные технологии. Они будут объектом нашего дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Анисимов, О.С. Развивающие игры и игротехника [Текст] / О.С. Анисимов. – Новгород, 1989. – 177 с.

2.Шмаков, С.А. Игры учащихся - феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. – М., 1994. – 240 с.

3.Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин – М.: Просвещение, 1987. –350 с.

УДК 374

И.В. Брожевич

Социализация детей с особыми образовательными потребностями средствами дополнительного образования

Аннотация. Здоровье и благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества. Одна из главных задач деятельности учреждений дополнительного образования – адаптация и социализация детей в условиях современной жизни и их творческое развитие. Особенное внимание при решении этой задачи уделяется работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами как категорией детей, особо нуждающихся в помощи и поддержке не только близких людей, но и общества.

Ключевые слова: социализация, дополнительное образование, дети с особыми образовательными потребностями.

Здоровье и благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества. Одна из главных задач деятельности учреждений дополнительного образования – адаптация и социализация детей в условиях современной жизни и их творческое развитие. Особенное внимание при решении этой задачи уделяется работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами как категорией детей, особо нуждающихся в помощи и поддержке не только близких людей, но и общества.

Одним из приоритетных направлений деятельности и развития МОУ ДО ЦДТ «Витязь» мы считаем организацию работы с детьми с особыми образовательными потребностями

Термин «дети с особыми образовательными потребностями» - достаточно новый и призван вытеснить из широкого употребления термины «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии». Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) – это дети, нуждающиеся в организации особых

© Брожевич И.В., 2016

условий при их воспитании и обучении. К категории детей с ООП часто относят только детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) и детей-инвалидов. Но в действительности дети, нуждающиеся в особых образовательных потребностях, - это прежде всего дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, то есть и дети с ОВЗ, и дети-инвалиды, а также дети с отклонениями в поведении (в том числе с девиантным поведением), оказавшиеся в экстремальных условиях.

Актуальность работы МОУ ДО ЦДТ «Витязь» в данном направления обусловлена:

1) Заказом государства: в основных федеральных документах за каждым ребёнком признаётся право на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития.

Право на образование детей с ОВЗ закреплено действующим законодательством РФ и нормами международного права. В Конвенции о правах ребенка указывается, что «государства-участники признают право ребенка на образование» (ст. 28), что образование ребенка должно быть направлено на развитие его личности, талантов, умственных и физических способностей. Конституция Российской Федерации, высший нормативный правовой акт РФ, гарантирует, что «каждый имеет право на образование» (ст. 43). Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» также гарантирует право каждого человека в Российской Федерации на образование (ст. 5).

В рекомендациях, подписанных директором Департамента воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей А.А. Левитской, указывается, что получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

2) По данным статистики, количество детей с ОВЗ и детей, состоящих на профилактических учетах, постоянно увеличивается, поэтому остро стоят вопросы создания необходимых

условий для организации культурного досуга несовершеннолетних. Незанятость детей и подростков позитивными видами деятельности способствуют безнадзорности несовершеннолетних, их вовлечению в совершение преступлений и иных антиобщественных действий.

Решить проблему профилактики правонарушений и формирования законопослушного поведения можно только комплексно, с привлечением всех сил общества через вовлечение максимального количества детей во внеурочную и организованную досуговую деятельность, несмотря на то, что сложность ситуации заключается в том, что дети склонные к девиантному поведению, не стремятся в кружки и секции, а отдают предпочтение свободному времяпрепровождению.

3) Особенности организации образовательного процесса в системе дополнительного образования позволяют включить ребенка в доступные виды жизнедеятельности и отношений с учетом его индивидуальных способностей, мотивов интересов, ценностных ориентаций, тем самым способствовать реабилитации и социализации [1;3].

Дополнительное образование детей с ООП с учетом новых образовательных стандартов должно, помимо решения традиционных образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, выполнять роль связующего механизма между массовым и специальным образованием во всех звеньях «возрастной вертикали» и ускоряющего фактора процесса интеграции детей с ООП в общеобразовательную среду и социум [4].

Таким образом, дополнительное образование можно рассматривать как модель социализации разных категорий детей, которая направлена на решение проблем социализации детей разных национальностей; одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с асоциальным (девиантным) поведением, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. [2] Преимуществом данной модели развития дополнительного образования является адресная направленность на решение проблем детей с особыми возможностями и потребностями. Такая стратегия призвана обеспечить социализацию ребенка, то есть способствовать достижению конечной цели обучения и воспитания ребенка с отклоняющимся развитием – преодолению его социальной недостаточности, максимально возможному вве-

дению его в социум, формированию у него способности жить самостоятельно [2]. Но важно учитывать, что особенности развития и поведения «особых детей» обуславливают следующие проблемы в их социализации: низкий уровень социализированности личности; низкая самооценка; выраженное переживание одиночества [2;3].

В рамках реализации работы в данном направления в МОУ ДО ЦДТ «Витязь» реализуются два проекта: «Поверь в себя» и «Раскрой себя».

Несмотря на недостаточное количество теоретической и практической информации, отражающей организационно-содержательные аспекты включения детей с ООП в программы дополнительного образования, очевидным становится тот факт, что нехватка информации не должна останавливать работу с данной категорией детей, а должна ориентировать на постановку новых целей и задач в работе с ними.

Целью проекта «Поверь в себя» является создание организационно – педагогических условий, способствующих формированию доступной среды для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их последующей интеграции в обществе.

Целью проекта «Раскрой себя» является создание поддерживающей среды, способствующей социализации обучающихся, а также содействие формированию у обучающихся законопослушного поведения, культуры здорового образа жизни через раскрытие личностного потенциала детей.

Проект «Поверь в себя» ориентирован на детей с ОВЗ, а проект «Раскрой себя» на подростков, состоящих на профилактических учетах всех видов.

Анализируя результаты реализации проектов, мы можем отметить следующее: количество детей с ООП, посещающих Центр «Витязь», увеличивается, заинтересованность педагогов в работе с данной категорией детей возрастает – это прослеживается в увеличении педагогов, разрабатывающих индивидуальные образовательные маршруты, проекты тьюторского сопровождения. В Центре увеличивается потребность проведения мероприятий для детей с ООП и количество детей с ООП, участвующих в досуговых мероприятиях Центра. В рамках данных

проектов были разработаны и проведены досуговые программы, тематические и коррекционные программы.

Библиографический список

1. Антонова, А.И. Социология семьи [Текст] : учебник / А.И. Антонова. – 2-е изд. – М., 2005 – 330 с.

2. Байбородова, Л.В, Золотарёва, А.В., Серебренников, Л.Н. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка [Текст]: монография / Л.В. Байбородова, А.В. Золотарёва, Л.Н. Серебренников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 220 с.

3. Зыкова, В.К. Социально-бытовая ориентировка [Текст] / В.К Зыкова - М.: ВЛАДОС, 2007 - 198 с.

4. .Корельская, Н.Г. «Особенная» семья - «Особенный» ребенок [Текст] / Н.Г. Корельская – М.: Советский спорт, 2003 - 232 с.

УДК 378

Н.А. Глазкова

Проблемы профориентационной работы в системе непрерывного образования

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные направления профориентационной деятельности в системе непрерывного образования. Анализ магистерской и кандидатской диссертаций показал, что профориентационная работа в системе непрерывного образования не дает результата, который изначально в нее заложен. В заключении определены проблемы профориентационной деятельности.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, профессиональное самоопределение, обучающиеся, абитуриенты.

В сфере трудовой деятельности происходят качественные изменения,появляются новые профессии. Мир профессий при-

© Глазкова Н.А., 2016

обретает чрезвычайную изменчивость и динамичность. В настоящее время специалисту необходимо не только совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению профессиональной деятельности. Современный человек должен проявлять гибкость и коммуникабельность, так как сегодня предложение рабочей силы значительно превышает спрос, поэтому выпускнику недостаточно быть просто профессионалом в избранной сфере деятельности. Ему надо уметь не только презентовать себя на рынке труда, но и в любой период времени, и в различной ситуации решать поставленные задачи [5].

Важнейшим условием повышения качества подготовки специалистов является мотивация участников образовательного процесса, прежде всего студентов, на трудоустройство по профессии, поскольку только она обеспечивает стабильный приток абитуриентов, их успешное обучение и выпуск в качестве молодого конкурентоспособного специалиста. Решение проблем подготовки человека к осознанному профессиональному самоопределению становится жизненно необходимым [3].

Анализ научной литературы даёт возможность утверждать, что вопросы, связанные с выбором профессии и профориентационной работой высшего учебного заведения с молодежью, всегда привлекали внимание учёных, педагогов, исследователей нашей страны, стран ближнего и дальнего зарубежья. Они отображены в работах А. Вайсбурга, А. Воробьева, В. Галюты, В. Герасимчук, И. Гусева, В. С. Ендальцева, Ю.К.Васильева, Л.П. Веревкина, В.Д. Голикова, Ю.Н. Дорожкина, Е.Д. Катульского, И.Н. Назимова, Ж.С. Мамбеевой, З.М. Балгимбаевой

Как утверждает К.Ишматов, профориентация – научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах народного хозяйства страны. Профориентация в рыночных условиях – это прежде всего трансформация структуры представлений молодого человека о его профессиональной карьере с опорой на реальность [4]. Как отмечают Ш.С. Шарипов, К.Давлатов, Г.С. Насриддинова,

профориентация должна решать проблемы не только «кем быть», но и «каким быть», при этом необходимо, чтобы учащиеся глубоко любили избранную профессию [4].

Решить эти две проблемы могут полное среднее школьное образование, СПО, ВПО. На вопрос «Кем быть?» обучающиеся должны найти ответ в рамках профориентационной работы в школе, а на вопрос «Каким быть?» – в вузе, колледже, техникуме, лицее.

Анализ результатов проведённого нами исследования, посвящённого вопросу организация профориентационной работы в школе и в вузе, показал, что профориентационная работа в системе непрерывного образования не дает результата, который изначально в нее заложен [1]. Обучающиеся в школе не получают качественной услуги по профориентации, поэтому большинство из выпускников не могут определиться с выбором будущей профессии или выбирают её по репутации учебного заведения, или престижу специальности. Таким образом, проблема неуверенного выбора профессиональной направленности плавно перетекает в рамки университета. То, что школьная неподготовленность к профессиональному самоопределению влияет на результаты обучения в вузе, доказывает проведенное нами мини-исследование. Оно показало, что 65% респондентов не видят себя в роли специалиста в той области, в которой они обучаются, некоторые из опрошенных сказали, что заканчивают высшее учебное заведение только для «галочки», в дальнейшем планируют переобучаться на другую профессию, кто-то обучается по выбранному профилю только потому, что не поступил туда, куда планировал. Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что таким студентам необходима квалифицированная помощь в области профориентации.

Исследования Ю.В. Грачевой [2], посвящённое изучению вопроса организации профориентационной деятельности в вузе показали, что все студенты вовлечены в проблему выбора места работы, 63% опрошенных задумываются о том, где им предстоит работать после окончания вуза, 71% респондентов утверждают, что им необходима помощь в профессиональном самоопределении, 96% считают, что данную помощь им может оказать вуз.

Подводя итоги, обозначим наиболее значимые с нашей точки зрения проблемы в области профориентации:

1. отсутствие системы в профориентационной работе школ и вузов, что обусловлено недостаточно сформированной профессиональной компетенцией педагогов, позволяющей им качественно проводить профориентацию;
2. отсутствие информационной и методической поддержки педагогов;
3. отсутствие взаимосвязи «школа-вуз»;
4. профориентационная работа в вузе направлена в основном на привлечение абитуриентов.

Детализируя причины сложившегося положения, следует обратить внимание на декларированность и практическое отсутствие государственного статуса профориентации молодёжи в России; эпизодичность её осуществления, неподготовленность учителей и других практических работников к её осуществлению; недостаточную связь и преемственность школы, родителей, системы профессионального образования: школы и вуза, производства, службы занятости и других социальных институтов; подмену и дублирование функций различными субъектами, ответственными за трудоустройство, обеспечение занятости и в целом за судьбу подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Глазкова, Н.А. Организация профессионально ориентационной работы среди старшеклассников как условие их успешной социализации. Маг.дис. [Текст].

2. Грачева, Ю.В. Организация профориентационной деятельности в вузе: проблемы и направления развития [Текст] / Ю.В. Грачева // Вестник науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 1-4.

3. Профориентация шаг в будущее [Электронный ресурс] Режим доступа http://vitashop.kz/articles/psihologija/ proforientacija-shag-v-buduschee.

4. Профессиональная ориентация молодежи и организация приема в высшее учебное заведение [Текст] / И.Т. Гусев, Н.П. Калашников, А.В. Качанов, В.М. Колобашкин, С.А. Кахтев, Г.И. Соловьев. – М.: Высшая школа, 1982. – 128 с.

5. Халитов, Д.С. Проблемы профориентационной деятельности в современных социально-экономических условиях

[Текст] // Проблемы профориентационной деятельности и самоопределения учащихся в условиях региона: материалы региональной очно-заочной научно-практической конференции (22–23 ноября 2012 г., г. Тобольск) / под общ. ред. Г. А. Ярковой, Л. П. Шебановой / Д.С. Халитов. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. – С.122–125.

УДК 371.398

Е.А. Горюшина
Т.К. Курина

Организация работы с семьями учащихся в системе дополнительного образования

Аннотация. В статье рассматривается организация работы с семьями учащихся в системе дополнительного образования. Выделены приоритетные направления, отражены положительные эффекты совместной деятельности. Авторами предлагаются эффективные формы взаимодействия с семьями учащихся в системе дополнительного образования

Ключевые слова: взаимодействие; дополнительное образование детей; семья; педагог дополнительного образования.

Приоритетные направления государственной политики в области образования выводят на первый план активизацию взаимодействия образовательного учреждения с семьей. Эта стратегия отражена в ряде нормативно-правовых документов, а именно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др. [1,2,4] Кроме того, согласно Профессиональному стандарту, «педагог дополнительного образования должен быть способен планировать и организовывать взаимодействие с родителями обучающихся…». [3]

Безусловно, успешное решение задач воспитания и обучения возможно только при условии взаимодействия семьи и образовательного учреждения, и в настоящее время это сотруд-

© Горюшина Е.А., Курина Т.К., 2016

ничество становится все более актуальным и востребованным. Исходя из особенностей дополнительного образования, очевидно, что именно в этой системе возможно наиболее эффективно организовать работу с семьей на принципах открытости, неформальности, индивидуального подхода.

Но, к сожалению, образовательные организации сталкиваются с проблемой низкой мотивации родителей (законных представителей) на взаимодействие. Для ее решения представляется целесообразным выстроить систему работы на следующих позициях: деятельность должна быть организована с учетом социального заказа; должно осуществляться информирование родителей (законных представителей) различными способами: объявления, буклеты, стенды, размещение информации на сайте организации и в социальных сетях; систематичность проведения мероприятий;

– разнообразие форм взаимодействия; практическая значимость проводимых мероприятий; благоприятная психологическая атмосфера в организации.

Включение семьи как партнера и активного субъекта в образовательную среду учреждения дополнительного образования качественно изменит условия взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей), имеющих собственные стратегические интересы в сфере дополнительного образования ребенка.

Далее в статье мы рассмотрим организацию работы с родителями (законными представителями) на примере МОУ ДО Детский центр «Восхождение» г. Ярославля.

Включение родительской общественности в работу Центра является одной из приоритетных задач. Кроме функционирования Совета родителей (законных представителей), создание которого регламентируется нормативными актами, организуется ряд мероприятий по привлечению семей к участию в образовательном процессе и его оценке.

Процесс взаимодействия родителей (законных представителей), учащихся и педагогов осуществляется через различные формы организации деятельности, причем используются как традиционные, так и развиваются новые формы этого процесса.

Для выявления заказа на дополнительное образование и удовлетворенности оказываемыми услугами ежегодно психоло-

гической службой проводится анкетирование родителей (законных представителей). Его результаты учитываются при составлении программы развития, образовательной программы организации, учебного плана на следующий год, организации работы объединений, планировании досуговых мероприятий и мероприятий для родительской общественности. Учет пожеланий заказчиков образовательных услуг – важнейшая часть маркетинга образовательной организации.

Систематически проводятся родительские собрания, в том числе и в нетрадиционных формах (практикумы, «круглые столы» и др.), на которых присутствует администрация и специалисты Центра. Таким образом, регулируются вопросы, связанные с организацией занятий, взаимодействием педагогов и родителей (законных представителей), материально-техническим оснащением образовательного процесса.

Также проводятся тематические семинары, групповые и индивидуальные консультации с педагогами-психологами Центра, работает Школа родителей. Такие встречи позволяют учитывать особенности семьи и воспитания при работе педагога с ребенком, развивают психолого-педагогические компетенции родителей (законных представителей).

В связи со все более возрастающей популярностью дистанционных форм обучения и общения на сайте Центра размещаются советы психолога, информация о работе объединений, досуговых мероприятиях. На нем также можно оставить свои вопросы и пожелания, которые обязательно рассматриваются администрацией. Создана страница учреждения «Вконтакте», где могут общаться участники образовательного процесса.

Одним из самых важных и интересных направлений работы является организация совместной деятельности всей семьи в Центре. Перечень таких мероприятий весьма обширен: открытые занятия, мастер-классы, дни семейного отдыха, концерты, выставки, праздники и др. Все это позволяет родителям (законным представителям) непосредственно увидеть и оценить работу педагогического коллектива, образовательный процесс и деятельность Центра в целом, положительно влияет на удовлетворенность образовательными услугами. Учащиеся на этих встречах учатся взаимодействовать со взрослыми людьми, организовывать совместную деятельность.

Организуя каждый год фестиваль «Семейные ценности», Центр имеет возможность информировать о своей работе родительскую общественность всего города, тем самым привлекая новых клиентов, а семьи имеют возможность представить продукты совместного творчества жюри и зрителям.

Резюмируя все вышеперечисленное, можно обозначить ряд преимуществ, которые получают все участники образовательного процесса от системы работы Центра с семьями.

Преимущества на уровне учащегося: участие в новых формах работы; приобретение новых компетенций; сплочение семьи; создание благоприятного психологического климата в объединении, образовательной организации; получение социально-психологической поддержки; учет личностных интересов и способностей каждого ребенка при построении образовательного процесса.

Преимущества на уровне родителей (законных представителей) учащихся: информированность о работе образовательной организации; сплочение семьи; приобретение новых компетенций.

Преимущества на уровне образовательной организации: сохранение и увеличение контингента; расширение спектра проводимых мероприятий и форм работы; повышение компетентности педагогического коллектива; формирование позитивного имиджа образовательной организации.

Работа с родительской общественностью позволяет не только сформировать позитивный имидж Центра, но и значительно обогащает его жизнь новыми формами работы, позволяет эффективно решать возникающие проблемы, способствует росту контингента, творческой реализации всех участников образовательного процесса.

Конечно, не все родители и законные представители вовлечены в процесс взаимодействия, но в образовательной организации должен постоянно осуществляться поиск новых возможностей их мотивирования на совместное управление и планирование образовательной деятельностью.

На наш взгляд, взаимодействие с семьями учащихся – один из приоритетов дальнейшего развития системы дополнительного образования.

Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р Москва [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты» // Режим доступа: http://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты» // Режим доступа: http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

3. Профессиональный стандарт. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613-н [Электронный ресурс] // Федеральный информационно-методический портал «Дополнительное образование» // Режим доступа: http://dopedu.ru/news/661-utverzhden-professionalnyj-standart-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniya.html

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты» // Режим доступа: http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

УДК 374

Е.В. Гуляева

Проектирование логопедической деятельности в условиях коррекционного центра: постановка проблемы

Аннотация. В статье раскрывается сущность и специфика педагогического проектирования, акцентируется внимание на его инновационном характере. Автором представлены выводы по теоретическому анализу проблемы проектирования образовательной деятельности. Подчеркивается важность и необходимость проектирования логопедической деятельности в образова-

© Гуляева Е.В., 2016

нии, а именно в условиях коррекционного центра, которая является одним из главных атрибутов педагогического управления образовательным процессом. Обозначены результаты педагогического проектирования.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, организация деятельности, проектирование логопедической деятельности.

Современный уровень развития образования, его организационные формы и образовательные технологии достаточно сложны. Для реализации инновационной деятельности в сфере образования крайне необходим руководитель, способный обеспечивать развитие образовательных систем с опорой на научный метод и владеющий методологическими основами проектирования. Проектирование развития образовательных систем возникает сегодня как новая предметность в профессиональной сфере педагогов и руководителей**,** которая должна стать предметом и содержанием учебной деятельности в рамках программ повышения квалификации.

В педагогической науке изучение проектирования ведется с различных, хотя и связанных друг с другом позиций. Одни исследователи видят в нём только компонент деятельности преподавателя или руководителя образовательного учреждения, другие - функцию прогнозирования, программирования и т.д., третьи - особый механизм управления образованием.

Проектирование в образовании имеет свою специфику: оно требует выстраивания связей с другими видами социальных практик, создания общественных коалиций, ориентированных на цели образования, выявление принципиально новых образовательных ресурсов, формулирования общественно значимой образовательной политики, взятие на себя ответственности за социальные последствия реализуемых инициатив. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью реализации проектного подхода в развитии образования и недостаточной проработанностью в педагогике исходных концептуальных основ и моделей проектирования.

Следует отметить, что общим ориентиром для установления уровней методологического анализа рассматриваемой проблемы являются исследования, в которых отражено философ-

ское осмысление сущности проектирования (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.И. Журавлёв, К.М. Кантор, В.В. Краевский, В.А. Лекторский, А.М. Новиков, А.В. Розенберг, В.М. Розин, В.Н. Садовский, В.Ф. Сидоренко, В.С. Швырев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.).

В некоторых трудах проектирование рассматривается в аспекте проектировочных умений педагога общеобразовательной школы (О.А. Абдуллина, З.И. Васильева, О.С. Газман, Ф.Н. Гоноболин, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.)

Теоретический анализ педагогической литературы позволил сделать некоторые обобщения:

1. Сегодня в условиях динамичных изменений и кардинальных сдвигов в обществе проектирование становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в образовании, создания условий и выявления внутренних механизмов его развития. Социально-педагогическое проектирование – это специально организованная разнопрофессиональная деятельность по осуществлению полидисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики.

2. Социально-педагогическое проектирование интегрирует в себе совокупность деятельностей (педагогической, научной, управленческой и др.), связанных одновременно с идеальным конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла - того, что возможно, или того, что должно быть. Интеграция этих деятельностей воплощается во вполне определенном образовательном проекте, живыми носителями которого являются разработчики и реализаторы.

3. Складывающаяся парадигма проектирования в образовании включает в себя также собственно педагогическое проектирование как построение развивающейся образовательной практики, образовательных технологий, способов и средств педагогической деятельности и психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов, создающих оптимальные условия становления человека действительным субъектом собственной жизни и деятельности.

Сегодня под *педагогическим проектированием* понимается деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы. В некоторых работах (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков) проектирование в образовании рассматривается как идеальное построение (замысел) и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть.

Таким образом*, проектирование в образовании* - это организованная система деятельности по осуществлению комплексных исследований и проектных разработок, обеспечивающих развитие и саморазвитие образования как формы общественной практики, позволяющей удовлетворять потребности в образовании человека, общества, в котором он живет, и потребности самих образовательных систем.

Актуальность проблемы проектирования логопедической деятельности в коррекционных центрах обусловлена, во-первых, необходимостью изучать социальный заказ на логопедическую коррекцию детей, который определяет требование к результату коррекционного логопедического образования детей. Разрешение проблемы нормирования логопедической деятельности осложняется разнообразием направленности и профилей.

Во-вторых, актуальность разработки логопедической деятельности коррекционного центра является непременным атрибутом педагогического управления образовательным процессом. Сами учителя-логопеды коррекционных центров понимают целесообразность опираться в своей повседневной практике на модернизацию методов и приемов, вносить коррективы в текущий коррекционный процесс, модернизировать коррекционный программы. В то же время существующая практика отслеживания логопедических результатов в коррекционные центрах не соответствует современным требованиям. В частности, в коррекционных центрах чаще всего результаты оцениваются не должным образом. Труднее всего поддаются оцениванию «внутренние» результаты – личностное развитие ребенка в процессе освоения им коррекционной программы, успешность ее усвоения.

В-третьих, в настоящее время в системе дополнительного образования отсутствует единый механизм управления логопедическим процессом в коррекционных центрах. Скажем, в дет-

ском саду существует четкая образовательная система. Для коррекционных центров такая система управления не приемлема, а другой универсальной схемы на данный момент нет.

Четвертое обстоятельство актуальности проектирования логопедической деятельности в условиях коррекционного центра состоит в необходимости привлечения всех участников образовательного процесса в качестве активных, самостоятельных и ответственных субъектов. Для привлечения в субъектной позиции к управлению образовательным процессом родителей, детей администрации учреждения совершенно необходим общий язык, позволяющий эффективно обсуждать существующее положение дел (недостатки и достижения), возможные перспективы и необходимые коррективы в самом процессе логопедической деятельности.

В-пятых, теоретические аспекты проектирования логопедической деятельности на данный момент находится на стадии разработки. Анализ современной научной литературы показывает немногочисленность работ, обращенных к исследованию проблемы проектирования логопедической деятельности в условиях коррекционного центра. Вопросы организации логопедической деятельности рассматривается небольшим кругом авторов (Н.В. Нищева, Т.А.Ткаченко).

В проектирование деятельности должны быть включены все специалисты коррекционного центра: руководитель, инструктор по физической культуре, учитель-логопед, педагоги дополнительного образования, психологи, неврологи и, конечно, арт-терапевты как активные участники творческой группы учреждения. На правах партнеров они вносят предложения содержательного и организационного характера.

Цель такого проектирования заключается в том, чтобы обеспечить необходимый комплекс условий органического перехода системы образования из одного состояния в другое, качественно новое.

Результатом проектирования могут быть современные, качественно новые концепции и программы развития образовательных систем, модели и проекты образовательной деятельности.

УДК 37.022

А. С. Загрузина

Опыт реализации теории экологических систем У. Бронфенбреннера в МОУ ДО ДЭЦ «Родник»

Аннотация. В статье рассмотрен практический опыт взаимодействия концепции экологического образования и охраны природы В. А. Ясвина с теорией экологических систем У. Бронфенбреннера в учреждении дополнительного образования.

Ключевые слова: социальная экология, взаимодействие систем, практическое применение.

Между человеком и окружающей средой устанавливаются различные связи и отношения, которые создают условия для жизнедеятельности человека как природного и общественного существа. Однако в этих связях и отношениях постоянно происходят изменения, влекущие за собой серьёзные проблемы для жизни и здоровья человека. «Поэтому на протяжении всей истории человечество пытается установить согласие с окружающей средой, чтобы обезопасить условия своего существования и развития. Установление этого согласия является основной задачей экологии, которая в современном мире понимается не только как естественная наука. Человек, создав специфическую культурную среду, остался частью природы, а будучи одновременно и существом общественным, определил необходимость рассмотрения общественных связей с точки зрения социально-экологической» [2].

«Нынешний этап развития цивилизации диктует необходимость обеспечения условий, в которых человек», начиная с самого раннего возраста «смог бы развить свои потенциальные возможности и реализовать себя как личность в многообразном и противоречивом социуме» [2] в гармонии с окружающей средой. Важную роль в данном процессе играет учреждение дополнительного образования экологической направленности.

© Загрузина А. С., 2016

Современное российское законодательство ставит перед ним многочисленные и разнообразные цели и задачи. Дополнительное образование должно быть «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового образа жизни, укрепления здоровья, а также на организацию их свободного времени…» [3].

Определены базовые национальные ценности – «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиции российской религии, искусство и литература, природа (как эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание), человечество» [1]. Современный национальный воспитательный идеал – это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России» [1].

В рамках современной системы дополнительного образования, когда эколого-биологическая направленность стала лишь частью естественно-научной и утратила свою самостоятельность, но не утратила социальной значимости, небольшому учреждению (Детский экологический центр «Родник»), сложно оставаться конкурентоспособным, особенно в условиях относительной территориальной изоляции, и специфической демографической и этнической ситуации. В центре постепенно наметилась тенденция к сокращению контингента учащихся. Социальный заказ требовал расширения спектра образовательных услуг, что могло привести к изменению экологической концепции учреждения.

В её основу была положена психолого-педагогическая концепция экологического образования и охраны природы В. А. Ясвина, которая ставила перед центром задачи «изучения процесса развития субъективного отношения к природе в культурно-историческом, онтогенетическом и функциональном аспектах» [5]. Она «обеспечивала достаточную основу для педагогического проектирования эффективной образовательной среды, которая формировала социально желательное поведение ребёнка, связанное с окружающей природой» [5]. Концепция позволяла формировать развитие личности учащегося через систему субъектного отношения к природе, используя эмоции, творчество и опыт.

Однако в настоящее время область экологии как науки не имеет четких границ. Она включает в себя как классическую “биологическую экологию”, так и самые разнообразные направления, связанные с изучением воздействия человека на природу и оптимизацией взаимоотношений в системе “общество-природа” (социальная экология, экология человека, экология жилища и др.).

К тому же у центра появился целый ряд проблем. Его территориальная удаленность, слабая наполняемость соседних школ не позволяли учреждению развиваться только в одном направлении. Сугубо эколого-исследовательское направление деятельности было рассчитано на индивидуальное образование старшеклассников, контингент которых в данном районе очень низкий и никак не мог обеспечить достаточный набор учащихся. Несоответствие социального заказа (потребностей детей и родителей) предоставляемым центром услугам и инфраструктуры учреждения (материально-технической базы, кадрового состава педагогических работников, научно-методической базы) современным требованиям и запросам потенциальных потребителей образовательных услуг снизили рейтинг центра. Назрела необходимость изменения имиджа учреждения.

Перед центром встала задача расширения и дополнения концепции развития учреждения. В ходе работы в «Школе проектирования» творческая группа сотрудников центра предложила расширить экологический компонент образовательной среды центра за счет взаимодействия биологической и социальной сред – теории экологических систем (ТЭС) американского психолога, иностранного члена Российской академии образования У. Бронфенбреннера. Теория была разработана под влиянием работ советского ученого Л.С. Выготского и немецкого психолога Курта Левина. Данную теорию социализации и развития ребенка изучали советские и российские педагоги, социологи и психологи С. Степанов, Н.И. Козлов, А.Н. Тесленко, С.А. Кабланова и др.

По Бронфенбреннеру, «экологическая среда развития ребенка состоит из четырех, словно вложенных одна в другую систем. Микросистема семьи, детского сада, школы и т.п.; мезосистема локальной среды общения и проживания, экзосистема крупных социальных организаций, не оказывающая непосредственного влияния на развитие ребенка, и макросистема, форми-

руемая совокупностью социоэкономических факторов, национальных обычаев и культурных ценностей» [1]. Позднее к четырем основным была добавлена пятая подсистема – хроносистема, учитывавшая историческое развитие экологии первых четырех уровней. Экологические системы подвижны, они взаимодействуют друг с другом и со временем меняются.

Дети являются как продуктами, так и создателями окружающей среды. «Необходима гармонизация экологического окружения растущей личности, преодоления разобщенности, а порой и противостояния между институтами социализации – «мирами детства» - домом, школой, группой сверстников…» [2].

Администрация центра сделала ставку именно на «взаимодействии сред», поэтому образовательная и воспитательная деятельность центра стала выходить на качественно новый уровень. Взаимодействие учреждения в рамках микро- и мезосистем начало осуществляться не только с самим учащимся, но и с его семьей, сверстниками, с детским садом, школой. Стал учитываться социальный заказ родителей и образовательных учреждений: появились новые направления деятельности (естественно-научное, техническое, физкультурно-спортивное, художественное, социально-педагогическое), открылись новые объединения («программы заботы» - волонтерское объединение «Дорогой важных дел», «Семейная кинология»); обновился УМК дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, разработаны внутренние социально-значимые проекты экологического, этнического и историко-краеведческого характера («Школа русской культуры», «Мы помним», «Традиции и костюмы народов России», «Защитим пчелу - спасем планету», «ПРО отходы»). На уровне экзо- и макросистем внутренние ресурсы центра дополнились внешними за счет партнерских отношений. Социальное партнерство с образовательными организациями разного уровня (школами, гимназиями, вузами) и общественными организациями (Ассамблея народов России, ОО «Петропавловская слобода» и др.) осуществлялось в рамках сетевого взаимодействия по договорам сотрудничества.

Таким образом, теории В. А. Ясвина и У. Бронфенбреннера, дополнив друг друга, позволили без кардинальных изменений обновить и укрепить позитивный имидж экологического

центра. За внутренними результатами проектной деятельности последовали внешние. Следующим шагом в развитии учреждения планируется создание Открытого городского экологического общества детей и взрослых, которое сможет объединить всех, кому небезразличны проблемы экологии в самом широком понимании этого слова.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nou-gelios.ru/assets/files/dokumentyi/FGOS/koncepciya-duhovnaya.pdf

2. Тесленко, А. Н., Кабланова, С. А. Социально-экологический подход к проблеме социализации личности в теории У. Бронфенбреннера [Текст] // Вестник Казахского гуманитарно-юридического университета. – Сер. «Философия. Социология. Политология». - 2011. - № 3. (13). - С. 54.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 75 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/

4. Энциклопедия практической психологии. Биография У. Бронфенбреннера. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/uri_bronfenbrenner

5. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studmed.ru/

УДК 316.454

С.С. Золотарева

Влияние индивидуальной самооценки одаренных детей на групповую самооценку в условиях детского оздоровительного лагеря

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования групповой самооценки и влияния на нее индивидуаль-

© Золотарева С.С., 2016

ной самооценки. Даны определения понятий «индивидуальная самооценка» и «групповая самооценка». Перечислены и описаны корреляционные и причинно-следственные связи между показателями групповой самооценки и индивидуальной самооценкой. Также сделан акцент на достоверность различий в индивидуальной самооценке между группами однородными и разнородными по половому составу.

Ключевые слова: индивидуальная самооценка, групповая самооценка, корреляционные и причинно-следственные взаимосвязи между показателями групповой самооценки и индивидуальной самооценкой.

Самооценка – это оценка человеком самого себя, то есть своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Она невозможна, если у человека нет знаний о себе. Но крайне важна и эмоциональная составляющая – то, как человек воспринимает и оценивает эти знания, в какой общий итог они складываются [3].

Психологические исследования показывают, что особенности самооценки влияют на все стороны жизни человека: на эмоциональное самочувствие и отношения с окружающими, на развитие творческих способностей и удовлетворенность работой, учебой [4].

А так как каждый из нас в течение жизни входит в различные малые группы, то можно предположить, что индивидуальная самооценка влияет и на различные процессы, происходящие в группе, в том числе и на групповую самооценку.

По мнению В.Г. Асафова, групповая самооценка – это одна из форм сознательной рефлексии коллективом своих успехов и неудач, достижений и недостатков, возможностей и перспектив развития. Отражение, о котором идет речь, может быть адекватным или неадекватным, устойчивым и неустойчивым, более или менее когнитивно сложным (качественные особенности самооценки группы). Оно может быть присуще всей группе в целом или большинству ее членов, или только некоторым из них (количественные особенности самооценки группы). Оно может быть более или менее дифференцированным (структурные особенности самооценки группы) [1].

В работах Л.И. Уманского [5], А.Н. Лутошкина [2] названы некоторые факторы и явления, входящие в структуру групповой самооценки и являющиеся элементами ее содержания. К ним относятся результаты совместной деятельности, эмоциональные состояния группы, общие тенденции ее дальнейшего развития. А.Н. Лутошкин отмечает влияние на самооценку коллектива ситуаций успеха или неуспеха групповой деятельности и связанных с ними изменений эмоционального настроя группы.

Нами велась работа с отдыхающими одаренными детьми в лагерях Федерального детского оздоровительного центра «Смена». Оздоровительный лагерь – это одна из форм организации дополнительного образования детей. В результате непрерывного взаимодействия процессы индивидуального развития, группового развития, взаимодействия между ребятами, формирования индивидуальной и групповой самооценки будут проходить намного быстрее и интенсивнее, чем в обычных условиях, тем более, что в лагере была создано все для того, чтобы ребята могли наиболее полно раскрыться и проявить себя.

Работа велась с коллективами детей, приехавшими из разных регионов России для участия в программе, подготовленной киностудией «Ералаш» для развития творческих способностей детей. Каждому коллективу предоставлялся шанс снять видеоролик одного из известных сюжетов «Ералаша», каждый из которых был показан на кинофестивале, организованном в конце смены.

Психологически сопровождая данные коллективы, мы осуществляли исследование, направленное на выявление взаимосвязи их индивидуальной самооценки и самооценки их групп. Мы хотели посмотреть, зависит ли то, как ребята оценивают группу целиком, от того, как каждый оценивает себя лично.

Группе предлагалось оценить себя по следующим показателям: сплоченность (ценностно-ориентационное единство), ответственность (отношение членов группы к содержанию выполняемой деятельности), открытость (показатель готовности делиться своим внутригрупповым миром с другими группами), организованность (показатель эффективности взаимодействия при решении разных задач), контактность (показатель благоприятности межличностных взаимоотношений), готовность к дея-

тельности, общая цель (степень ее наличия), активность, интегративность, доброжелательность, коллективизм (развитость у них чувства «мы», готовность взаимодействовать с другими группами), информированность.

Основными используемыми методиками были: методика полипараметрической самоаттестации и методика «Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире».

В результате исследования было выявлено, что взаимосвязь существует, но незначительная и по 6 показателям из 13, а именно была выявлена взаимосвязь между индивидуальной самооценкой и групповой самооценкой по показателям «Готовность к деятельности», «Организованность» «Ответственность», «Контактность», «Активность», «Доброжелательность». Все это говорит о том, что чем выше участники группового процесса оценивают себя как личность, тем выше они оценивают группу как организованную, ответственную, контактную, активную, доброжелательную и готовую к деятельности, так и наоборот: чем ниже индивидуальная, тем ниже и групповая самооценка. Скорее всего, это связано с переносом собственного восприятия себя на восприятие группы целиком («Какие мы»).

Также были выявлены причинно-следственные связи между показателями групповой самооценки и индивидуальной самооценкой.

Во-первых, было выявлено, что чем среднее оценивает себя каждый участник группового процесса, тем выше группа оценивает себя по показателю «Сплоченность». А если участники будут завышать или занижать оценку себя, групповая самооценка будет ниже.

Во-вторых, было выявлено, что групповая самооценка по показателю «Интегративность» будет снижаться при повышении индивидуальной самооценки, то есть чем выше «Я» себя оцениваю, тем меньше ощущения единства, объединения. Это, скорее всего, связано со стремлением выделить себя среди других.

В-третьих, было выявлено, что при среднем оценивании себя групповая самооценка по показателю «Коллективизм» достаточно высока. Это говорит о том, что только при адекватном оценивании себя можно добиться коллективизма.

В-четвертых, было выявлено, что чем выше индивидуальная самооценка, тем выше группа оценивает себя по показателю «Ответственность».

Также дополнительно была выявлена достоверность различий в индивидуальной самооценке между группами однородными и разнородными по половому составу, причем в однородных группах индивидуальная самооценка выше, чем в разнородных (при максимальных 70 средний показатель индивидуальной самооценки в однородных группах – 58,52, в разнородных группах – 53,1).

В результате можно сделать вывод, что если мы хотим, чтобы самооценка группы одаренных ребят была на достаточно высоком уровне, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый из участников группового процесса адекватно оценивал себя и свои возможности.

Библиографический список

1. Асафов, В. Г. Динамика групповой самооценки в процессе коллективообразования [Текст] / В. Г. Асафов // Социально-психологические проблемы первичного коллектива (школьники – члены УПБ, студенты, учащиеся ПТУ). Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1982. – С. 9-15.

2. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива: сущность и проявления [Текст] / А.Н. Лутошкин // Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С.48-81.

3. Мир детства: Подросток [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.

4. Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М: Знание, 1990. – 80 с.

5. Уманский, Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива [Текст] / Л. И. Уманский // Коллектив и личность. – М. : Наука, 1975. –С.77-87.

УДК 374

Т.Г. Каменская, М.В. Нургаязова

Развитие интеллектуальной одарённости ребёнка в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования (Из опыта работы ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа»)

Аннотация. В статье представлен опыт организации взаимодействия общего и дополнительного образования в процессе развития интеллектуальной одаренности ребенка. На основе анализа существующего опыта представлены структурные элементы модели взаимодействия и описаны механизмы ее реализации.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, модель взаимодействия, сетевое взаимодействие, партнерство, единое образовательное пространство.

Одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства. Особое место здесь занимает взаимодействие общего и дополнительного образования. При этом границы общего образования как формального становятся уже узкими для реализации современных требований к образовательным результатам. Ограниченность образовательных возможностей обычных школ в первую очередь сказывается на детях с высоким уровнем познавательной активности и интеллекта. И здесь на помощь приходит образование дополнительное, которое в силу отсутствия жестких стандартов является более мобильным и гибким, а значит, может и должно стать тем важным звеном в построении единой образовательной инфраструктуры для интеллектуально одаренного ребенка, которое в полной мере может реализовать принципы вариативности и индивидуализации, практико-ориентированного и деятельностного подходов.

Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа» (далее – центр) – учре-

© Каменская Т.Г., Нургаязова М.В., 2016

ждение дополнительного образования детей (далее – УДО), основной миссией которого является выявление и сопровождение юных талантов, высокомотивированных на углубленное изучение той или иной предметной области. На наш взгляд, в центре сложилась системно организованная и продуктивная работа, в основу которой положена полифункциональная модель взаимодействия с образовательными организациями Ярославской области.

Данная модель включает три варианта реализации партнерских отношений со школами.

Первый вариант – так называемая «узловая модель» [2], когда учреждение, используя имеющиеся у него материально-технические, кадровые ресурсы, организует образовательный процесс по дополнительным общеобразовательным программам на своей базе. По этой модели в рамках государственного задания в центре обучаются 1840 детей из разных образовательных организаций области по трем основным направлениям: естественно-научному, туристско-краеведческому и социально-педагогическому.

Второй вариант взаимодействия предполагает организацию занятий по дополнительным общеобразовательным программам непосредственно на базе школ области. Механизмом обеспечения образовательного партнерства в этом случае выступает совокупность следующих составляющих элементов:

- переговорный процесс между сторонами-партнерами;
- процедуры выявления и согласования позиций партнеров (например, создание и работа творческих групп по изучению и нахождению «контактных» точек: выявление взаимных интересов; обозначение совместных целей, оценку имеющихся ресурсов, потенциалов, ролей и ожиданий партнеров, обязанностей, ответственности);
- экспертная работа по анализу, оценке предполагаемых ожиданий и определению направлений совместной деятельности;
- разработка нормативных документов, которые призваны фиксировать рамки взаимодействия [1].

В рамках этой модели нашим центром с января 2013 года реализуется региональный проект «Ярославская математическая школа».

Основным звеном организационной модели регионального проекта «Ярославская математическая школа» являются математические объединения, создаваемые на базе образовательных организаций Ярославской области. В 2015/2016 учебном году работают 42 объединения на базе образовательных организаций Ярославской области, в которых обучаются 1350 школьников. Партнерские отношения в данном случае регулируются договором сетевого взаимодействия.

В период реализации данного проекта определяются и основные направления совместной деятельности:

1. Разработка и корректировка совместно реализуемых дополнительных общеобразовательных программ.

2. Организация взаимодействия на уровне педагогов: проведение конкурсов профессионального мастерства, мастер – классов, семинаров, в рамках которых обобщены и представлены лучшие образовательные практики школьных педагогов, что, несомненно, способствует развитию профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам.

3. Организация взаимодействия на уровне обучающихся: организация единых областных уроков математики, участие в олимпиадах разного уровня, интеллектуальных игровых программах, профильных сменах и образовательных лагерях.

4. Организация информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары; «круглые столы»; конференции; совещания).

Третий вариант взаимодействия школы и УДО связан с использованием центра в качестве организационно-методической базы для повышения квалификации педагогов системы общего образования по проблемам работы с одаренными детьми, в том числе с признаками интеллектуальной одаренности. В этом формате взаимодействия УДО и школ обязательным партнером становится Институт развития образования Ярославской области, на базе которого реализуются программы повышения квалификации по актуальным вопросам и проблемам выявления и дальнейшего сопровождения юных талантов, как в рамках образовательной деятельности, так и в рамках реализации приоритетных образовательных проектов. К таким проектам, несомненно, относится

Всероссийская олимпиада школьников, региональный проект «Ярославская математическая школа».

Все вышеназванные виды взаимодействия берутся за основу программы совместной деятельности учреждений-партнеров с последовательным планированием работы.

Свидетельством эффективности сложившейся системы работы с одаренными детьми в рамках тесного взаимодействия разных видов образовательных организаций являются успехи наших обучающихся.

Наивысшими результатами ярославцев стали победа в Сербской математической олимпиаде (2014 г.) и золотая медаль 55 Международной математической олимпиады (2014 г.) Максима Дидина, выпускника МОУ гимназии г. Переславля-Залесского; золотая медаль Болгарского национального отбора на Международную олимпиаду по математике (2015 г.) Семена Петрова, обучающегося МОУ СШ № 12, г. Ярославль; диплом победителя заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по литературе и дипломы призера по искусству и обществознанию в 2014/2015 учебном году Кисловой Юлии, обучающейся МОУ СШ № 26, г. Ярославль, диплом абсолютного победителя в исследовательской конференции III Всероссийского молодёжного образовательного фестиваля русского языка и литературы «Язык. Культура. Творчество» команды Ярославской области, 4 диплома призера в 2015 году на Международной олимпиаде Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность»

Таким образом, взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования в едином культурно-образовательном пространстве становится механизмом преодоления дискретности образовательных процессов выявления и развития интеллектуально одаренной личности.

Библиографический список

1. Гущина, Т. Н. Интеграция общего и дополнительного образования [Текст]: практическое пособие / Т. Н Гущина, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарёва. – М.: АРКТИ, 2006. – 220 с.

2. Материал об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования № 03-296 от 12 мая 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/

УДК 378.2

О.В. Кашина

Персонификация повышения квалификации педагогов дополнительного образования в условиях реализации профессионального стандарта

Аннотация. Рассматриваются требования профессионального стандарта, предъявляемые к профессиональной деятельности педагога дополнительного образования; обосновывается необходимость персонификации повышения квалификации педагогов дополнительного образования в условиях реализации профессионального стандарта.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, персонификация повышения квалификации.

В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования возникает ряд вопросов, касающихся введения *профессионального стандарта* «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [3] (далее – профессиональный стандарт), который должен выступить объективным измерителем квалификации педагога дополнительного образования (далее – педагог). В научно-педагогическом дискурсе квалификация педагога рассматривается как совокупность *профессиональных компетенций* (от лат. «competo» − добиваюсь, соответствую, подхожу), которыми должен обладать педагог, и отражает уровень его профессиональной подготовки и готовности к выполнению трудовых функций в сфере дополнительного образования. Таким образом, профессиональный стандарт повлияет на формирование кадровой политики и управление персоналом, организацию обучения и аттестации работников, заключение трудовых договоров, а также разработку должностных инструкций. Поэтому требования, которые предъявляются к компетентности педагогов, вызывают на данный момент ряд опасений именно у тех, кто должен им соответствовать.

© Кашина О.В., 2016

Поясним, что до утверждения профессионального стандарта должностные инструкции для педагога разрабатывались самими образовательными организациями дополнительного образования согласно Единому квалификационному справочнику должностей [1] (далее – ЕКСД), в котором перечень требований, предъявляемых к профессиональной деятельности педагога, был масштабен, но не был структурирован и не имел никакой связки с компетентностным подходом. Профессиональный стандарт не только выделяет отдельно обобщенную трудовую функцию, которую должен выполнять педагог, но и разводит ее по отдельным компонентам:

– организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы (далее – программа);

– организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации программы;

– обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих программу, при решении задач обучения и воспитания;

– педагогический контроль и оценка освоения программы;

– разработка программно-методического обеспечения реализации программы.

Анализ представленных функций позволяет говорить о таких компетенциях, как, педагогическая, организаторская, диагностическая, методическая и др. Анализ показал, что между трудовыми функциями, представленными в профессиональном стандарте, и должностными обязанностями ЕКСД существует прямая преемственность, например:

– трудовая функция «разработка программно-методического обеспечения реализации программы» в ЕКСД рассматривалась как разработка программ, планов занятий, обобщение педагогического опыта;

– трудовая функция «педагогический контроль и оценка освоения программы» в ЕКСД рассматривалась как анализ достижений обучающихся и оценка эффективности обучения;

– трудовая функция «обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих

программу, при решении задач обучения и воспитания» в ЕКСД рассматривалась как установление контакта и консультативная помощь родителям и лицам, их замещающим.

Следует отметить, что в профессиональном стандарте каждая трудовая функция конкретизируется с позиции «знание-умение-навыки» и дополняется новыми компонентами согласно требованиям времени. Так, например, профессиональный стандарт рассматривает умение разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, что в свое время не предусматривал ЕКСД. Таким образом, профессиональный стандарт обозначил некие «слабые» места в профессиональной компетентности педагога. Если отправной точкой восполнения профессиональных дефицитов будет личностная (персонифицированная) направленность профессионального развития педагога, то это позволит избежать необоснованных «потерь» в рядах педагогов.

Акцент на *персонификацию* (от лат. «persona» – лицо, личина, маска и «facere» – делать) повышения квалификации позволяет рассматривать развитие личности педагога за счет ее стремления к самоусовершенствованию и самоактуализации [2]. Повышение квалификации в условиях дополнительного профессионального образования должно удовлетворять данное стремление. Так, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» (ГАУ ДПО ЯО ИРО) предлагает ряд мер, обеспечивающих персонификацию профессионального развития педагогов, а именно:

– консультирование по проблемам, обозначенным как несоответствие квалификации педагога требованиям профессионального стандарта;

– разработка персональных итоговых продуктов в процессе обучения по программам повышения квалификации;

– повышение квалификации по зачетно-накопительной системе, предполагающей свободу выбора тем (согласно выявленным профессиональным дефицитам) и форм повышения квалификации (семинары, вебинары, «круглые столы»);

– тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов.

Таким образом, представленные формы повышения квалификации позволяют говорить о возможности персонификации знаний, умений и навыков педагогов, в ходе которой они развивают компетенции, удовлетворяющие требованиям профессионального стандарта.

Библиографический список

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утв. приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 года № 761н. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/199499/ (информационно-правовой портал «Гарант»)

2. Обухов, В.В., Сартакова, Е.Е., Матюкевич, Г.П. Теоретические аспекты формирования вариативных моделей повышения квалификации работников образования [Текст] / В.В. Обухов, Е.Е. Сартакова, Г.П.Матюкевич // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13. – С. 115-119.

3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 613 от 8.09.2015 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: profstandart.rosmintrud.ru›web/ps482335

УДК 374

Л.С. Коротаева

Имидж образовательного учреждения как фактор конкуренции на рынке образовательных услуг

Аннотация.Данная статья рассказывает о понятии имидж образовательной организации, факторах, влияющих на имидж ОО, а также составляющих имиджа. Имидж – этот тот инстру-

© Коротаева Л.С., 2016

мент, который позволяет достичь стратегических целей учреждения, победить в конкурентной борьбе. Формирование имиджа требует целенаправленной систематической работы.

Ключевые понятия: конкурентоспособное образовательное учреждение, имидж, имидж образовательной организации.

В последнее время в современном обществе все чаще звучит словосочетание «конкурентоспособное образовательное учреждение», то есть то, которое обеспечивает устойчивый уровень качества образования и воспитания.

Связь имиджа образовательного учреждения с его конкурентоспособностью все больше становится интересной для научных исследований, которые говорят о том, что главной функцией имиджа является формирование положительного отношения к чему-либо. Если позитивное отношение сформировано, то за ним, как результат влияния общества, следует доверие, высокие оценки и уверенный выбор. Сформированный имидж способствует повышению престижа, а, значит, влияния и авторитета.

Современный словарь трактует понятие «имидж» (от лат. imago - «изображение, образ») как целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.п. [1]. Из данного определения следует, что: «целенаправленно», то есть имидж - это то, что можно планировать и создавать; «эмоционально-психологическое воздействие», то есть имидж формируется не только с логикой, но и с чувствами; «воздействие на кого-либо», то есть воздействие на те субъекты, ради которых работа над созданием имиджа и организуется.

Пискунов М.С. считает: «Имидж общеобразовательного учреждения как «эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательного учреждения» [2].

Современное положение образовательных учреждений на рынке образовательных услуг определяет необходимость формирования их имиджа в связи с рядом причин:

- конкуренция ужесточается, что должно стимулировать поиск устойчивых конкурентных позиций;
- демографический спад приводит к началу «войны» за обучающегося, следовательно, необходимо расширять сферу влияния на социум;
- несформированность у многих обучающихся потребности в самовоспитании и самореализации, стремления к личностному развитию, способности выстраивать жизненные стратегии, непрерывное образование в меняющейся социально-экономической ситуации;
- наличие в ближайшем расположении образовательных учреждений, например, системы среднего профессионального образования, которые готовят специалистов того же профиля.

Имидж – этот тот инструмент, который позволяет достичь стратегических целей учреждения, но благоприятная известность не появляется сама собой и не существует сама по себе. Работа над формированием имиджа требует целенаправленной систематической работы.

Следовательно, одной из целей формирования имиджа является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

Главными субъектами формирования имиджа являются руководитель, педагоги и сотрудники образовательной организации, а также в силу обратной связи – различные социальные группы, заинтересованные в предоставлении образовательных услуг. К этим группам относятся учащиеся и их родители; работники образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги параллельно с образовательной организацией; работники предприятия, организации, учреждений, принимающих выпускников образовательных учреждений; работники органов управления образованием и муниципальных органов власти; местные жители.

Имидж образовательного учреждения, как фактор преодоления конкуренции состоит из следующих компонентов:

1. Образ руководителя: персональные физические особенности, социальные характеристики, профессиональные характеристики.

2. Качество образования: показатели знаний, умений и навыков, соответствие ФГОС, сформированность личности, вос-

питанность, компетентность, содержание обучения, технические средства обучения, внеурочная деятельность.

3. Стиль образовательного учреждения: традиции, стиль работы, корпоративная культура, внутрифирменное обучение, визуальная самобытность.

4. Внешняя атрибутика: герб ОУ, гимн, сайт, внешний вид обучающихся.

5. Образ персонала: личные качества, психологический климат, внешний облик.

6. Уровень психологического комфорта: взаимоуважение; бесконфликтное, духовно нравственное воспитание, формирование эмоционально-психологических ценностей.

У любой образовательной организации существует имидж, и в этом нет зависимости от того, кто над ним работает и работают ли над ним вообще.

Формирование имиджа - это процесс, в ходе которого создается некий спланированный образ на основе имеющихся ресурсов. Но как понять, какой именно образ наиболее предпочтителен для «нужной» целевой аудитории? И как определить объем и специфику своих ресурсов? Очень часто бывает, что руководители и не подозревают, как много возможностей имеется в образовательной организации для создания ее позитивного имиджа, причем именно решение этой задачи может существенно обогатить и сам педагогический процесс, дело лишь в правильном распределении общих усилий. Формирование позитивного имиджа - процесс более выгодный и менее трудоемкий, чем исправление спонтанно сформировавшегося неблагоприятного образа.

Сформированный благоприятный имидж образовательного учреждения позволит решить ряд задач:

- он облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.;
- имея сформированный позитивный имидж, образовательное учреждение становится более привлекательным для специалистов, так как оно предстает способным в большей степени обеспечить стабильность, социальную защиту, удовлетворенность трудом и карьерный и профессиональный рост;
- устойчивый имидж дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы, т.е. создает запас

доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам.

- создает условия для личностного развития обучающихся.

Именно тот имидж, который формируется в глазах общественности об образовательной организации, существенно влияет и на приток родителей и обучающихся, и привлечение социальных партнеров.

Конечным результатом формирования имиджа является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения, которая достигается сформированным отношением к образовательной организации.

Таким образом, формирование благоприятного имиджа образовательного учреждения является необходимым условием поддержания конкуренции и увеличения числа обучающихся.

В результате выработанный позитивный имидж образовательной организации может стать одним из критериев степени развития всего учреждения, оценки перспективности его развития, профессионализма всего коллектива.

Библиографический список

1. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст] - 3-е изд., дораб. и доп./ Н.Т.Бунимович, Г.Г.Жаркова и др. / сост., общ.ред. В.А.Макаренко. - М.:Республика, 2000. – С.192.

2. Пискунов, М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования [Текст] / М.С. Пискунов // Стандарты и мониторинг в образовании - 1999.-№5.-С.45-55.

УДК 374

Е.Н. Лекомцева
М.А. Безухова

К вопросу об изучении социального заказа на дополнительное образование детей

Аннотация. В настоящей статье раскрывается понятие социального заказа в образовании, условия его формирования в

© Лекомцева Е.Н., Безухова М.А., 2016

системе дополнительного образования детей с помощью рекламы, а также раскрывается субъективная и объективная стороны социального заказа через характеристику его субъектов.

Ключевые слова: социальный заказ, дополнительное образование детей, реклама, государственный заказ, общественный заказ, личностный заказ.

Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р, предусмотрено увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам. Анализ нормативной базы управления учреждений ДОД, научной литературы позволил нам выделить требования, направленные на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам – это, прежде всего:

– изучение, анализ и учёт социального заказа;

– система маркетинга учреждений ДОД;

– доступность услуг для граждан независимо от места жительства, социально-экономического статуса, состояния здоровья;

– совершенствование программного обеспечения, профессиональной компетенции педагогов;

– совершенствование материально-технической базы и техносферы учреждений ДОД;

– развитие межведомственного и сетевого взаимодействия учреждений ДОД с учреждениями общего, профессионального образования, учреждений культуры и искусства, физической культуры и спорта в рамках обмена ресурсами для удовлетворения запроса социального заказчика.

В настоящее время без учёта потребностей и интересов главных потребителей услуг дополнительного образования – детей и родителей – «выживаемость» учреждений дополнительного образования, осуществляющих свою деятельность исходя исключительно из собственных возможностей, довольно слабая. Практически все учреждения дополнительного образования при разработке нового содержания образования, планировании своей деятельности учитывают государственный и социальный заказ на воспитание личности. Алгоритм учёта социального заказа

может быть представлен в виде последовательных действий, где первый шаг – это изучение документальных источников: социальный заказ отображен в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), во всех основных документах Министерства образования РФ.

Следующим шагом будет изучение социального заказа всех возможных социальных заказчиков. На сайтах учреждений ДОД практически во всех регионах России есть страничка обратной связи или электронная приёмная, где желающий может задать вопрос, ответить на вопросы анкеты, внести предложения или замечания по поводу работы учреждения. Новый вид обратной связи - гостевая книга, где собираются отзывы о качестве услуг, отвечают на вопросы потребителей, на сайтах ряда учреждений ДОД есть раздел «задать вопрос руководителю». С целью изучения социального заказа проводятся интернет-опросы (созданы мини-чаты), мониторинг. В рамках мониторинга определяются приоритетные направления деятельности ДОД, мотивация посещения занятий воспитанниками, качество и перспективы развития ДОД. Обобщив результаты мониторинга, директор формулирует социальный заказ.

Для результативной деятельности, направленной на увеличение охвата детей, только знания социального заказа недостаточно, необходимо согласование возможностей учреждения ДОД и запросов потребителя, а иногда и формирование потребительского спроса, так как несмотря на то, что на сегодняшний день существует большое разнообразие дополнительных образовательных программ различной направленности, в достаточной степени удовлетворяющих потребности социальных заказчиков, есть направленности более популярные, например: техническая, художественная, физкультурно-спортивная; и менее востребованные: естественно-научная, социально-педагогическая, но имеющие значение для полноценного формирования личности. Следовательно, необходимо формировать потребительский спрос. Здесь неоценимую помощь окажет служба маркетинга организации ДОД, одной из задач, которой является согласование возможностей учреждения ДОД и запросов потребителя услуг, предоставляемых данным учреждением.

Японские ученые выделяют три типа маркетинга, направленных на удовлетворение потребностей людей: маркетинг реаги-

рования, предвосхищающий маркетинг, формирующий запросы маркетинг. Самый популярный - маркетинг реагирования, то есть требования социальных заказчиков уже известны, и организация ДОД просто предлагает решение проблемы, а самым действенным, в контексте решения проблемы увеличения охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам, является формирующий запросы маркетинг. Мощным инструментом маркетинга, направленного на формирование запросов, является реклама («reklamer» лат. - «громко кричать» или «извещать»).

Закон Российской Федерации от 13.03.2006 г. «О рекламе» дает следующее определение рекламы: «Реклама - распространяемая в любой форме, с помощью любых средств информация о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц и призвана формировать или поддерживать интерес к этим физическому, юридическому лицу, товарам, идеям и начинаниям и способствовать реализации товаров, идей, начинаний» [1].

Начиная со второй половины XX в., реклама работает в системе маркетинга, являясь его центральным звеном. С точки зрения маркетинга: реклама - это устное, рисованное, рукописное, печатное, графическое кино-, видео-, телевизионное и радио-уведомление о лице, товаре или услугах, культурно – зрелищном мероприятии или общественном движении, открыто исходящее от определенного рекламодателя и оплачиваемое им с целью увеличения сбыта, расширения клиентуры, получения голосов или публичного одобрения.

Таким образом, можно сказать, что реклама - это инструмент, с помощью которого потребителю дается такая информация, которая побуждает его обратить внимание на рекламируемую услугу и, в какой-то степени, способствует формированию потребности именно в этой услуге.

Комплекс мероприятий по продвижению услуги - комплексная рекламная кампания. Главное отличие заключается во множественном подходе. Рекламная кампания – это архитектурный комплекс. Успех рекламной кампании во многом зависит от точно найденных пропорций и последовательности проведения рекламных мероприятий. Комплексная – значит объединяющая различные рекламоносители, которые взаимодействуют и работают сообща.

Рекламные обращения учреждений дополнительного образования, как правило, стандартны. В них содержится информация о предлагаемых образовательных программах, наличии лицензии, сроках обучения, сотрудничестве с иностранными учебными заведениями и др. Однако оптимальным вариантом рекламного объявления будет то, которое сочетает содержательную информацию и неординарное творческое решение.

В рекламе образовательных услуг важно учитывать региональные, национальные, религиозные, культурные особенности и проблемы.

В продолжение разговора о необходимости изучения учреждениями дополнительного образования социального заказа отметим, что правильное изучение, формулировка социального заказа и организация учебно-воспитательного процесса, направленного на удовлетворение потребностей социальных заказчиков, будет способствовать увеличению охвата детей, занимающихся по дополнительным общеобразовательным программам.

Библиографический список

1. Федеральный закон «О рекламе» Принят Гос. Думой 13июня 2006 года, с изменениями и дополнениями по состоянию на 28 декабря 2013 г. [Текст] //Собрание законодательства РФ.- 2006. – № 38

УДК 374

Е.Н.Лекомцева
М.А.Куличкина

Учет социального заказа как основное требование, направленное на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам

Аннотация. В настоящей статье представлен опыт изучения социального заказа при организации дополнительного образования в восьмидесяти трех субъектах Российской Федерации, раскрывается организационный механизм изучения социального заказа.

© Лекомцева Е.Н., Куличкина М.А., 2016

Ключевые слова: социальный заказ, дополнительное образование детей, государственный заказ, качество, нормативно-правовая база учреждений дополнительного образования.

Составной частью образовательной системы России является дополнительное образование. В настоящее время процент детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, равен 49,1 % от общего количества детей [1].

Одним из современных требований государства является ответственность образовательного учреждения за качество образования детей. Увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам, предусмотрено государственной программой Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р . Здесь говорится об увеличении до 65% в 2015 году и до 75% в 2020 году от общей численности детей в возрасте от 5 до 18 лет [2, 3].

На основе анализа нормативно-правовой базы управления учреждениями дополнительного образования детей нами выделено основное требование, направленное на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам – гарантия качества образовательных услуг для всех потребителей и заинтересованных сторон. Данное требование может быть достигнуто при соблюдении следующих условий:

- учет социального заказа при организации дополнительного образования детей в регионе;
- анализ рынка труда;
- информационная прозрачность, обеспечение доступа к полной и объективной информации о содержании деятельности, качестве услуг и работ;
- вариативность и многообразие программ, позволяющих обучающимся осуществлять выбор исходя из собственных интересов и способностей;
- поддержка программ, ориентированных на группы детей, требующих особого внимания государства и общества (дети из группы социального риска, дети с ограниченными возможно-

стями здоровья (ОВЗ), дети из семей с низким социально-экономическим статусом);

- поддержка программ, направленных на выявление одаренных и мотивированных детей, и дальнейшее содействие в их совершенствовании;
- развитие дополнительного образования в разных типах образовательных учреждений;
- обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с задачами перспективного развития страны;
- повышение кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей;
- привлечение и использование негосударственных образовательных проектов и программ, способных давать качественные практико-ориентированные знания;
- обеспечение доступности услуг дополнительного образования детей для граждан независимо от места жительства, социально-экономического статуса, состояния здоровья;
- материально-техническое обеспечение дополнительного образования детей.

В рамках данной статьи мы покажем, как осуществляется учет социального заказа при организации дополнительного образования в восьмидесяти трех субъектах Российской Федерации. Инструментом анализа выступило изучение документов (сбор, обработка и систематизация информации) о мерах по развитию системы дополнительного образования, направленных на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам, зафиксированной в региональных и муниципальных документах системы образования (приказах, положениях, программах и др.) Базой исследования стали документы, отражающие меры по развитию системы дополнительного образования детей, направленных на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам в восьмидесяти трех субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях:

- региональные (муниципальные) программы развития,
- публичные доклады руководителей учреждений дополнительного образования детей,

- региональные порталы и сайты органов управления образованием в восьмидесяти трех субъектах РФ.

Как показывает анализ содержания публичных докладов руководителей учреждений дополнительного образования детей, степень удовлетворения социального заказа сегодня становится важнейшим показателем эффективности, гарантией выживания и развития учреждения дополнительного образования детей. Содержание образовательной и социальной деятельности учреждений дополнительного образования детей формируется на основе интересов и потребностей потенциальных потребителей образовательных услуг.

Практически все учреждения дополнительного образования детей при разработке нового содержания образования, планировании всей деятельности учитывают государственный заказ на воспитание личности, значение придается и анализу ситуации, изучению спроса и предложений учащихся и их родителей, кроме того изучается социальный заказ базовых учебных заведений, мотивация посещения детьми объединений, студий.

В ходе анализа было выявлено, что большинство учреждений дополнительного образования детей имеют свой сайт в сети Интернет, обеспечивающий информацию потребителей о возможностях и ресурсах сферы дополнительного образовании детей. На сайтах, как правило, представлен полный список студий и коллективов учреждений дополнительного образования детей, перечень образовательных программ, направленных на социализацию, профессиональную ориентацию и предпрофильную подготовку детей. Здесь же можно получить полную информацию о педагогах, достижениях учреждения дополнительного образования детей и каждого его центра.

Для изучения социального заказа на сайтах учреждений дополнительного образования детей во всех регионах России, кроме Чеченской республики и республики Тыва, Ненецкого АО, Карачаево-Черкессии, Кабардино-Балкарии, Ингушетии, Бурятии и Адыгеи, есть страничка обратной связи или электронная приемная, где каждый желающий может задать вопрос, ответить на вопросы анкеты, внести свои предложения или сделать замечания по поводу работы учреждения дополнительного образования детей.

Во многих учреждениях дополнительного образования детей появился новый вид обратной связи – гостевая книга. С ее помощью собираются отзывы о деятельности учреждения дополнительного образования детей, о качестве предоставляемых образовательных услуг и проводимых досуговых мероприятий, о работе творческих объединений и педагогического коллектив. Кроме того на сайтах ряда учреждений дополнительного образования детей Москвы, Санкт-Петербурга, Оренбурга, Самары и других городов есть раздел «задать вопрос руководителю», где каждый может задать интересующий вопрос напрямую руководителю и получить на него ответ в индивидуальном порядке. В учреждениях дополнительного образования детей Архангельской, Тамбовской, Мурманской и других областей для изучения социального заказа проводится интернет-опрос, создан мини-чат.

На сайтах учреждений дополнительного образования детей Москвы, Самары, Перми, Оренбурга, республики Татарстан, Чувашской республики, Челябинска, Тюмени, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Ярославля и других регионов есть расписание занятий с указанием времени, места, формы проведения, а также возраста участников. Родители, дети могут выбрать интересующие их студию, кружок, секцию, то есть реализовать право свободного выбора образовательной области, профиля программ и времени их освоения.

Также для информирования населения используются объявления в общедоступных местах: в школах, учреждениях культуры и спорта, магазинах, больницах. В Нижнем Новгороде, Ярославле, Кирове на стендах школ выставляют устав учреждения дополнительного образования детей с целью ознакомления родителей с информацией о бесплатном образовании.

Итак, на основании вышеизложенного делаем вывод: для увеличения охвата детей необходимо, прежде всего, изучить требования социальных заказчиков, к числу которых, помимо самих обучающихся, относятся родители, общество, государство и само учреждение дополнительного образования.

Организационный механизм изучения социального заказа может быть представлен в виде трёх взаимосвязанных шагов:

первый шаг: исследуются документальные источники (госстандарт, требования федерального министерства и региональных органов образования). Государство, как социальный заказчик, в значительной степени влияет на определение целей и направлений стратегического развития системы образования в целом. Государственный заказ образованию выражен в соответствующих документах: общественных докладах, законодательных актах, в разработке регламентов и стандартов образовательных учреждений, а также в формировании общих принципов политики в сфере дополнительного образования детей. Одними из важнейших документов, определяющих государственный заказ на личность, являются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, которые представляют перечень необходимых компетенций, подлежащих формированию и развитию у детей.

Региональный социальный заказ отражается в региональных законодательных актах, программах и проектах развития образования, выражается в виде общественных докладов, в разработке регламентов и стандартов образовательных учреждений.

В качестве первоочередных мероприятий в рамках изучения социального заказа обучающихся и родителей предлагается использование уже имеющегося опыта изучения потребностей потребителя: электронная приемная, гостевая книга, интернет-опрос.

Формы изучения социального заказа родителей и детей: мониторинги, фокус-группы, социологические исследования.

Качественные методы исследования – анкетирование, контент-анализ при изучении ответов респондентов на открытые вопросы анкеты.

Второй шаг: самостоятельно или с помощью специально нанятых специалистов-социологов изучаются требования всех возможных социальных заказчиков.

Третий шаг: формулирование социального заказа. Данные из разных источников обобщаются, формулируются. Формулирование социального заказа – это прерогатива директора ОУ, который может консультироваться с различными субъектами: педсовет, административный совет, проектная группа, органы муниципального уровня и др.

Библиографический список

1. Лекомцева, Е.Н. Анализ мер, направленных на увеличение охвата детей, занимающихся по дополнительным образовательным программам [Текст]/ Е.Н. Лекомцева //European review of social Sciences Европейский обзор социальных наук. 2014. - № 1. – С.57-70.

2. Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года [Электронный источник]: URL: http://dopedu.ru/attachments/article/263megvedomst-programma.pdf (дата обращения 19.03.2016г.)

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Нормативный документ]: URL: http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма Развитие образования (Проект).pdf (дата обращения 10.01.2014г.)

4. Путин, В.В. Строительство справедливости. Социальная политика для России [Электронный источник]: URL: http://er.ru/news/2012/2/13/putin-stroitelstvo-spravedlivosti-socialnaya-politika-dlya-rossii/ (дата обращения 19.03.2016г.)

УДК 374

К.О. Олимова

Универсальные учебные действия как основной структурный компонент учебной деятельности

Аннотация. В настоящей статье раскрывается понятие «универсальные учебные действия», рассматриваются их основные виды и место в структуре учебной деятельности в контексте современной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, личностные универсальные учебные действия, регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия.

© Олимова К.О., 2016

Реформирование содержания школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения рассматривается в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [1] как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Это положение реализовано в Федеральных образовательных стандартах общего образования нового поколения, где развитие является ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием образования, цель которого не просто знания и умения, а определенные качества личности.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умение учиться.

Понятие «универсальные учебные действия» (далее УУД) как основной структурный компонент учебной деятельности в контексте современной образовательной парадигмы представляет собой довольно сложный феномен. С одной стороны, это связано с проблемой понимания собственно понятия УУД в научном знании, с другой стороны - с проблемой определения педагогических условий формирования УУД как субъектной характеристики человека. В связи с этим особого внимания заслуживает рассмотрение содержательных аспектов и способов формирования УУД и обоснование возможностей их оценки с помощью измерительных средств.

В широком смысле слова УУД означают саморазвитие и самосовершенствование путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Доктор психологических наук О.А. Карабанова [2] дает следующее определение УУД: это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Овладение учащимися УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться.

По мнению А. В. Федотовой [3], УУД – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее

целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. В то же время Н.Р. Лапотникова [6] считает, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Формирование УУД является одной из целей современного образования. Овладение ими позволит ученику в рамках школьной программы личностно развиваться, обрести духовно-нравственный опыт и социальную компетентность. Освоение учеником УУД возможно не только в рамках какого-либо предмета, но и на дополнительных занятиях. Решение этих задач невозможно без индивидуализации содержания школьного образования, реализации профильного обучения, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их планами получения профессии.

Сегодня рынок образовательных услуг растет, поэтому необходимо продвигать новые способы и технологии обучения, чтобы дети могли развиваться в интересующей их сфере. Как пишет С.Г. Воровщиков [4], доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией управления образованием Института образования человека, «в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (2009 г.) впервые на государственном уровне умения учиться выделены как самостоятельный и важный компонент содержания образования. Так, в качестве одной из важнейших задач современной системы образования стандарты провозгласили «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения». В новых федеральных стандартах УУД сгруппированы в четыре основных блока: личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные.

По мнению А.Г. Асмолова [5], развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование УУД, которые являются инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение УУД создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Приоритетной целью школьного образования становится развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса.

Библиографический список

1. Указ Президента от 04 февраля 2010 г. № 271 Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"

2. Карабанова, О. А. Универсальные учебные действия как основа развития личности [Текст] / О. А. Карабанова // Стандарт общего образования: на пути к общественному договору. – М.: Просвещение, 2006. – С. 36 -42.

3. Федотова, А. В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.zankov.ru/practice /stuff/article=1866

4. Воровщиков, С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.eidos.ru/ journal/2012/0829-05.htm

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

6. Лапотникова, Н.Р. Развитие личностных универсальных учебных действий через организацию исследовательской деятельности в классном коллективе [Текст] / Н.Р. Лапотникова // Интернет и образование. – 2013. – Т. 2013. - № 52.

УДК 374

О.С. Осипчук

Особенности дополнительного образования для формирования гражданской идентичности

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на формирование компонентов гражданской идентичности (когнитивный, деятельностный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный) в сфере дополнительного образования. Анализируются направления дополнительных образовательных программ, рассматриваются варианты форм организации деятельности. Педагогам предлагается самостоятельно выбирать формы и методы работы для эффективной работы.

Ключевые слова: гражданская идентичность, компоненты гражданской идентичности, дополнительное образование.

В последние годы в современной России происходят серьезные перемены в жизни государства, общества, модифицируются общественные отношения, видоизменяется система ценностей, приоритетов. Серьезные изменения в политической, социокультурной, социально-экономической сферах привели, к сожалению, к ослаблению традиционной парадигмы воспитания. В сознании граждан все чаще проявляется эгоизм, равнодушие, цинизм, неуважительное отношение к социальным институтам, государству в целом [1].

Формирование гражданственности в современных условиях является одним из важнейших факторов обеспечения социально-культурного, политического, экономического развития современной России, ее национальной безопасности. Молодежь является одним из наиболее общественно активных слоев населения и стратегическим ресурсом государства. Интересы государства в молодежной сфере обусловлены необходимостью формирования интеллектуальной и духовно-нравственной личности, способной обеспечить будущее развитие страны.

© Осипчук О.С., 2016

В ситуации перехода России от индустриального общества к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы к системе дополнительного непрерывного образования человека, социализации и саморазвитию человека через расширение возможностей дополнительного образования подрастающих поколений. Все более резко в условиях информационной социализации осознается необходимость общественного понимания миссии дополнительного образования как открытого образования, наиболее полно обеспечивающего право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи. Именно дополнительное образование, все более становящееся персональным образованием каждого ребенка, становится ведущим каналом социализации, обеспечивающим адаптацию личности к изменениям. В сетевом столетии также появляется реальная возможность рефлексии ценностного статуса дополнительного непрерывного образования как уникальной и конкурентоспособной отечественной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества.

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что оно превращает творчество и самотворчество детской и подростковой субкультуры в общее дело всего общества, а не отдельных обособленных организационно-управленческих институций: детского сада, школы, техникума или вуза.

Реализация возможностей образования, в том числе и дополнительного образования детей как фактора развития личности и общества, зависит от многих условий, но прежде всего от определения целей образования, их соответствия социальным потребностям в образовании и возможностям самой образовательной системы.

Остановимся на определении «гражданская идентичность». По мнению М.А. Юшина, гражданская идентичность - тождественность личности статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [2].

Формирование гражданской идентичности включает в себя формирование следующих компонентов:

1. когнитивный (познавательный);
2. деятельностный (поведенческий);
3. ценностно-ориентировочный (аксиологический);
4. эмоционально-оценочный (коннотативный).

Дополнительное образование сможет качественно сформировать когнитивный компонент (знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях и т.д.), если программа дополнительного образования будет иметь одно из следующих направлений [3]:

1. Историческое.

В объединениях, основой которой является история (реконструкция исторических событий, танцы XIX века, балы, работа с историческими документами).

2. Обществоведческое/граждановедческое.

Реализуется в программах дополнительного образования в рамках социальных инициатив: редакции газет, журналов, волонтерское движение, профессиональная ориентация, школа вожатого.

3. Культурологическое.

Программы художественно-прикладного, эстетического, краеведческого направления (история костюма, традиции народа, мой дом – моя крепость, родословная семьи, по следам Ярославской области, кружок татарского языка).

4. Литературное.

Данное направление успешно реализуется в программах эстетической направленности (Рифмоплёт. Читаю А.С. Пушкина, Чтец)

5. Религиоведческое.

Программы культурологической направленности (история религия, основы религиоведения)

6. Географическое.

Программы естественнонаучной направленности (геология, география, природоведение)

7. Краеведческое.

Программы естественно-научной направленности (геология, география, природоведение, история родного края, культура и традиции малых народов и народностей).

8. Художественно-эстетическое.

Остальные три компонента, такие как деятельностный (поведенческий); ценностно-ориентировочный (аксиологический); эмоционально-оценочный (коннотативный), могут также быть сформированы в дополнительном образовании, т.к. представляется возможность применить полученные знания на практике благодаря различным формам организации. Дополнительное образование имеет главное преимущество – оно не имеет государственных стандартов, что даёт педагогу возможность использовать тот набор средств и методов организации образования, которые будут наиболее эффективными в данном конкретном коллективе.

В педагогической практике накоплен богатейший арсенал форм и методов организации дополнительного образования детей.

В заключение можно выделить особенности дополнительного образования для формирования гражданской идентичности:

1. Выбор направленности дополнительной образовательной программы (самостоятельной или интегрированной).

2. Дополнительное образование не имеет стандартов, что позволяет педагогу действовать в конкретно заданных условиях, используя эффективные средства и методы организации образования.

3. Имеется возможность менять приоритеты формирования компонентов (акценты формирования могут смещаться в сторону менее сформированного).

4. Возможность применять индивидуальный подход к участникам образовательного процесса, т.к. численный состав объединения составляет 15 человек.

Библиографический список

1. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы: Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795.

2. Юшин, М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: автореф. дис. … канд. полит.наук. – Тула, 2007. – 24 с.

3. (http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/10/UMK-for-teachers.doc).

УДК 374.006.27

А.Л. Пикина

Тенденции развития практического опыта тьюторского сопровождения одарённого ребёнка

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции развития практического опыта тьюторского сопровождения одарённого ребёнка в России, выявленные в процессе анализа и обобщения. Это тенденции в области содержания и организации. В реализации содержания выделены тенденции антропологического, образовательного и социально-педагогического характера. Среди тенденций в организации тьюторского сопровождения - диверсификация видов и форм деятельности; интеграция основного, дополнительного и профессионального образования, вариативность деятельности, открытость образовательного пространства, возрастной подход.

Ключевые слова: одарённый ребёнок, тьютор, тьюторское сопровождение.

В настоящее время тьюторское сопровождение – практика, которая занимает значимое место в образовательном пространстве России и направлена на развитие индивидуальности подрастающего поколения.

Анализ и обобщение опыта тьюторского сопровождения одаренных детей позволили выявить тенденции содержания и организации этой деятельности в системе образования России.

В реализации содержания выделяются тенденции антропологического, образовательного и социально-педагогического характера, связанные с направлениями тьюторского действия, представленными Т.М. Ковалёвой (антропологическое, культурно-предметное, социальное). В работе с одарёнными детьми они являются навигационными, но модифицируются и дополняются своей спецификой.

Антропологический контекст представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для соб-

© Пикина А.Л., 2016

ственного образовательного движения любого человека. Тьюторская практика в этом контексте реализует сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

В образовательном направлении, которое реализуется как в системе целой образовательной организации, таки в практике отдельных педагогов с тьюторской позицией так же видна специфика работы с одарёнными. Предметное направление практики тьюторства реализуется учителями литературы, биологии, математики, химии, физики и др. Практика разворачивается в сопровождении выбора разноуровневых индивидуальных заданий в активную речевую, научно-исследовательскую и проектную деятельность. Проектируется *предметная среда* для конкретных образовательных ситуаций как одно из условий тьюторского сопровождения одарённого ребёнка.

В связи с ориентацией образовательной педагогической деятельности не только на предметную область, но и на развитие личности обучающегося необходимо говорить о метапредметной составляющей. Тьюторская деятельность невозможна без активной работы над индивидуальными образовательными целями, определением образовательного пути, овладением универсальными учебными действиями.

Социально-педагогический контекст тьюторства проявляется в обучении жизни в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т.д. Соответственно усилие тьюторов в этом случае направлено на разработку и использование таких открытых социальных технологий ("Дебаты", "Робинзонада", Школьный парламент, Гражданский форум и т.п.), которые затем позволят через открытое образование воссоздать институты

гражданского общества. Сегодня социальный сегмент расширяется за счёт работы с одарёнными детьми с высоким уровнем интеллекта, но ограниченными возможностями здоровья.

Среди тенденций в организации тьюторского сопровождения следует выделить ***диверсификацию видов и форм деятельности; интеграцию основного, дополнительного и профессионального образования, вариативность деятельности, открытость образовательного пространства, возрастной подход.***

Тенденцией развития педагогической практики тьюторского сопровождения одарённого ребёнка можно считать диверсификацию видов и форм деятельности, рассчитанных как на одного одарённого ребёнка, так и на группу. Это обеспечение подготовки одарённых детей к участию в различных предметных олимпиадах, творческих конкурсах, соревнованиях, в том числе с участием социальных партнёров, и тематические (профильные) каникулярные досуговые смены для обучения, оздоровления и отдыха одарённых детей в соответствии с видами их одарённости (Ленинградская область). Это и сопровождение познавательного интереса, образовательных путешествий, профессиональной ориентации, самоопределения (Ростов-на-Дону) и др.

Важнейшей тенденцией тьюторского сопровождения одарённого обучающегося является интеграция основного, дополнительного и профессионального образования, ведущая к сближению организаций, тьюторов, готовых создавать условия для формирования единого образовательного пространства, избыточной образовательной среды одарённого ребёнка, обеспечивать его непрерывное развитие.

В региональных образовательных пространствах выстраиваются модели, основанные на идеях интеграции (Г. И. Батурина, Б.С. Гершунского, Э.Н. Гусинского, А.В. Золотарёвой, С.Л. Паладьева, Л.Б. Соколовой, Г.Ф. Федорец, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева и др.) и социального партнёрства (Н.В.Зайцевой, Т.Ф. Асафовой, Г.А.Беловой и др.). Осуществляется вертикальное взаимодействие учреждений, в которых проводится сопровождение одарённых, с органами управления образованием, участие в межрегиональных мероприятиях для одарённых детей и

педагогов; организация переговорных площадок, где обсуждаются проблемы и пути их решения, стажировок, семинаров, рабочих встреч со специалистами образовательных учреждений, организация межрегиональных творческих групп педагогов-тьюторов, распространение информационно-методических материалов.

Таким образом, наблюдается интеграция в тьюторской деятельности, укрепление связей со сферой профессионального образования, ориентация на непрерывность сопровождения.

Наблюдается поиск путей непрерывности сопровождения одарённых обучающихся за счёт выхода за рамки одного, двух учреждений, что подтверждается нижеизложенными фактами. Появляются модели сопровождения «детский сад – школа – вуз», которые обеспечивают преемственность в воспитании и обучении, способствует созданию особого эстетического пространства, актуализации художественно – творческих способностей средствами искусства, музыки, занятий по развивающим технологиям. Тьюторами создаётся система комплексного психолого-педагогического сопровождения воспитанников, совершенствуются условия для раннего выявления и развития талантливых детей.

Взаимосвязь «школа – вуз» обеспечивает разработку исследований, подготовку публикаций, организацию и проведение семинаров-практикумов по обмену опытом и других совместных мероприятий. Сотрудники вузов непосредственно участвуют в процессе обучения и привносят в него самые современные достижения науки и техники, поддерживают выпускников образовательных учреждений в период их обучения в вузах, применяют разработки ребят.

Формами взаимодействия становятся ресурсные центры по поддержке одарённых детей и подростков на базе вузов (г. Томск, Ярославль, и др.), тьюторские службы (г. Москва, Челябинск, Ижевск, Волгоград и др.).

Тенденция интеграции тесно связана с тенденцией вариативности деятельности в рамках тьюторского сопровождения одарённого ребёнка. Вариативность прослеживается в стремлении педагогов – тьюторов (позиционно) к обеспечению свободы выбора ребёнка. В накопленных сегодня методах, средствах,

технологиях тьюторского сопровождения наблюдается набор вариантов для детей разного возраста, вида одарённости, способностей, интересов. Это позволяет ребенку получить необходимые знания, обеспечить динамику развития сущностных сфер личности, способностей, помогает ему в осознании собственных возможностей, профессиональном самоопределении, приобщении его к общечеловеческим ценностям и приобретении социального опыта.

В тьюторском сопровождении одарённого ребёнка активно используются возможности *открытого образования*. Эта тенденция опирается на идею о том, что не только организации основного образования (детский сад, школа, вуз и т.п.) могут эффективно образовывать, но этому может способствовать и особым образом организованная культурная и социальная среда. Тьютор или педагог с тьюторской позицией используют каждый элемент образовательного пространства в качестве ресурса для непрерывного образования одарённого тьюторанта. По мнению Т.М. Ковалёвой, задача тьютора – расширение существующего образовательного пространства каждого учащегося до преобразования этого пространства в открытое. Открытое образовательное пространство позволяет обучающимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения.

Сегодня в практике тьюторского сопровождения наблюдается тенденция возрастного подхода к тьюторскому сопровождению одарённого обучающегося.

Оформляются практики тьюторского сопровождения младшего школьника (Е.В. Конькова, Т.В. Яковлева, А.И. Соколова, Ф.А.Сулейманова, Е.Н. Шибаева, А.Х.Азизова и др.). Данные практики обеспечивают возможность развития мотивации и интереса ребёнка, помогают школьникам осваивать способы нахождения новых знаний, отвечают на их познавательные запросы.

Имеется опыт сопровождения одарённых подростков, старшеклассников в условиях интеграции с вузами (В.М. Басова, А.В. Золотарёва, М.А. Яковлева, Т.Л. Сухарева, О.Г. Левина и др.), в основе которого лежит проектирование социального становления личности, его профессионального самоопределения.

Итак, тьюторская деятельность – это взаимная активность и ресурсность. На сегодняшний момент в практике образования сопровождаемые – это одарённые дети различного возрастного уровня. Опыт показывает, что тьюторство - это сопровождение и помощь в развитии мотивации ребёнка на самостоятельную деятельность.

Библиографический список

1. Рыбалкина, Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения [Текст]/ Н.В. Рыбалкина // Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. - Томск, 2004. – С.13-16.

2. Ковалёва, Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в Россиии [Текст] / Т.М. Ковалёва // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы Международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь)/ под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред.кол.: Т.Я.Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм.гос.гуманит.-пед.ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012.- 205 с.

УДК 376

К.С. Соловьева

Воспитательная система образовательного центра краткосрочных программ развития одаренных детей и молодежи

Аннотация. В статье актуализирована проблема воспитательной системы. Раскрыты основные характеристики воспитательной системы и особенности воспитательной системы образовательного учреждения для одаренных детей. Описана воспитательная система образовательного центра краткосрочных программ развития одаренных детей и молодежи (на примере образовательного центра «Сириус») как уникальной воспитательной системы, развивающейся при неразрывной взаимосвязи с общим

© Соловьева К.С., 2016

и дополнительным образованием и с учетом специфики развития одаренных детей, их возрастных особенностей.

Ключевые слова: воспитательная система, воспитательная система образовательного центра краткосрочных программ развития одаренных детей и молодежи.

В настоящее время большое значение для реализации воспитательной функции учебного заведения имеет развитие воспитательной системы, имеющей достаточно сложную структуру, включающую цели, деятельность которой обеспечивает их реализацию, среду системы и управление [4]. Понятие «система» (от греч. ‘systema’ – составленное из частей, соединенное) – есть явление сложное, представляющее совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [2].

Воспитательная система как педагогический феномен изучается наукой с начала 1970-х годов. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы. Среди ее авторов Л. И. Новикова, В. А. Караковский, А. М. Сидоркин, Н. Л. Селиванова и другие. Они рассматривают воспитательную систему как особую педагогическую категорию. Она имеет признаки как психолого-педагогической системы, так и социально-педагогической. Воспитательная система влияет на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения) [4].

В педагогическом энциклопедическом словаре воспитательная система рассматривается как комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенной среды и управленческой деятельности по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы [1].

Н.А. Шмырева, М.И. Губанова, З.В. Крецан, изучая педагогические системы, определяют воспитательную систему как

целостный организм, функционирующий при условии взаимосвязи основных компонентов воспитания (субъекты цели, содержание и способы деятельности) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [5].

Воспитательная система образовательного учреждения – социально-педагогический объект, упорядоченный не только относительно собственно педагогических целей, связанных с воспитанием ребенка, но и относительно целей самого ребенка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности; и эти цели сориентированы [4]. Воспитательная система образовательного учреждения для одаренных детей имеет свои особенности. Она должна учитывать специфику развития таких детей, острую потребность в самореализации, соотношение интеллектуальных и творческих способностей, особенности развития их социальных навыков, трудности специализации способностей.

Под одаренностью ребенка понимаются более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития [3].

В образовательном центре «Сириус» воспитательная система неразрывно связана с образовательным процессом и строится с учетом специфики развития одаренных детей, возрастных особенностей, а также «профессиональных» интересов детей каждого направления подготовки: «Наука», «Искусство», «Спорт». Образовательная система Центра базируется на следующих стратегических принципах:

1. *Поощрение лучших.* Система наставничества предполагает дальнейшую поддержку одарённых детей самыми сильными российскими педагогами, тренерами и ведущими деятелями искусства, науки и спорта. Центр объединяет своих выпускников и следит за их успехами и достижениями, дальнейшим трудоустройством в ведущие российские художественные коллективы, культурные центры, национальные спортивные клубы, высокотехнологичные компании и научные центры.

2. *Лидерство.* Большинство досуговых мероприятий направлено на повышение личной эффективности при взаимодействии с другими детьми и наставниками. Особое внимание

уделено формированию лидерских навыков, умению управлять собственными проектами и профессиональным ростом, развитию математического и творческого мышления, культурному самовыражению, навыкам сохранения и поддержания здоровья.

3. *Преемственность.* Центр стремится к бережному сохранению накопленных знаний и отечественных наработок, чтобы создать на их базе новые эффективные педагогические практики, основанные на новейших исследованиях и востребованные современной экономикой.

4. *Объединение опыта.* Образовательный центр «Сириус» объединяет опыт лучших российских школ с целью создания национального методического и учебного центра, разрабатывающего тиражируемые профессиональные программы. Эти программы в дальнейшем смогут использовать педагоги из субъектов Российской Федерации, прошедшие повышение квалификации в Центре.

5. *Синтез науки, искусства и спорта.* Синтез трёх направлений стимулирует творческое развитие личности и является неотъемлемым условием воспитания будущего лидера в любой из сфер.

6. *Объединение детей.* Объединение детей, проявляющих выдающиеся способности в разных областях искусства, науки и спорта, в одном коллективе способствует максимальному развитию их социальных, коммуникативных, творческих навыков и формированию гармоничной личности.

7. *Расширение кругозора.* Школьники принимают участие в профессиональных и общеобразовательных программах, а также в мастер-классах и работе творческих и научных лабораторий под руководством ведущих учёных и экспертов-практиков.

8. *Открытость.* Прозрачные критерии отбора и информационная открытость дают шанс попасть в Образовательный центр «Сириус» каждому ребёнку, показавшему реальные достижения в сферах национальных приоритетов.

9. *Научно-техническое творчество.* В рамках индивидуальной и групповой проектной работы дети знакомятся с передовыми отечественными технологиями, которые могут дать мощный рывок в будущее самым разным сферам экономики;

создадут социальные проекты в своих регионах; отрабатывают навыки публичных выступлений и презентаций найденных решений перед экспертами – представителями партнёров Центра.

10.*Гармоничное развитие личности.* Программа ориентирована не только на специализированную подготовку, но и во многом на занятия отечественной историей, литературой, знакомство с культурным наследием нашей страны.

Охарактеризованные качества одаренных детей требуют к ним особого подхода, и не случайно одаренные дети по решению Всемирной организации здравоохранения входят в "группу риска" наряду с умственно отсталыми, малолетними правонарушителями, детьми алкоголиков. Они нуждаются в особом воспитании, специальных, индивидуальных учебных программах, специально подготовленных учителях, специальных школах.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002 . – 528 с.

2. Булатников, И.Е. Воспитательная система как фактор формирования ответственного отношения будущих специалистов к профессиональной деятельности [Текст] / И. Е. Булатников // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2009. – С. 92-97.

3. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

4. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст]: учебник / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 415 с.

5. Шмырева, Н.А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития [Текст] : учеб. пособие / Н.А. Шмырева, М.И. Губанова, З.В. Крецан ; Кемер. гос. ун-т, межвуз. каф. общ. и вуз. педагогики. - Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. - 119 с.

УДК 374

Н.Г. Тихомирова

Использование метода проектов в процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования

Аннотация. В статье приводится опыт реализации метода проектов при подготовке бакалавров и магистров дополнительного образования в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Раскрывается сущность педагогического проектирования, приводится технология проектирования: анализ ситуации, определение проблемы, генерирование идеи, формулировка главной цели и задач, определение функциональных ролей, разработка плана работы, определение результатов проектирования и критериев эффективности будущего проекта. Приводятся параметры оценивания проектов.

Ключевые слова: метод проектов, проектирование, проект, технология проектирования, эффективность проекта.

В процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования на уровнях бакалавриата и магистратуры в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского активно используется метод проектов. Основное предназначение метода состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Главная цель любого образовательного проекта – формирование ключевых компетенций. Для педагога дополнительного образования это компетенции, связанные с проектированием образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, собственной профессиональной деятельности, досуговой деятельности детей в детском объединении, массовых досуговых мероприятий, взаимодействия с родителями и социальными партнерами, результатов реализации деятельности, предложений по развитию дополнительного образования и др.

Метод проектов реализуется в рамках следующих учебных дисциплин: Содержание и формы организации дополнительного

© Тихомирова Н.Г., 2016

образования детей, Структура системы дополнительного образования детей, Проектирование дополнительных образовательных программ, Мониторинг результатов дополнительного образования детей, Интеграция и сетевое взаимодействие общего и дополнительного образования, Практикум по решению профессиональных задач управленческой деятельности, Управленческий мониторинг, Основы методической работы, Управление качеством и т.д.

Для реализации метода проектов чаще всего используется парная или групповая работа студентов. Важным аспектом является нацеленность на самостоятельную работу обучающихся. При этом педагог выполняет в большей степени консультационную функцию.

Примерная технология проектирования состоит из следующих этапов:

1. Анализ ситуации, выявление проблемы, генерирование идеи проекта.

Проводится выявление внешних и внутренних факторов, производится их оценка; выявляется ряд актуальных проблем, из которых выделяется главная; определяется и формулируется основной замысел проекта.

2. Формулировка главной цели и задач будущего проекта.

Исходя из проблемы, определяется общая цель, которая конкретизируется в подцелях; обозначаются задачи как пути достижения целей и подцелей. Цели должны быть актуальными, четко сформулированными, понятными, достижимыми.

3. Определение функциональных ролей, распределение ответственности за реализацию проекта.

На данном этапе определяется команда проекта, каждый член команды наделяется определенной ролью, обозначаются зоны ответственности, формируются взаимосвязи между всеми элементами проекта, оформляется организационная структура.

4. Разработка плана работы.

План работы включает этапы работы, сроки выполнения работ, ответственных лиц, условия реализации каждого этапа проектирования. Планы могут быть долгосрочными и краткосрочными. План должен быть четким, понятным, реалистичным.

5. Определение результатов проектирования.

Результатами проектирования могут стать различные программы, индивидуальные маршруты, методические рекоменда-

ции, проекты организаций и т.д. Важно, чтобы все члены команды понимали, на какой конкретный результат они работают.

6. Определение критериев эффективности будущего проекта.

На заключительном этапе проектирования определяются основные критерии эффективности будущего проекта, среди которых могут быть удовлетворенность исполнителей и заказчиков, конкурентоспособность организации, производительность труда т.д.

Тематика проектов связана с содержанием дисциплины, ее основными целями и задачами, например: проектирование индивидуальной образовательной деятельности ребенка в учреждении дополнительного образования детей; проектирование культурно-просветительской деятельности в учреждении дополнительного образования детей; проектирование массового досугового мероприятия на уровне микрорайона города; проектирование форм детских образовательных объединений (клуба, студии, школы, кружка и т.д.) и др.

Проекты оцениваются по следующим параметрам:

– актуальность, значимость проекта;
– новизна идеи проекта;
– грамотность формулировки целей и задач проекта;
– соответствие содержания проекта его замыслу, целям и задачам;
– корректность используемых методов исследования;
– уровень командной работы над проектом;
– глубина проработки проблемы;
– аргументированность выводов и заключений;
– оформление проекта;
– публичное представление результатов проектирования.

Подводя итоги, следует сказать, что использование в педагогической практике метода проектов повышает профессионализм педагога, а студентам предоставляет право самостоятельно принимать решения, быть активными, позволяет научиться работать в команде, то есть приобрести умения и навыки, необходимые современному специалисту.

Библиографический список

1. Мильнер, Б.З. Теория организации [Текст]: учебник / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 848 с.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

УДК 379

Д.В. Топчий

Основы авторского надзора в контексте стратегии развития школы

Аннотация. Статья посвящена управленческой деятельности в контексте стратегии развития школы. Детально рассматриваются механизмы реализации стратегии развития –замысел и авторский надзор. Отмечается важность осуществления авторского надзора на стадии реализации стратегии. Приводятся конкретные формы осуществления авторского надзора.

Ключевые слова: стратегия развития, авторский надзор, оргуправленческая деятельность, организация, руководство, управление.

Сложившаяся социально-экономическая система предопределила перенос «центра внимания» со всей системы образования на уровень конкретного образовательного учреждения. Это обусловлено тем, что эффективность развития школы в научно-организационном контексте модернизации современного образования зависит не только и не столько от внешних политических и социально-экономических условий, сколько от выбора каждой школой направления своего развития, а значит, и от эффективности организационно-управленческой деятельности.

В связи с этим для каждого образовательного учреждения становится актуальным вопрос стратегического развития организации. Именно наличие стратегии развития некоммерческой

© Топчий Д.В., 2016

образовательной организации и видение её реализации есть основа выживания такой организации в долгосрочной перспективе. Каждая школы сегодня поставлена в условия выбора направления своего развития, т.е. руководство и сотрудники школы вынуждены осуществлять непривычную для них деятельность – моделировать будущее своих организаций. Исходя из всего вышеперечисленного, необходимо заострить внимание специалистов на следующих механизмах реализации стратегии развития – это замысел и авторский надзор.

Замысел и авторский надзор нами рассматривается в рамках методологической школы ОРУ (организация, руководство, управление) Г.П. Щедровицкого [1]. Школа ОРУ возникла как составная часть системо-мыследеятельностного подхода к социокультурным явлениям. Его приемник П.Г. Щедровицкий [2] определяет, что замысел существует как одна из организованностей проектного мышления и проектной деятельности. Как единица замысел будет присутствовать в пространстве проектных работ.

Авторский надзор – тип аналитической деятельности, обеспечивающий накопление и актуализацию опыта профессиональной деятельности через реализацию функций:

- сохранение смысла и ориентации исходных замыслов (изначально задуманных преобразований).
- коррекция своих действий по отслеживаемым результатам.
- рефлексия и коррекция используемых нами методов и средств оргуправленческой и другой преобразовательной деятельности.
- контроль исполнения задуманных и осуществляемых преобразований.

Рассмотрим практический опыт преобразовательной деятельности на примере подготовки и реализации программы стратегического развития МОУ Ивановская СОШ Борисоглебского района Ярославской области на 2016-2025 гг. Уникальность этой школы в том, что на протяжении двадцати лет она работала на основе авторской концепции В.С. Мартышина – директора школы с 1994 года. Концепция «Школы целостного раз-

вития» опирается на фундаментальные философские идеи, на богатейшее наследие отечественной и мировой педагогики. В.С. Мартышину удалось перевести эти идеи в практическую плоскость.

Основные этапы преобразовательной деятельности:

Предварительный этап – это этап, на котором составляется план подготовки программы стратегического развития и определяется текущее состояние организации. Для Ивановской школы этот этап начался с февраля 2015 года, когда на выездном заседании Комитета по образованию, туризму, спорту и делам молодежи Ярославской областной Думы было принято решение рекомендовать департаменту образования Ярославской области совместно с главой Борисоглебского муниципального района директором Ивановской школы подготовить программу стратегического развития образовательной организации. В этой связи была сформирована рабочая группа, в состав которой помимо сотрудников школы вошли специалисты Института развития образования Ярославской области: руководитель кафедры менеджмента В.Г. Константинова и старший методист В.А. Мокшеев. Был разработан и утвержден план разработки программы стратегического развития МОУ Ивановская СОШ.

В соответствии с планом в школе были проведены следующие работы: осуществлен SWOT-анализ, сотрудники и ученики старших классов приняли участие в опросе, методика которого была разработана старшим методистом кафедры менеджмента ИРО В.А. Мокшеевым на основании работ Теслинова. Был проведен «Проектировочный семинар Проблемное поле Ивановской школы», в нем приняли участия разработчики программы стратегического развития МОУ Ивановская СОШ, а также все заинтересованные педагоги и представители родительского сообщества. По итогам семинара была проведена групповая работа и составлен список проблем Ивановской школы.

Проектировочный этап – это этап, на котором осуществляется коллективная работа по определению миссии, целей, задач организации и разработка программы стратегического развития. В нашем случае этот этап начался с июня и продлился по декабрь 2015 года. На этом этапе в июне в Ивановской школе был

организован и успешно прошел Круглый стол «Сельская школа будущего – от выживания к процветанию» (на примере Ивановской школы), на котором присутствовали представители академической среды – доктора педагогических и исторических наук из Москвы и Ярославля; представители органов власти, депутаты Ярославской областной Думы, представители бизнеса и общественность. На Круглом столе был определены основные шаги, необходимые для подготовки и реализации стратегической программы развития.

В июле 2015 года в Институте этнологии и антропологии Российской Академии наук состоялась рабочая встреча друзей школы «Сельская школа будущего – от школы Рачинского к школе Мартышина (Ивановская школа как проект федерального значения)», на которой были подведены промежуточные итоги и подготовлены практические рекомендации по разработке стратегической программы развития.

В сентябре 2015 года в Ивановской школе была проведена рабочая группа разработчиков стратегической программы развития, на которой был осуществлен краткий анализ текущего состояния дел. Были определены ценностные основания, разработаны основные модули программы и описан целевой образ «Школы целостного развития». Автором настоящей статьи была представлена Периодическая система школы целостного развития. Наша периодическая система сведена в двухмерную таблицу, где столбцы – это годы обучения, объединены в периоды – это дошкольное, начальное, общее и среднее образование. Наши пространства в таблицы распределены снизу вверх – от материального к духовному. Очевидно, что общеобразовательная программа также вкладывается в нашу периодическую систему.

На начальном этапе было предложено сконструировать следующие пространства (образовательные среды, модули):

- Духовно-нравственного роста
- Национальной идентичности
- Семейного счастья
- Предпринимательской этики
- Разных искусств
- Генеральных конструкторов

- Естественно-научное
- Гуманитарное
- Информационной безопасности
- Экологии
- Путешествий
- Военного искусства
- Спортивных достижений
- Крестьянского хозяйства
- Прикладных навыков и умений

Элементом нашей периодической системы станет проект. Наши реализованные проекты будут как открытые элементы таблицы Менделеева. Для реализации каждого проекта участникам необходимо изыскать необходимые ресурсы. Финансовые ресурсы следует привлекать в виде грантов или в виде благотворительной помощи, а необходимые человеческие ресурсы – привлекать из внешней среды. Все это будет способствовать формированию базы проектов, которые необходимы обществу. Созидание и реализация проектов станет способствовать развитию у участников метанавыков, помогать им адаптировать имеющиеся у них знания к новым обстоятельствам, целям и задачам.

С сентября 2015 года проектировочный этап перешел в активную фазу и процесс составления стратегической программы развития МОУ Ивановская СОШ на 2016-2025 гг. сместился в практическую плоскость. При определении направлений развития школы в целом и структурных подразделений и специалистов в частности необходимо исходить из понимания того, что будущее не столько нужно прогнозировать (при всей важности и необходимости этого вида работ), сколько проектировать и программировать реализацию различных проектов в этом будущем, тем самым создавая само будущее совместно с другими. Для школы будущее проявляется в настоящем не только через программы, цели, пожелания, потребности разных субъектов образовательного процесса (индивидуальных и коллективных), но и социокультурной сферы в целом. Это делает необходимым целенаправленно воздействовать на представления субъектов, носителей определенных ориентаций, целей, ценностей, способов

действия и взаимодействия, умений и навыков, осуществлять деятельность и коммуникацию и т.д.

В качестве одного из средств программной организации деятельности нами была использована план-карта, разработанная старшим методистом кафедры менеджмента ИРО В.А. Мокшеевым. Она построена таким образом, что в ней отражаются основные стратегические направления деятельности образовательного учреждения, каждое из которых «раскладывается» на ряд конкретных задач на ближайший период и на перспективу. В ходе работы с план-картой продуктивно использование средств логико-структурного подхода. План-карта используется как для организации деятельности по заявленным направлениям, так и для осуществления контроля по результатам этой деятельности. Для реализации обозначенной цели выделяются направления со своими конкретными задачами и результатами. В план-карте указан как срок, необходимый для реализации обозначенной цели, так и этапы в достижении цели.

В декабре 2015 года была представлена «Программа стратегического развития МОУ Ивановская СОШ на 2016-2025 гг.», содержание которой представлено ниже:

Преамбула.

Информационная справка о школе.

Паспорт программы.

Введение.

Часть I. Концепция развития Ивановской СОШ.

Раздел 1. Ценностные ориентиры авторской концепции В.С. Мартышина «Школа целостного развития».

1.1.1. Философско-педагогические основы.

1.1.2. Целостность как ключевая философско-педагогическая категория.

1.1.3. Мировоззренческие основания.

1.1.4. Дидактические основания.

Раздел 2. Авторский замысел – системообразующий элемент инновационного развития школы.

1.2.1. Ключевые аспекты перехода от авторской концепции «Школа целостного развития» через авторскую «Школу целостного развития Добротолюбие» к школе-лидеру федерального сетевого проекта «Сельская школа будущего».

1.2.2. Миссия, стратегическая цель и задачи школы.

1.2.3. Планируемые результаты.

1.2.4. Риски и минимизация их влияния.

Часть II. Достижения и проблемы школы как ресурсы развития авторского замысла.

2.1. Результаты реализации инновационного проекта «Школа целостного развития»: ключевые достижения.

2.2. Результаты реализации инновационного проекта «Школа целостного развития»: выявленные проблемы и подходы к их решению.

Часть III. Стратегия развития Ивановской СОШ.

3.1. Этапы реализации стратегии.

3.2. Принципы реализации стратегии.

3.3. Целевые индикаторы Программы и основные показатели хода ее реализации.

3.4. Управление стратегией.

3.5. Стратегические направления (модули) и планы их реализации.

С начала 2016 года начался следующий этап – этап реализации Программы стратегического развития МОУ Ивановская СОШ на 2016-2025 гг. Именно на этом этапе становится актуальным механизм авторского надзора. Уже сегодня можно сказать, что эффективными инструментами такого надзора могут стать и станут Периодическая система школы целостного развития Д.В. Топчия и План-карта В.А. Мокшеева. Если периодическая система школы целостного развития идеально позволяет сохранять смыслы и ориентации исходных замыслов (изначально задуманных преобразований), а также осуществлять коррекцию своих действий по отслеживаемым результатам, то план-карта позволяет проводить рефлексию и коррекцию используемых нами методов и средств оргуправленческой и другой преобразовательной деятельности, а также осуществлять контроль исполнения задуманных и осуществляемых преобразований.

Таким образом в контексте стратегии развития школы как некоммерческой организации перспективное видение и разработка программы стратегического развития позволят выявить проблемы в управлении и в дальнейшем взаимоувязать интересы

и потребности государства, граждан (как потребителей образовательных услуг) и школы.

Основы авторского надзора в ходе реализации программы стратегического развития школы позволят осуществить глубокие изменения как в школьной образовательной практике, так и в школьном управлении, сопряженные с реконструкцией содержания образования, с поиском новых технологий и форм организации учебно-воспитательного процесса, с новыми моделями управления.

Библиографический список

1. Щедровицкий, Г. П. Организация, руководство, управление [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий. – Режим доступа http://sadykov.org/2009/02/08/576/ (дата обращения 26.03.2016).

2. Щедровицкий, П.Г. Лекция о пространстве проектирования [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий. – Режим доступа http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/7 (дата обращения 27.03.2016).

УДК 374

Л.С. Учуева

Алгоритм выявления семей, находящихся в социально опасном положении, в рамках сетевого взаимодействия органов системы профилактики и образовательных учреждений

Аннотация. Статья посвящена описанию алгоритма выявления семей, находящихся в социально опасном положении, с использованием сетевого взаимодействия между органами системы профилактики и образовательными учреждениями, реализуемом в отделе по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации городского округа города Рыбинска. Также в статье представлена разработанная модель сетевого взаимодей-

© Учуева Л.С., 2016

ствия, применение которой позволит организовать работу по раннему выявлению неблагополучных семей и, как следствие начать своевременную профилактическую работу с данной категорией граждан.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, социально опасное положение, модель распределенная модель сетевого взаимодействия, органы системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Во все времена одним из приоритетных направлений государственной социальной политики России являлась государственная семейная политика. Никто не поспорит с тем утверждением, что семейное благополучие является залогом развития государства, обеспечивающим основу для будущего развития молодого поколения. Однако исследователи отмечают, что социально неблагополучная семья – это то явление, которое уже перестало быть локальным, так как число таких семей увеличивается с каждым годом. Именно поэтому интерес к данной проблеме возникает у многих исследователей так, например, И.С. Ганишина в своей работе формирует понятие «семейное неблагополучие», исходя из ориентации на причину отнесения семей к данной категории, которую видит в неисполнении в семьях их функциональных обязанностей [1]. Исследователи дополняют данную отрасль научного знания, и, предлагая различные классификации семей социально опасного положения, отметим весомый вклад таких авторов, как В.М. Целуйко, В.А. Сысенко, Т.И. Шульга [5, 4, 6].

Особое внимание, по нашему мнению, необходимо уделить семьям, которые принято называть – «семьи группы риска», находящимся на докризисном этапе своего развития, когда функции семьи уже начинают утрачиваться и не исполняются родителями в полной мере. Традиционная система социальной поддержки семей группы риска нередко ограничивается оказанием материальной помощи или временным помещением ребенка в реабилитационное учреждение, такая помощь, как нам видится, ведёт к развитию формирования у родителей иждивенческой позиции, в то время как для реального выхода семьи из кризисной ситуации необходимо работать над формированием

личной позиции семьи, активизировать семейное ресурсы на борьбу с возникшими проблемами.

Учреждения и отделы, входящие на основании Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в структуру учреждений, уполномоченных осуществлять меры по выявлению семей социально опасного положения, чаще всего работают разрозненно, не имеют должной согласованности в действиях по отношению к семьям, оказавшимся даже на начальной стадии социального неблагополучия.

В результате, не получая должной поддержки и комплексной помощи, семьи «группы риска» опускаются еще ниже, а впоследствии и вовсе попадают в категорию семей, находящихся в социально опасном положении.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению самого алгоритма выявления семей социально опасного положения, обратимся к Федеральному закону 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который гласит, что понятие «социально опасное положение» относится не только к характеристике семьи, но и к характеристике несовершеннолетних детей, которых по тем или иным основаниям относят к данной категории. Семьёй, находящейся в социально опасном положении, закон предлагает назвать семью, имеющую детей, находящихся в социально опасном положении, а также семьи, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [8, с. 3]. Как мы видим, определение, предлагаемое нам в Федеральном законе, носит детоцентрированный характер, ориентировано в первую очередь на ребенка, проживающего в данной семье и испытывающего отрицательное влияние от поведения или же бездействия своих родителей.

Одной из современных форм достижения цели в любой сфере деятельности является форма сетевой организации взаимодействия, которое строится на основе принципов взаимной заинтересованности, активности и равноправия.

Само понятие «сетевое взаимодействие» происходит от более широкого понятия «сеть», которое следует понимать, как развивающееся множество различных элементов, находящихся во взаимоотношениях и объединенных между собой различными типами связей [7].

Исследователи не раз обращались в своих работах к определению подходов понятия «сеть». Так, например, Г.В. Градосельская в своём учебном пособии «Сетевые измерения в социологии» предлагает рассматривать сеть как совокупность трех составляющих: совокупность позиций (1), отношений между позициями (2); потоков ресурсов [3].

Иная позиция у М.М. Чучкевич, которая рассматривает сеть как объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординировано на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру [2].

Наличие сетевого взаимодействия между органами системы профилактики и образовательными учреждениями в вопросах выявления семей социально опасного положения, безусловно, присутствует, и об этом нам говорит сам Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 года N 120-ФЗ. Статья 4 данного закона гласит, что в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних входят комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защиты населения, федеральные органы государственной власти и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел [8].

Помимо Федерального закона, сетевое взаимодействие субъектов систем профилактики обеспечивается благодаря внутренним Положениям, разработанным самими субъектами

системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Предполагается, что органы учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, о которых речь шла выше, в ходе выполнения служебных обязанностей выявляют семьи, находящиеся в социально опасном положении и незамедлительно информируют о них комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав. Кроме этого, сообщения о неблагополучных семьях в комиссию могут поступать от граждан и руководителей учреждений, а также благодаря работе «Телефонов доверия», организации работы «Общественной приемной». Еще одной формой, при помощи которой специалисты системы профилактики безнадзорности и правонарушений выявляют семьи социально опасного положения, является рейд - проверка дворовых территорий района, а также семей, находящихся на контроле у специалистов.

Основной диагностической методикой при проведении всего алгоритма выявления такой семьи, является учетная карта, которая составляется субъектом системы профилактики, выявившим семью: отделом по делам несовершеннолетних, социально-реабилитационными центрами (при их наличии на территории), детскими городскими больницами, учреждениями образования (дошкольное учреждение, школа) – и направляется в территориальную комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав. В карте отражены основные сведения о семье (состав семьи, дата рождения членов семьи, условия проживания, доход семьи, проблемное поле семьи, характеристика семьи).

После поступления учетной карты в территориальную комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав городского округа города Рыбинска карта выносится на рассмотрение межведомственного координационного совета – орган, созданный на базе отдела по делам несовершеннолетних, на который все субъекты системы профилактики предоставляют сведения о семье.

После рассмотрения сведений о семье координационный совет принимает решение.

Ходатайствовать перед территориальной комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав городского округа города Рыбинска:

– о проведении индивидуальной профилактической работы с семьей, находящейся в социально опасном положении.

– о внесении в межведомственный банк данных семей, находящихся в социально опасном положении.

– об определении органа системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, ответственного за организацию и проведение индивидуальной профилактической и реабилитационной работы с семьей, находящейся в социально опасном положении, и периода её проведения.

2. Рекомендовать компетентным органам (учреждениям) провести с семьей мероприятия по профилактике раннего семейного неблагополучия.

3. Отложить отнесение семьи к категории семей с несовершеннолетними детьми, находящейся в социально опасном положении, до сбора дополнительной информации о семье (до следующего координационного совета).

Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав после получения рекомендации принимает решение об отнесении/не отнесении семьи к группе семей с несовершеннолетними детьми, находящимися в социально опасном положении, после чего (при принятии решения о внесении семьи в банк) вносит информацию о семье в единый общегородской банк данных семей.

Из приведенного нами алгоритма выявления семей социально опасного положения видно, что координационный совет, созданный как орган, работающий при отделе по делам несовершеннолетних, несмотря на наличие сетевого взаимодействия между иными структурами профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, играет, по сути, главенствующую роль в вопросе принятия решения об отнесении / не отнесении семьи к категории «социально опасной».

Приведем пример анализа поступивших в отдел по делам несовершеннолетних учетных карт с января 2015 года по ноябрь 2015 года. Из 79 рассмотренных на координационном совете учетных карт и информаций от органов системы профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних к семьям социально опасного положения была отнесена 51 семья, что составляет 65% от анализируемого количества. Решением меж-

ведомственного координационного совета 11% семей (9 учетных карт) не были отнесены к категории семей социально опасного положения на основании нецелесообразности, в отношении 19 семей (24%) было принято решение рекомендовать компетентным органам (учреждениям) провести с ними мероприятия по профилактике раннего семейного неблагополучия.

Проанализировав судьбы 51 семьи, внесенной в банк семей, находящихся в социально опасном положении, за рассматриваемый период, мы выяснили следующее:

На 12 семей (после проведения индивидуальной профилактической работы) были собраны и переданы в Рыбинский городской суд документы на лишение или ограничение в родительских правах, из них положительное решение суда было принято в отношении 11 семей.

Были выведены из банка 13 семей, причем из них по причине смены места жительства 3 семьи, по причине смерти родителей – 2, по причине достижения несовершеннолетним 18-летнего возраста – 1, по причине улучшения ситуации – 7 семей. Решение о продолжении проведения профилактической работы было принято по 26 семьям.

Благодаря анализу мы пришли к выводу, что используемый алгоритм выявления семей социально опасного положения, даже при условии наличия сетевого взаимодействия между органами показывает, что преобладающее количество таких семей выявляется, когда ситуация в них носит запущенный характер и требует уже не организации работы по профилактике неблагополучия в них, а применения жестких мер, чаще всего связанных с наказанием, порицанием. На основе этого можно говорить, что применяемый алгоритм не ориентирован на раннее выявление семьей, а значит, и не может считаться достаточно эффективным при разрешении данного вопроса.

Сделав такой вывод, в нашей работе мы изучили иные варианты организации сетевого взаимодействия в вопросах выявления семей социально опасного положения и предложили использование распределенной концентрированной сети, где участники сети имеют равные полномочия в вопросе выявления неблагополучных семей и определения их к категории семей с

несовершеннолетними детьми, находящимися в социально опасном положении. В предложенной модели распределенной сети участники создают для себя такие условия, при которых могут пользоваться ресурсами друг друга для реализации общей цели. Участниками сетевого взаимодействия по каждому отдельному случаю здесь могут быть разнообразные группы. За счет данного показателя эта структура имеет гибкий характер, так как в зависимости от поступившей информации о неблагополучии конкретной семьи меняется структура взаимосвязей.

Также следует отметить, что в распределенной модели сетевого взаимодействия предполагается, что каждая организация несет определенную функциональную нагрузку и содержание информации, которое усиливается в зависимости от сетевого взаимодействия в каждом конкретном случае работы с семьей. Центр в распределенной сети как таковой отсутствует, а каждый участник имеет возможность стать главным звеном, в зависимости от степени осведомленности о ситуации в семье.

Такая система выстраивания сетевого взаимодействия между органами системы профилактики и образовательными учреждениями будет иметь больший положительный результат в вопросах раннего, а значит, и своевременного выявления семей социально опасного положения, когда будет возможным еще применять профилактические мероприятия, а не кардинальные меры, связанные с лишением граждан родительских прав.

Библиографический список

1. Ганишина, И.С. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / И.С. Ганишина – Рязань, 2004. – 160 с.

2. Гам, В.И., Филимонов, А.А., Бугрова Н.С., Бузина, Е.В. Организация сетевого профильного обучения. Лекция 2. Феномен «сети» в современном научно-педагогическом знании [Текст] / В.И.Гам, А.А.Филимонов, Н.С. Бугрова, Е.В. Бузина // Управление школой. – 2008. - №18. – С. 43-44.

3. Градосельская, Г.В. Сетевые измерения в социологии [Текст]: учебное пособие / под ред. Г.С. Батыгина. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – С.20.

4. Сысенко, В.А. Психодиагностика супружеских взаимоотношений [Текст]: науч.-метод. пособие / В.А. Сысенко. – М.: НИИ семьи, 1998. – 112 с.

5. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи [Текст]/ В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС –ПРЕСС, 2006. – 271 с.

6. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей [Текст]: учебное пособие / Т.И. Шульга. - М.: Дрофа, 2005.

7. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования [Текст]: монография / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 176 с.

8. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Подсекция «Технологическое образование»

УДК 378

Н.А. Глазкова

Проблемы профориентационной работы в вузе

Аннотация. Статья посвящена проблемам профориентационной работе в вузе. В ходе анализа научных исследований был выявлен ряд проблем в организации и проведении профориентационной деятельности вуза. Автором также предлагается возможное решение проблем профориентационной работы.

Ключевые слова. Вуз (высшее учебное заведение), профессиональная ориентация, абитуриент, профессиональное самоопределение.

Получить высшее профессиональное образование в современном мире очень просто, абитуриенты могут выбрать государственный или коммерческий вуз, платное или бесплатное обучение. И, как показывают данные социологического исследования, они все чаще приходит в вуз «за корочками», а не за знаниями [2]. Отсюда и вытекает следующая проблема, которая волнует общество нашей страны уже не один год: огромный дефицит в квалифицированных кадров в разных отраслях. Решить эту проблему призвана профориентационная работа.

Профессиональная ориентация представляет собой процесс профессионального самоопределения, выбора оптимального вида занятости с учетом собственных потребностей и возможностей. Родители, друзья, школьные наставники, преподаватели и администрация вузов, будущие работодатели, представители органов по работе с молодежью –вот неполный перечень тех, кто помогает выбрать область будущей трудовой деятельности. Профессиональная ориентация представляет собой комплекс специальных мер содействия в профессиональном само-

© Глазкова Н.А., 2016

определении, формировании компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда. Таким образом, учреждения высшего образования являются далеко не единственными участниками профориентационного процесса, оказывающими подрастающему поколению содействие в профессиональном становлении.

Профориентационная работа может осуществляться в вузе с помощью ряда мероприятий:

- экскурсии на предприятия;
- день открытых дверей;
- встречи с представителями различных профессий;
- работа с молодежью в общеобразовательных школах, лицеях и колледжах;
- встречи с обучающимися в школах на классных часах;
- встречи с родителями школьников на родительских собраниях.

Однако, как показывает практика и анализ специальной литературы, проблема молодых людей на рынке труда обусловлена недостатками профориентационной работы на различных уровнях, рассогласованностью действий структур, призванных заниматься ее решением. Так, например, по данным Федеральной службы занятости за февраль 2015 года, молодежь до 25 лет среди безработных составила 22,9%. Высокий уровень безработицы отмечался в возрастной группе 15-19 лет (36,9%) и 20-24 лет (13,9%). [4] Отсюда следует, что выпускники вузов, средних специальных учебных заведений, а также выпускники школ, являются одной из наиболее уязвимых социальных групп из-за отсутствия достаточной информации, профессионального и социального опыта и, в силу этого, менее конкурентоспособной.

Для того, чтобы выявить проблемы профориентационной работы в вузе, автором был проведен анализ кандидатской диссертации Ю.В. Грачева на тему: «Организация профориентационной деятельности в вузе: проблемы и направления развития»; исследования В. В. Каменской, О. В. Пенькова на тему: «Формирование конкурентноспособного специалиста :организация профориентационной работы в вузе»; исследования ассистентов Бугульминского филиала Казанского государственного технического университета им.А.Н. Туполева И.В. Семёнова и О.Л. Косолаповой–Калиновской на тему: «Организация профориентационной работы в филиале вуза».

Анализ показал, что все студенты (в той или иной степени) вовлечены в проблему выбора места работы. Для большинства она является одной из первостепенных. Так, у 63% респондентов вопрос о том, где им предстоит работать после окончания вуза, является приоритетным. Задумывались над этой проблемой 37% респондентов. Значительная часть студентов определила свои профессиональные интересы и предпочтения во время обучения в вузе, из них точно знают, кем и где они хотели бы работать 29%. Для 58% респондентов, определившихся со своими профессиональными интересами, выбор места работы и должности на данном этапе проблематичен. Не могут определиться со своими профессиональными интересами 13 % студентов. Таким образом, можно предположить, что 71% студентов необходима помощь в профессиональном самоопределении [1].

Можно отметить и тот факт, что студентам необходима помощь в формировании профессионального самоопределения - 96% студентов считают, что данную помощь может оказать вуз, 40% полностью уверены, что вуз должен помогать в формировании профессионального самоопределения выпускников, 58% считают, что работа вуза по формированию профессионального самоопределения студентов может оказать существенную помощь выпускникам в поиске места будущей работы. Студенты же, которые самостоятельно не занимаются решением проблемы профессионального самоопределения, считают, что помощь вуза в данном направлении им необходима (63% респондентов). Говоря об информационной деятельности вуза, направленной на формирование готовности студентов к профессиональному самоопределению, стоит отметить, что 67% выпускников отмечают: что основной проблемой при выборе места трудовой деятельности для них является отсутствие актуальной информации о рынке труда [1].

Отталкиваясь от полученных результатов, можно выделить ряд проблем, касающихся реализации профориентационной деятельности в вузе:

1. Отсутствие системы в профориентационной работе вузов, что обусловлено недостаточно сформированной профессиональной компетенцией педагогов, не позволяющей им качественно проводить профориентацию.

2. Отсутствие информационной и методической поддержки педагогов.

3. Отсутствие взаимосвязи «школа-вуз».

4. Профориентационная работа в вузе направлена в основном на привлечение абитуриентов.

5. Отсутствие или недостаточное взаимодействие с работодателями.

6. Недостаточное количество часов, выделенных на практику.

Подводя итог, следует считать очевидным, что профориентационная работа вуза имеет множество проблем. Решить некоторые из них мы предлагаем через создание профориентационного отряда. Участниками такого отряда могут быть студенты под руководством грамотного специалиста в области профориентационной деятельности. Его цель заключается в повышении эффективности профориентационной работы. Задачи: заключение сетевого взаимодействия с детскими садами, школами, центрами дополнительного образования, межшкольными комбинатами, разработка открытых мероприятий, разработка рекламной продукции, организация консультационных пунктов на территории вуза, школ, заключение договоров с предприятиями города. Планируемый результат:

– трудоустройство студентов;
– реклама учебного заведения;
– создание престижности вуза;
– привлечение абитуриентов;
– повышение практикориентированной направленности обучения;
– приобретение профессиональных навыков;
– создание системы профориентационной работы в области;
– создание методических рекомендаций.

Библиографический список

1.Грачева, Ю.В. Организация профориентационной деятельности в вузе: проблемы и направления развития [Текст] / Ю.В. Грачева // Вестник науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 1-4.

2. Заливанский, Б.В., Самохвалова, Е.В. Опыт социологической диагностики удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг вуза [Текст] / Б.В. Заливанский, Е.В. Самохвалова // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 2013. – № 10. – С. 14–19.

3. Савко-Винцкевич, С.В. Профессиональная ориентация школьников [Текст]: аналитический доклад / С.В. Савко-Винцкевич. – Вологда,2010. - 81 с.

4. Семенова, И.В., Косолапова – Калиновская, О.Л. Организация профориентационной работы в филиале вуза [Электронный ресурс] Режим доступа: http://bfkai.ucoz.ru/.

5. Сайт Федеральной службы государственной статистики. Статистический бюллетень 2015 г. Аналитический раздел «Тенденции на рынке труда» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gks.ru/ bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm.

6. Каменская, В.В., Пенькова, О.В. Формирование конкурентоспособного специалиста: организация профориентационной работы в вузе [Электронный ресурс] Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-konkurentosposobnogo-spetsialista-organizatsiya-proforientatsionnoy-raboty-v-vuze

7. Кадровые агентства России [Электронный ресурс] Причины кадровой проблемы в России. https://person-agency.ru/research/prichiny-kadrovoy-problemi.html

УДК 371

Т.В. Мышекоп, А.Н. Ростовцев

Некоторые аспекты повышения качества технологического обучения школьников

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей повышению уровня усвоения учебного материала за счет применения интерактивных методов обучения; рассматривается интерактивный метод обучения и способы его осуществления.

© Мышекоп Т.В., Ростовцев А.Н., 2016

Ключевые слова: предметная область «Технология», методы обучения, интерактивная приставка, учительский блог, электронный журнал.

В настоящее время в связи с сокращением часов, выделяемых на изучение предметной области «Технология», возникла необходимость максимально повысить уровень качества усвоения изучаемого материала за отведенное время. Одной из технологий активизации образовательной деятельности является компьютеризация учебного процесса. Почти все школьники имеют в своём распоряжении разнообразные компьютерные девайсы. У учеников есть неподдельный интерес к ним, а потому современный учитель должен уметь пользоваться этим и научиться применять в своей педагогической деятельности перспективные средства обучения.

При обучении учащихся 5-8 классов МБОУ «СОШ № 41» в предметной области «Технология» с 2013-2014 учебного года мы используем в большей степени интерактивное обучение. Применение интерактивных технологий благотворно сказалось на успеваемости детей. Именно интерактивное обучение задействует все каналы восприятия информации. Благодаря этому методу ученик учится мыслить, принимать решения, действовать.

Исходя из анализа результатов, мы попытались сравнить методы по эффективности: по уровню усвоения информации обучающимися (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика методов обучения
по уровню активности школьников

Критерий / Метод	Характеристика	Способы восприятия	Уровень усвоения информации
Пассивный	Низкий уровень активности ученика, отсутствует самостоятельность, основным действующим лицом является учитель. При использовании этого метода обучения дети	Преобладает аудиальный способ усвоения информации; уровень – знание, понимание, воспроизведение	Невысокий, 5-20%

	быстро устают, им становится неинтересно.		
Активный	Высокая активность ученика, учитель и ученик взаимодействуют в ходе урока в равной степени. При использовании этого метода обучения дети с удовольствием работают на уроке, взаимодействуют друг с другом.	Аудиальный и визуальный способы восприятия информации; уровень – дифференциация обучения	Высокий, 35-50%
Интерактивный	Постоянное активное взаимодействие, развитие творческих способностей как учащихся, так и учителя. При использовании этого метода обучения дети полностью вовлечены в учебный процесс, они проявляют инициативу при ответах у доски, фантазируют, анализируют свою работу, с удовольствием ждут следующих уроков.	Аудиальный, визуальный, кинестетический и дискретный способы восприятия информации; уровень – знание, понимание, анализ, синтез, творческое мышление	Высокий, 70-90%

Для реализации интерактивного метода обучения понадобится специальное оборудование. Важным предметом из необходимого оборудования является проектор. С его помощью учитель демонстрирует различные видеоролики, картинки, последовательность обработки чего-либо, например, правила техники безопасности, построение прямой юбки, правила обработки пояса, примеры сервировки стола.

Во многих школах есть интерактивные доски, которые нужны для интерактивного обучения. Оно позволяет строить обучение на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Интерактивная доска – это дорогостоящее оборудование, и

не каждая школа может себе это позволить. Можно найти выход из такой ситуации – приобрести интерактивную приставку, например приставку mimio.

Небольшая интерактивная приставка превратит обычную школьную доску в интерактивную. С помощью неё можно управлять экранным изображением, писать, рисовать, чертить стилусом - мышью и передавать информацию в компьютер. Например, чтобы выделить важную область при объяснении материала, продемонстрировать последовательность, выделить место, где допущены ошибки, чтобы привлечь внимание учеников, можно воспользоваться различными цветами в панели инструментов. Есть возможность рисовать диаграммы, добавлять информацию, можно выделять только отдельные части экрана, чтобы дети сконцентрировали своё внимание на нужном графике или таблице. Кроме этого, можно добавлять видео- и аудиофайлы, что непременно усилит подачу материала. Есть возможность в нужный момент остановить видео и сделать необходимые пометки. Также есть такие инструменты, как вырезать, вставить, повернуть, и разделить экран и т.д., с помощью этого можно перемещать объекты, вырезать, стирать, копировать, вставлять, возвращать все обратно, что придает уверенности учащимся при ответе у доски, т.к. они знают, что в любой момент можно все вернуть обратно.

Благодаря использованию различных возможностей интерактивной доски (интерактивной приставки), урок становится увлекательным и познавательным. Дети с большим удовольствием принимают участие в таких уроках и ждут с нетерпением следующих занятий. Также огромным плюсом является то, что можно подключить к компьютеру микрофон и сохранить урок для дистанционного обучения. Это очень удобно, если ребёнок по каким-либо причинам пропустил урок. Записанное занятие, домашнее задание и другую информацию можно посмотреть в личном блоге учителя. Этот блог учителя создают сами для облегчения работы. Там можно поместить различную информацию, например: обучающие фильмы, правила построения выкроек, моделирование, обработка изделия. Можно размещать

домашнее задание, информацию для родителей, полезные ссылки и конкурсы и т.д.

Со временем у школьников и их родителей входит в привычку посещение блога учителя. Они смотрят там домашнее задание, новости, узнают о будущих мероприятиях; общаются с учителем с помощью электронной почты, сайтов социальных сетей. Дистанционное обучение привносит свою специфику в работу. Даже во время болезни обучающиеся не теряют связи с учителем, узнают новости, задание, могут заочно побывать на пропущенном уроке. Таким образом, у школьников появляется интерес к предмету. Также, если у вас есть классное руководство, то блог существенно облегчает работу учителя. О всех изменениях, мероприятиях и новостях можно оповестить сразу всех детей. Теперь не придется обзванивать каждого ребенка, чтобы сообщить, например, об изменении в расписании в связи с болезнью одного из учителей. Также можно выкладывать в блог задание по всем предметам для вашего класса, что непременно отразится на успеваемости учеников в целом. Не все ученики записывают домашнее задание в дневник. Электронный блог послужит вторым дневником как для детей, так и для контроля со стороны родителей.

Завершающим этапом служит выставление отметок в журнал. Сегодня в школах действуют 2 вида журнала – это бумажный и электронный. С появлением электронного журнала повысилась мотивация к учению, т.к. в любое удобное время родители могут просмотреть отметки своего ребенка, тему урока, а также домашнее задание.

УДК 377

Л.Н. Серебренников, Н.Г. Егорычева

Подготовка учителей технологии в рамках дополнительного профессионального образования

Аннотация. Статья посвящена организации дополнительной профессиональной подготовки специалистов к преподава-

© Серебренников Л.Н., Егорычева Н.Г., 2016

тельской деятельности в области технологического образования. Рассмотрены варианты подготовки педагогических кадров технологического образования.

Ключевые слова: переподготовка, подготовка педагогов технологического образования, дополнительное профессиональное образование.

Образование представляет собой процесс, направленный на подготовку человека к жизни. Это движение субъекта в образовательной среде, где он присваивает накопленные культурные ценности, наполняя их личностным смыслом и значением. Уровни получаемого образования могут быть различны и определяются поставленными целями и планируемыми результатами.

Подготовка педагогических кадров технологического образования является комплексной задачей и требует развития системы профессионального педагогического образования и системы повышения квалификации и переподготовки педагогических и управленческих кадров.

Варианты подготовки кадров технологического образования:

- Подготовка педагогических кадров по профилю «Технологическое образование» направления «Педагогическое образование».
- Двухпрофильная подготовка бакалавра по профилю «Технологическое образование» и предметному профилю общего образования.
- Переподготовка педагогических кадров с высшим педагогическим образованием по профилю «Технологическое образование».
- Дополнительное профессиональное педагогическое образование специалистов с высшим непедагогическим образованием.

Подготовка специалиста к работе в другой сфере профессиональной деятельности может носить многоуровневый характер и выполнять различные функции – просветительскую, обучающую, рефлексивную, регулирующую, развивающую, образовательную и др.

С позиции подготовки (переподготовки) специалиста к работе в другой сфере деятельности этапы его образовательного разви-

тия могут быть направлены на последовательное достижение ряда результатов: элементарной грамотности путем освоения основ и получения представлений об основах интересующей профессиональной деятельности; функциональной грамотности – на основе решения типовых общепрофессиональных и специальных задач; компетентности как умения практически действовать посредством принятия и реализации эффективных профессиональных решений на базе полученной общекультурной, общепрофессиональной методологической и специальной подготовки.

Подготовка педагогических кадров технологического образования является многоплановой и многоуровневой задачей и может осуществляться на основе получения профессионального образования соответствующего профиля либо в системе переподготовки педагогических кадров, либо путем получения специалистами с высшим непедагогическим образованием профильного дополнительного профессионального педагогического образования.

Получение дополнительного профессионального педагогического образования может служить основой подготовки специалистов с высшим образованием для работы в сфере технологического образования. Этому способствуют предшествующая профильная специальная подготовка, опыт практической деятельности и желание работать в системе творческой прикладной образовательной деятельности обучающихся.

В этих условиях дополнительное профессиональное педагогическое образование осуществляется с учетом имеющейся профессиональной подготовки, способствующей реализации базовой и специальной предметной подготовки педагога технологического образования.

Основу подготовки специалистов, имеющих высшее непедагогическое образование и опыт практической деятельности, к работе в сфере технологического образования представляет система дополнительного профессионального образования (ДПО).

Система ДПО должна быть достаточно вариативной и мобильной по целям, содержанию, формам и условиям реализации с тем, чтобы в достаточной мере учитывать социально-экономические потребности в кадровом обеспечении технологического образования, специфику и возможности образовательной системы, индивидуальные особенности слушателей.

Переподготовка инженеров для педагогической деятельности требует наличия ряда условий:

- Потребности общества в кадровом обеспечении;
- Потребности личности в смене профессиональной деятельности на педагогическую работу в сфере образования, а также способности заинтересованных специалистов к освоению педагогической профессии и адаптации в системе технологического образования;
- Готовности системы дополнительного профессионального образования к обеспечению переподготовки инженеров к педагогической деятельности в сфере технологического образования школьников.

Важным мотивирующим фактором получения дополнительного педагогического образования выступает потребность личности в расширении профессиональной деятельности и обеспечении трудовой мобильности с использованием предшествующей подготовки и полученного трудового опыта.

Базовая и специальная подготовки специалиста с высшим образование и опыт работы в сфере реального производства дают возможность их применения в области практикоориентированного обучения подрастающего поколения и выступают объективным основанием привлечения инженеров к переподготовке для педагогической деятельности и условием её эффективности в технологическом образовании школьников.

Необходимым требованием переподготовки инженеров к работе в системе образования является их готовность к получению педагогического образования и способность к последующему становлению и развитию в новой для них сфере профессиональной деятельности. Этому способствует построение многоплановой и многоуровневой системы дополнительного профессионального образования с учетом требований к планируемым результатам и индивидуальных интересов и возможностей слушателей.

Реализация ДПО должна быть направлена на формирование профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих готовность выпускника к выполнению профессиональных задач.

Ведущей целью реализации дополнительного профессионального педагогического образования является формирование и развитие профессиональной компетентности, определяющей

способность и готовность личности решать профессиональные задачи. В этой связи отличительными особенностями проектирования программы ДПО являются опора на компетентностный подход и модульное построение процесса процесса обучения, направленные на формирование и развитие компетентности в решении профессиональных задач педагогической деятельности.

Компетентностный подход в построении и реализации ДПО инженера нацеливает разработчиков программ на выявление актуальных для данной категории слушателей компетентностей, содержательное и организационное обеспечение их достижения, планирование и мониторинг образовательных результатов, направленных на решение профессиональных задач учителя технологии.

Модульное построение программ ДПО способствует обеспечению запросов общества и образовательных потребностей обучающихся.

При модульной организации образовательного процесса учебный материал разбивается на отдельные, завершенные содержательные элементы, отвечающие определенным результатам обучения – компетенциям. Модули образуют целостные фрагменты программ и соответствующие результаты их освоения. Модули могут взаимодействовать друг с другом и определять новые интегративные компетенции, обеспечивающие целостное построение и освоение образовательных программ.

Содержание ДПО (ООП) формируется по модульному принципу в целях овладения профессиональными компетенциями и развития профессиональной направленности (профессионально значимых личностных качеств) слушателей.

Индивидуальный образовательный маршрут слушателя выстраивается на основе определения соответствующего поставленной задаче сочетания инвариантной части с вариативными модулями.

Актуальность модульного построения программ ДПО связана с продуктивным характером и вариативностью обучения, способствующих наиболее полному удовлетворению запросов обучающихся и интегрирующих знания и практический опыт слушателей.

Имеющаяся профессиональная подготовка и трудовая деятельность слушателя дают возможность построить индивидуальные образовательные программы ДПО с учетом (и перезачетом) полученных компетенций высшего дополнительного образования и опыта практической деятельности в профильной сфере.

При организации системы ДПО должны учитываться требования к результатам обучения по конкретному профилю педагогического образования (в данном случае учителя технологии), содержание полученного ранее высшего и дополнительного образования и специфика профессиональной деятельности слушателя; особенности и требования андрогогического подхода к профессиональному образованию взрослых, состояние отечественной системы профессионального образования и задачи ее интеграции в европейское образовательное пространство на основах компетентностного подхода к определению целевых и содержательных компонентов дополнительного профессионального образования конкретной категории слушателей.

УДК 378

Л.Н. Серебренников

Содержание технологической подготовки на современном этапе развития школы

Аннотация. В статье рассматриваются состояние и проблемы технологической подготовки школьников, причины и средства решения стоящих задач с учетом современного содержания и программно-методического обеспечения образовательного процесса в свете реализации федеральных стандартов общего образования.

Ключевые слова: технологическая подготовка школьников, трудовое воспитание, предпрофильная подготовка, профильное обучение.

Система технологической подготовки школьников (ТПШ) является структурной основой обеспечения непрерывности общего и профессионального образования. Ведущей целью техно-

© Серебренников Л.Н., 2016

логического образования является подготовка подрастающего поколения к труду и последующему получению профессии. Достижение этого может быть реализовано на основе технологического обучения, трудового воспитания и комплексного развития подрастающего поколения в условиях практикоориентированной образовательной деятельности.

Однако на современном этапе развития общества отечественная система ТПШ испытывает определенные сложности. Девальвация ценностных ориентиров, проблемы целеобразования и целеполагания приводят к искажению понятия и сущности практикоориентированной подготовки подрастающего поколения и деструктивным процессам в современной системе технологического образования, основу которых составляют особенности развития общества с сырьевым характером экономики.

В этих условиях содержание обучения школьников технологии постепенно отстает от процессов современного производства и задач обеспечения экономического развития страны, образовательных интересов и потребностей учащихся. Нарушения в реализации ведущих принципов обучения технологии приводят к затруднению в достижении планируемых результатов и снижению эффективности образовательного процесса.

Ведущее место в ТПШ должна занимать созидательная преобразовательная деятельность учащихся. Её освоению в определенной мере соответствуют рекомендованные и подтвержденные программы ТПШ под редакцией В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева, В.М. Казакова, И.А. Кальней и других авторов, в основу которых положены технологическое обучение и трудовое воспитание в процесс преобразовательной деятельности учащихся в развивающейся среде практического взаимодействия с окружающим миром. Однако их применение со временем столкнулось с рядом проблем. Несоответствующий уровень изучения технологий современного производства и слабое использование средств ИКТ вызвали необходимость совершенствования содержания и обеспечения ТПШ.

На этой основе были предприняты попытки внести изменения в содержание и, что особенно важно, процесс обучения с использованием средств информатизации. При этом педагогический процесс технологического образования переводится в

плоскость компьютеризированного изучения информации о средствах и особенностях отраслевых технологий, их роли и места в системе общественного производства. Однако переход от практикоориентированного к информационному обучению приводит к утрате созидательного характера преобразовательной деятельности учащихся, трудового воспитания и развития интеллектуальных, морально-волевых и физических качеств подрастающего поколения.

Перевод учебного процесса ТПШ в сферу только виртуальных технологий создает проблемы обеспечения целостности образовательного процесса. Практика является не только критерием истинности полученных знаний и основой межпредметных связей, но и обеспечивает формирование трудового мировоззрения, социально-профессионального самоопределения и личностного развития учащихся. В связи с этим важно, не упуская положительных сторон, использовать предлагаемые средства и ресурсы ИКТ для комплексного развития системы ТО на основе системы практикоориентированной созидательной деятельности учащихся. Для этого необходимо широко использовать вариативные возможности программного обеспечения в целях реализации потребностей учащихся в освоении современных достижений науки и практики.

Задачей исключительной важности является обеспечение практикоориентированной предпрофильной подготовки (ППП) учащихся на этапе завершения основной школы. В существующих условиях большую проблему составляет фактическое исключение технологической подготовки школьников из этого процесса. В период разработки ППП планировалась как специализированный курс практикоориентированного обеспечения готовности к социально-профессиональному самоопределению подрастающего поколения. Однако в отсутствие научно-методического обеспечения ППП, она на деле превратилась в вариант предметной подготовки по ликвидации пробелов знаний и повышению академических результатов, что постепенно привело к её фактической деградации. Для решения данной проблемы могут быть использованы программы ППП на основе практикоориентированного (технологического) обучения школьни-

ков. Решению этой задачи могут способствовать рассмотренные выше средства информационного сопровождения, знакомящие учащихся с различными отраслями и сферами трудовой деятельности. Их можно включить в качестве вариативных разделов программ практиориентированной (технологической) ППП в 8 и 9 классах на завершающем этапе основной школы.

Технологическая подготовка старшеклассников должна соответствовать уровню развития образовательной системы и обеспечивать решение задач технологического обучения, трудового воспитания и развития учащихся в системе профильного обучения подрастающего поколения с учетом нарастающего различия интересов, особенностей и стремлений учащихся на этапе перехода от общего к профессиональному образованию.

Решение этих задач требует организации образовательного процесса на основе широкого взаимодействия и комплексного использования ресурсов общего, дополнительного и профессионального образования. Это предполагает развитие сетевого взаимодействия в условиях совершенствования организационной структуры системы образования.

УДК 37.01:372.8

К.Д. Сустретова

Особенности системы технологической подготовки школьников в Республике Беларусь

Аннотация. В данной статье проанализирован опыт технологической подготовки школьников в Республике Беларусь. Рассматривается структура и содержание трудового обучения в школах Беларуси, где оно, помимо своей ярко выраженной практико-ориентированной направленности, выполняет и многогранную воспитательную функцию. Проведен сравнительный анализ целей, задач и содержания технологической подготовки подрастающего поколения в Республике Беларусь и России.

© Сустретова К.Д., 2016

Ключевые слова: технологическая подготовка, технология, трудовое обучение, обслуживающий труд, технический труд, практико-ориентированное обучение.

Опыт показывает, что технологическая подготовка школьников выступает одним из важных компонентов системы общего образования ведущих в экономическом отношении стран, совершенствование которого находится в ряду актуальных направлений перехода общества в новое качественное состояние. В то же время теория и практика отечественной школы свидетельствует о неустойчивости развития системы технологического (трудового) обучения. Это косвенным образом свидетельствует о недостаточной обеспеченности научных основ практико-ориентированного обучения подрастающего поколения и несформированности стратегических положений развития современной школы.

Технология является ведущим практико-ориентированным предметом в школе, ориентирующим учащихся на продолжение обучения и работу в различных сферах деятельности. В то же время содержание ФГОС свидетельствует о значительном уменьшении количества часов, отводимых на технологию, и изменении подходов к организации процесса обучения по предмету. Это влечет за собой снижение познавательного и профессионального интереса учащихся к различным областям деятельности.

В отечественной педагогике накоплен большой теоретический и практический потенциал в данных областях. Однако, несмотря на актуальность исследований по данной проблеме, вопросы технологической подготовки подрастающего поколения требуют своего решения с учетом современных социально-экономических изменений. В связи с этим перед учеными и практиками стоит задача обеспечения обучения школьников технологии в соответствии с потребностями общественного развития.

Важное значение для развития системы технологического образования в России имеет изучение опыта решения данной проблемы в зарубежных странах. На наш взгляд, большой интерес представляет рассмотрение особенностей технологической подготовки в странах СНГ, которые имеют общие исторические корни с отечественной системой образования. Одной из них яв-

ляется Республика Беларусь, обладающая значительным опытом адаптации образовательной деятельности к задачам развития реального производства. В этих целях было проведено изучение состояния образовательного процесса в школе, изучались документы, регламентирующие систему технологического образования в стране, проведены встречи и организованы беседы с учителями трудового обучения, а также педагогами вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей.

В отличие от требований к результатам обучения технологии в российской школе, направленным на «формирование представлений о составляющих техносферы, о современном производстве и о распространенных в нем технологиях», важнейшей **задачей** изучения учебного предмета «Трудовое обучение» в Республике Беларусь является «формирование теоретических знаний, практических умений и навыков работы в различных сферах трудовой деятельности, основ графической и технологической грамотности, практических умений ведения домашнего хозяйства, навыков безопасных приёмов труда».

В отличие от российской системы образования, где согласно ФГОС технология является обязательным предметом в школе с 1 по 7 класс, а в 8 и 9 классах могут быть организованы занятия вне обязательной учебной сетки часов, в Республике Беларусь трудовое обучение является обязательным с 1 по 9 класс. При реализации образовательных программ общего среднего образования во время изучения учебного предмета «Трудовое обучение» класс делится на две группы (юноши, девушки). Юноши изучают направление «Технический труд», а девушки - «Обслуживающий труд», также обязательным является освоение учебного предмета «Черчение» в рамках данного курса. В нашей же стране технология изучается в рамках одного из трех направлений: «Индустриальные технологии», «Технологии ведения дома» и «Сельскохозяйственные технологии». Выбор направления обучения учащихся не должен проводиться по половому признаку, а должен исходить из образовательных потребностей и интересов учащихся, что обеспечивает индивидуализацию процесса обучения.

Отличительной особенностью системы трудового обучения в Республике Беларусь является тот факт, что имеет место

различие в технологическом образовании в зависимости от типа образовательного учреждения. В гимназиях большее внимание в процессе обучения уделяется теоретическим дисциплинам. Такие заведения готовят подрастающее поколение к поступлению в вузы на академические специальности, поэтому количество часов, отводимых на изучение дисциплины «Трудовое обучение», значительно ниже (по 1 часу в неделю), чем в базовых, средних школах, которые осуществляют обучение будущих специалистов в различных сферах деятельности (5, 6, 9 классы – 1 час; 7, 8 классы – 2 часа).

В российских школах базисный учебный план должен включать в 5 и 6 классах 2 ч. в неделю, в 7 классе – 1 ч. в неделю. Дополнительное время для обучения технологии может быть выделено за счет резерва времени в базисном учебном плане. Таким образом, в средних школах Республики Беларусь на данную дисциплину выделяется больше учебного времени, чем в России.

В соответствии с программой по учебному предмету «Трудовое обучение» для юношей основными разделами являются дерево- и металлообработка, техническое творчество, художественная обработка материалов; основы приготовления пищи, основы изготовления швейных изделий, основы домоводства и основы сельского хозяйства для девушек, в то время как в российских школах к данным разделам добавляются современное производство и социально-профессиональное самоопределение, а также технологии исследовательской и опытнической деятельности.

Следует отметить, что система трудового обучения школьников в Республике Беларусь не ограничивается рамками академического учебного процесса. В учреждениях общего среднего образования предусматривается организация общественно полезного труда учащихся во внеучебное время. Он организуется за счёт часов, которые выделяются дополнительно из расчёта 1 учебный час в неделю в 3-8 классах и 2 учебных часа в неделю – в 9-11 классах. При проведении общественно полезного труда деление класса на группы не осуществляется. В рамках общественно полезного труда могут выполняться работы по уборке территории; влажной уборке учебного помещения; собиранию и изготовлению коллекций местного природного матери-

ала, гербариев; ремонту наглядных и учебных пособий, книг; благоустройству территории; ремонту мебели, спортивного и игрового оборудования и инвентаря и т.д.

В соответствии с пунктом 76 Положения об учреждении общего среднего образования по завершении учебного года в 5-8 классах учреждений общего среднего образования, имеющих учебно-опытные участки, проводится трудовая практика продолжительностью 5 дней по 3 учебных часа в день. Трудовая практика может проводиться также в лагерях труда и отдыха, ученических производственных бригадах, а также в порядке индивидуального трудоустройства учащихся.

Таким образом, трудовое обучение в школах Белоруссии, помимо своей ярко выраженной практико-ориентированной направленности, выполняет и большую воспитательную функцию. Путем организации практических проб и создания ситуации успеха у школьников воспитываются социально важные личностные качества, подрастающее поколение получает представление о своих способностях и интересах, что в будущем может привести к осознанному выбору последующего образовательного и профессионального пути. В целом изучение опыта технологической подготовки школьников в Республике Беларусь позволяет выявить возможности и пути совершенствования образовательного процесса в нашей стране и может быть использовано для развития системы технологического образования в России.

УДК 377

В.В. Феоктистов, К.Н. Петрова

Индивидуализация обучения в профессиональных колледжах

Аннотация. Статья посвящена индивидуализации обучения в профессиональных образовательных организациях. Рассматривается опыт реализации индивидуальных учебных планов в ГПОУ ЯО Ярославский политехнический колледж №24.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальный учебный план, организация обучения.

© Феоктистов В.В., Петрова К.Н., 2016

Ключевыми проблемами, которые решает руководитель учреждения профессионального, являются:

- обеспечение успешности обучения каждого обучающегося;
- сохранение и укрепление здоровья обучающегося в процессе его учебной деятельности;
- обеспечение не только усвоения знаний, но и приобретение каждым обучающимся социального опыта.

При этом важно найти ответ на вопрос: «Как организовать обучение, затратив минимум средств и получив максимальный эффект?»

Возможным решением обозначенных проблем может стать организация дифференцированного подхода к обучению с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1) Проанализировать нормативно-правовую базу.
2) Выявить проблемы и определить пути и средства проектирования индивидуальной образовательной деятельности.
3) Разработать алгоритм проектирования индивидуальных образовательных планов и программ обучающихся.

С 2013 года в ГПОУ ЯО Ярославском политехническом колледже № 24 начался процесс индивидуализации обучения. Предпосылками перехода на индивидуальные учебные планы стали запросы абитуриентов и студентов. Индивидуализация обучения студентов в колледже предусматривает освоение учебных дисциплин в сроки, отличающиеся от общеустановленных. Индивидуальный план обучения подразумевает частичное самостоятельное изучение дисциплин, предусмотренных учебным планом по профессии.

В процессе составления индивидуального плана обучения учитывается желание студента в углубленном изучении каких-либо учебных дисциплин и/или производственном обучении. Так, например, при изучении профессионального модуля «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта» в рамках изучения междисциплинарного курса «Устройство, техническое обслуживание и ремонт автомобилей» по желанию студентов был включен блок «Кузовные работы». В этом случае использование вариативной части в рамках ФГОС позволяет студентам определять собственные результаты обучения по индивидуаль-

ным учебным планам, а колледжу готовить высококвалифицированные рабочие кадры узкого или широкого профиля.

Индивидуальный учебный план на предстоящий месяц ежемесячно согласовывается студентом с заместителем директора.

При обучении по индивидуальному плану акцент делается на самостоятельное изучение дисциплин при обязательном посещении студентами не менее 25% аудиторных занятий с последующей сдачей зачетов и экзаменов согласно графику учебного процесса. В оставшиеся 75% времени студент обязан самостоятельно ознакомиться с учебно-методическим комплексом по каждой дисциплине, включенной в индивидуальный план обучения, и согласовать с преподавателем, ведущим эту дисциплину, график ее индивидуального изучения. При этом текущий контроль знаний студентов осуществляется с помощью контрольно-оценочных средств, разработанных преподавателем в соответствии с индивидуальными возможностями каждого обучающегося. Преподаватель выступает в роли тьютора на протяжении всего периода изучения его дисциплины. Преподаватели, ведущие занятия у студентов, обучающихся по индивидуальным планам, должны ежемесячно проводить их аттестацию за прошедший месяц. В конце месяца студент предоставляет зам. директора результаты выполнения индивидуального плана с графами посещения занятий, текущей и/или итоговой успеваемостью, заверенный подписями преподавателей.

Производственное обучение студентов, обучающихся по индивидуальному плану, проводится в мастерских, лабораториях колледжа. Производственное обучение так же, как и производственная практика, может проводиться в организациях на основе прямых договоров между организацией и колледжем. Практика завершается оценкой освоенных общих и профессиональных компетенций. По завершению производственной практики студенты выполняют выпускную практическую квалификационную работу по профессии.

Итоговую государственную аттестацию студенты, обучающиеся по индивидуальному плану, проходят в сроки, установленные графиком учебного процесса.

В настоящее время по индивидуальным учебным планам завершили обучение 7 студентов, обучавшихся по профессии «Мастер столярно-плотничных и паркетных работ», и 11 студен-

тов по профессии «Автомеханик». 100 % выпускников успешно прошли государственную итоговую аттестацию и трудоустроены на предприятиях (в автосервисах, мебельных мастерских и пр.).

В результате, как показало проведенное среди выпускников анкетирование:

- 100% выпускников работают в настоящее время по полученной профессии;
- 89% удовлетворены уровнем полученного в колледже, 11% удовлетворены, но не в полной мере;
- 94% получили достаточно знаний по профессиональным дисциплинам и практических умений для будущей профессиональной деятельности.

Результаты проведения внешних и внутренних мониторингов показали высокий уровень подготовки выпускаемых специалистов, высокую удовлетворенность студентов и выпускников, обучающихся по индивидуальным образовательным программам. Процесс индивидуализации обучения в колледже получает свое развитие по различным направлениям подготовки. Все большее количество студентов выбирают данную форму обучения, что практически и является максимально эффективным обучением с минимальной затратой средств.

УДК 377

В.В. Феоктистов, К.Н. Петрова

Опыт апробации модели ресурсного центра в условиях модернизации профессионального образования

Аннотация. Статья посвящена описанию моделей ресурсных центров в профессиональных образовательных организациях. Приводится опыт реализации апробации модели ресурсного центра в условиях модернизации профессионального образования.

Ключевые слова: модели, ресурсный центр, опыт апробации.

В Стратегии социально-экономического развития Ярославской области до 2025 года одним из приоритетных направ-

© Феоктистов В.В., Петрова К.Н., 2016

лений развития системы среднего профессионального образования является формирование и развитие ресурсных центров для подготовки выпускников повышенного уровня квалификации.

Создание ресурсных центров профессионального образования осуществляется на основе концентрации образовательных ресурсов с обеспечением возможности их коллективного использования. При этом под образовательными ресурсами понимаются не только учебно-лабораторное оборудование, но и учебно-методические, информационные, кадровые и другие виды ресурсов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных рабочих кадров.

Эффективность системы профессионального образования напрямую связана с ее позиционированием на рынке труда. Это значит, что она должна обеспечить деятельность ресурсных центров как составляющей образовательных кластеров, обеспечить не только общедоступное, качественное, эффективное производство образовательных услуг, но и взаимосвязь учреждений профобразования с предприятиями и бизнес-структурами. Анализ деятельности ресурсных центров Ярославской области показал, что большинство из них решают задачи концентрации материально-технических средств.

В 2015 году была создана рабочая группа по разработке нормативно-правовой документации деятельности РЦ. По результатам работы группы были определены следующие модели ресурсных центров:

Модель I. *Ресурсный центр региональной системы профессионального образования* концентрирует, преобразует и формирует образовательные ресурсы, предназначенные для освоения современных профессиональных технологий, обеспечивает сеть эксклюзивными информационными, методическими, кадровыми, материально-техническими ресурсами и предоставляет населению региона регламентированный открытый доступ к этим ресурсам.

Модель II. *Отраслевой ресурсный центр* является учебно-методической базой и базой производственного обучения для группы учреждений СПО, готовящих кадры родственных профессий. РЦ предоставляет материально-технические, учебно-

методические и кадровые ресурсы, предназначенные для освоения современных профессиональных технологий, для использования корпоративным клиентам: учреждениям СПО, предприятиям.

Модель III. *Ресурсный центр как образовательный центр*. Концентрирует материально-технические и кадровые ресурсы, предназначенные для освоения современных профессиональных технологий, и предоставляет их для использования обучающимся учреждений профобразования родственного профиля, персоналу предприятий.

Ресурсный центр Ярославского политехнического колледжа № 24 работает на основе первой рассмотренной выше модели. На сегодняшний день ресурсный центр по профессии «Автомеханик» осуществляет свою деятельность в составе кабинетов теоретической подготовки, слесарной мастерской и лабораторий автомеханического профиля (лаборатории «Устройство и ремонт ТС», «Оператор заправочных станций», «Электрооборудование автомобиля», «Ходовая часть», «Диагностика и шиномонтажные работы», где каждое рабочее место оборудовано пневмоинструментом, «Станция техосмотра»).

На базе ресурсного центра открыт и функционирует учебно-производственный участок по профессии «Автомеханик», который в 2015 году прошел сертификацию на техническое обслуживание и ремонт транспортных средств, машин и оборудования.

Учебный автопарк ресурсного центра состоит из 10-ти легковых автомобилей (одна с АКПП), 3-х грузовых и 1-го трактора.

Кроме совершенствования материально-технической базы, уделяется должное внимание повышению квалификации инженерно-педагогического состава. В настоящее время в работе ресурсного центра задействованы 8 человек с высшей квалификационной категорией и 12 человек с первой, 5-й разряд по профессии «Слесарь по ремонту автомобилей» имеют 7 мастеров производственного обучения. Экспертов, обученных по стандартам Worldskills Russia, – 9 человек.

Анализ данных по выпуску студентов показывает, что качество подготовки выпускников соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Более

60 % студентов по профессии «Автомеханик» выпускаются из колледжа с повышенными разрядами.

В целях развития приоритетных направлений экономики колледж сотрудничает с базовыми предприятиями перспективных кластеров Ярославской области. Студенты колледжа проходят производственную практику на предприятиях и трудоустраиваются в дальнейшем. Также социальные партнеры участвуют в разработке учебной программной документации по профессиям автомеханического профиля. Представители работодателей участвуют в итоговой аттестации студентов в качестве председателей государственных квалификационных комиссий, в качестве жюри на конкурсах профмастерства.

В рамках сетевого взаимодействия заключены договоры практически со всеми учебными заведениями, работающими по родственным профилям. В рамках взаимодействия с Институтом развития образования ежегодно на базе ресурсного центра проходят профессиональную переподготовку 10-15 преподавателей и мастеров производственного обучения по профессии «Слесарь по ремонту автомобилей». 20 человек в год обучаются на базе колледжа на курсах повышения квалификации для получения или подтверждения права обучения для подготовки водителей автотранспортных средств. Ежегодно проходит областное методическое объединение педагогических работников профессий и специальностей транспортного профиля. Преподаватели и мастера нашего колледжа выступают с открытыми уроками теоретического и практического обучения.

На базе ресурсного центра ежегодно проходят областные этапы Всероссийской олимпиады профессионального мастерства среди студентов профессиональных образовательных организаций по профессии «Автомеханик». Студенты колледжа занимают призовые места, а затем достойно представляют область на всероссийском уровне. В 2015 году студент колледжа Вадим Лентиков стал победителем Всероссийской олимпиады в г. Тамбове.

В 2014 году Ярославская область стала официальным участником движения WorldSkills Russia. В апреле 2014 года на базе ресурсного центра состоялись первые соревнования по стандартам Worldskills в компетенции "Автомеханика", победи-

тель студент колледжа Илья Воронин в мае 2014 года представлял Ярославскую область на II Национальном Чемпионате Worldskills Russia в г. Казань. В ноябре 2014 года прошел первый региональный чемпионат Worldskills Russia. Организатором площадки «Ремонт и техническое обслуживание легковых автомобилей» стал ресурсный центр колледжа № 24. Победителем Регионального чемпионата стал выпускник колледжа Андрей Донской. На Национальном Чемпионате мае 2015 года в г. Казани он завоевал бронзовую медаль.

В феврале 2016 года состоялся II Региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. РЦ стал площадкой по двум компетенциям: «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» и «Кузовной ремонт». В компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» студенты колледжа завоевали золото и бронзу, в компетенции «Кузовной ремонт» - золото, серебро и бронзу.

В целом мы считаем, что ресурсные центры должны стать еще более эффективными, нацеленными на повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.99

О.В. Долженко

Особенности социального интеллекта у студентов с разным уровнем самоотношения (на примере разных направлений подготовки)

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования социального интеллекта и самоотношения во взаимосвязи друг с другом, также выдвинуты гипотезы, цель и задачи исследования. В статье присутствуют две диаграммы, иллюстрирующие уровень развития социального интеллекта и самоотношения у студентов разных направлений подготовки. Также в статье показаны основные результаты эмпирического исследования, а именно, установленные корреляции между социальным интеллектом и самоотношением и значимость различий между студентами разных направлений подготовки.

Ключевые слова: социальный интеллект, самоотношение, самоуважение, аутосимпатия, внутренняя неустроенность.

Социальный интеллект есть интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения, он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Имеющиеся у общающихся лиц представления о себе позволяют приобрести определенный опыт межличностного общения, что, в свою очередь, отражается на уровне социального интеллекта. Идея данной работы состоит в теоретическом осмыслении связи самоотношения и социального интеллекта, а также в доказательстве данной гипотезы эмпирическим путем.

© Долженко О.В., 2016

Цель исследования - изучить особенности уровня развития социального интеллекта и самоотношения у студентов педагогического вуза разных направлений подготовки.

Гипотезы исследования:

1. Уровень самоотношения взаимосвязан с уровнем развития социального интеллекта.

2. Уровень развития социального интеллекта и самоотношения у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», будет отличаться от тех же показателей студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Эмпирические задачи исследования:

1. Выявить взаимосвязь между компонентами социального интеллекта и компонентами самоотношения.

2. Определить значимость различий уровня развития социального интеллекта и самоотношения у студентов разных направлений подготовки.

Психологические исследования были проведены на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Нами были выбраны такие направления подготовки, как «Психолого-педагогическое образование» (далее психологи) и «Педагогическое образование» (далее педагоги).

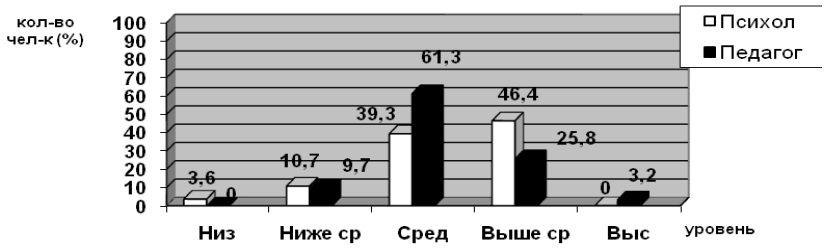


Рис. 1. Общий уровень развития социального интеллекта

Развитие социального интеллекта у психологов на уровне выше среднего (46,4%), а у педагогов (61,3%) преимущественно находится на среднем уровне.

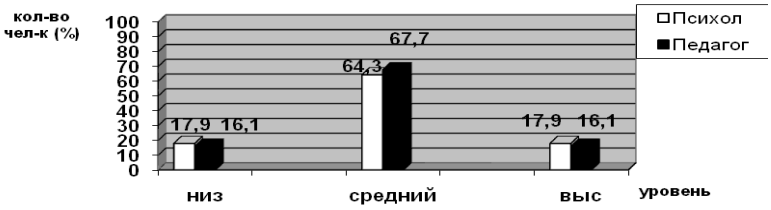


Рис. 6. Общий уровень самоотношения

Развитие самоотношения и у психологов (64,3%) и педагогов (67,7%) преимущественно находится на среднем уровне.

Основные результаты исследования:

В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» существует.

1. Прямая взаимосвязь между самоуважением и способностью понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

2. Прямая взаимосвязь между аутосимпатией и способностью понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

3. Обратная взаимосвязь между внутренней неустроенностью и способностью понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

4. Прямая взаимосвязь между внутренней неустроенностью и способностью предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

У студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», были выявлены следующие взаимосвязи:

1. Прямая взаимосвязь между аутосимпатией и способностью к логическому обобщению.

2. Обратная взаимосвязь между внутренней неустроенностью и способностью к логическому обобщению.

3. Обратная взаимосвязь между самоуважением и способностью к логическому обобщению.

Для определения значимости различий использовался t-критерий Стьюдента. Таким образом, мы выявили, что общий уровень социального интеллекта у студентов разных направле-

ний подготовки значимо различается, а также значимо различаются такие компоненты социального интеллекта, как способность к логическому обобщению, способность предвидеть последствия поведения и способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от ситуации. Компоненты самоотношения у студентов разных направлений подготовки значимо не различаются.

УДК 159.9

Т.В. Жукова

Основные результаты исследования особенностей в выполнении студентами педагогического вуза учебной деятельности

Аннотация. В статье отражены основные результаты исследования особенностей в выполнении студентами учебной деятельности. Исследование проводилось на основе теоретических положений концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева). Для определения уровня выраженности типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов использовалась комплексная методика диагностики готовности студентов к обучению в вузе «КДГс».

Ключевые слова: учебно-важные качества, психологическая структура учебно-важных качеств, типы психологической структуры учебно-важных качеств, учебно-академическая деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Внедрение новых государственных стандартов (ФГОС ВО), переход на новые формы обучения увеличили интенсивность учебного процесса, долю самостоятельной работы, определили новые требования к уровню развития учебно-важных качеств и учебной деятельности студентов. Знание особенностей в выполнении студентами бакалавриата учебной деятельности позволит обеспечить оптимизацию учебного процесса в соответствии с новыми условиями и задачами обучения.

© Жукова Т.В., 2016

Теоретический анализ проблемы позволил определить подходы к выделению и описанию индивидуально-типологических особенностей учебной деятельности студентов вуза. В основе деления на типы положены частные аспекты особенностей обучения и познания, отношения к учебе (М.В. Буланова-Топоркова, Л.Д. Столяренко); академической успеваемости студентов (Ю. Колесников, Б. Рубин, Л.Д. Столяренко); анализа практической деятельности студента (В.Т. Лисовский) и др.

Основанием для определения особенностей в выполнении студентами учебной деятельности выступила типология, разработанная в рамках концепции готовности к обучению в школе в отношении младшего школьного возраста» (Н.В. Нижегородцева) [5; 6].

Определение доминирующего типа психологической структуры учебно-важных качеств позволяет выявить те учебно-важные качества студента, которые обеспечивают эффективное выполнение им учебной деятельности в вузе. Психологическая структура учебно-важных качеств рассматривается нами как целостное единство компонентов, объединенных устойчивыми взаимосвязями, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность. Понятие учебно-важных качеств (УВК) определяется как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [5. С. 52].

Психологическая структура учебно-важных качеств включает следующие функциональные блоки: личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представления о способах выполнения и содержании учебной деятельности, информационная основа деятельности, управления учебной деятельностью.

Н.В. Нижегородцева выделяет шесть типов готовности, пять - соответствуют функциональным блокам психологической структуры учебно-важных качеств (мотивационный, целевой, навыковый, информационный и управленческий), шестой - смешанный тип [5]. Основание для отнесения к тому или иному «чистому» типу является преобладающее развитие соответствующего функционального блока УВК в психологической структуре учебно-важных качеств студентов вуза, которое определяется по усредненному показателю развития УВК, входящих в этот блок [6]. К шестому - смешанному- типу готовности относятся учащиеся, в индивидуальной структуре которых имеет место «одинаково высокое развитие показателей по двум и более

функциональным блокам» [6. С.72]. «Каждый из функциональных блоков психологической структуры учебно-важных качеств выполняет определенные функции в общей структуре деятельности: мотивационный - побуждение к деятельности; целевой - целеполагание и направление деятельности; навыковый - реализацию учебных действий; информационный - восприятие, переработку и сохранение учебной информации; управленческий - планирование и контроль деятельности, оценку результатов действий и деятельности в целом» [6. С.72]. Преобладающее развитие того или иного компонента (или нескольких) обусловливают индивидуальный способ выполнения учебной деятельности.

Для определения выраженности типов психологической структуры УВК студентов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе - «КДГс» [4], направленная на диагностику учебно-важных качеств и психологической структуры УВК в целом. Исследование проводилось на студентах 1, 2, 3 и 4 курсов направления «Конфликтология». Общий объем выборки исследования составил 91 человек, возрастной диапазон 17 - 23 года.

Средние значения выраженности типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов бакалавриата в период обучения в вузе представлены на рис. 1.

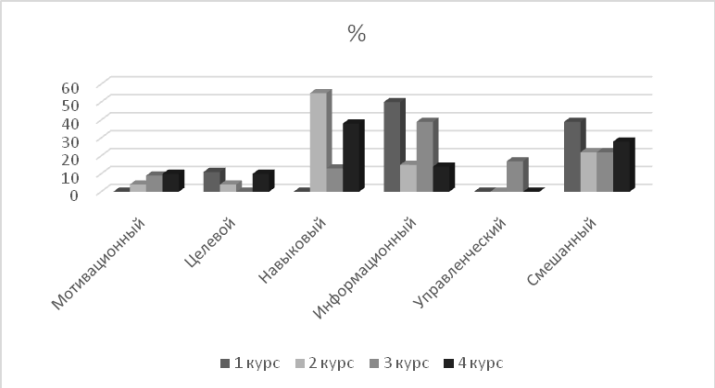


Рис. 1. Средние значения выраженности типов психологической структуры УВК студентов бакалавриата в период обучения в вузе.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы:

- на первом курсе обучения у студентов доминирует информационный тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок - информационная основа деятельности, функция которого реализация информационного обеспечения учебной деятельности. В этот период студент сталкивается с новыми формами учебной деятельности в вузе, нехарактерными для школьного обучения. Происходит перестройка психологической структуры учебно-важных качеств в отношении целей и задач обучения в вузе, адаптация к условиям деятельности учебно-академической;

- на втором курсе обучения у студентов доминирует навыковый тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, функция которого - реализация учебных действий. Результаты, на наш взгляд, обусловлены формированием учебно-академической деятельности, в связи с чем наиболее интенсивно у студентов начинают развиваться интеллектуальные способности, связанные с ней;

- на третьем курсе обучения у студентов доминирует информационный тип психологической структуры УВК. Наиболее развит блок учебно-важных качеств, реализующих информационное обеспечение учебной деятельности, что связано с происходящей перестройкой психологической структуры учебно-важных качеств в соответствии с целями и задачами учебно-профессиональной деятельности в вузе;

- на четвертом курсе обучения у студентов доминирует навыковый тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, функция которого - реализация учебных действий. Результаты обусловлены формированием учебно-профессиональной деятельности, в связи с чем наиболее интенсивно у студентов начинают развиваться интеллектуальные способности, связанные с учебно-профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Баданина, Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу [Текст]: монография / Л.П. Баданина. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007. - 185 с.

2. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова . – Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.

3. Кузнецова, И.В., Поваренков Ю.П. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст]: учебное пособие / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поваренков - Сыктывкар: Коми пед-институт, 2003.

4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении [Текст]: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 43 с.

5. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.

6. Нижегородцева, Н.В. Типология готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 2 (27). – С. 69-74.

7. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия» [Текст]. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

8. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Изд. 5-е., испр. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 541 с. - (Высшее образование).

УДК 159.9

Т. В. Ледовская

Особенности эмоционального выгорания и совладающего поведения у педагогов дошкольного образовательного учреждения на разных этапах профессиональной деятельности

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей эмоционального выгорания и совладающего поведения педагогов дошкольного образовательного учреждения на разных этапах профессиональной деятельности. Отмечено, что выраженность

© Ледовская Т. В., 2016

фаз синдрома эмоционального выгорания не носит линейный возрастающий характер, существует определенная закономерность его проявления, которая зависит от возрастных и профессиональных кризисов воспитателя. Воспитатели чаще всего используют такие копинг-стратегии, как «самоконтроль» и «положительная переоценка», относящиеся к пассивному поведению.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, совладающее поведение, педагоги.

В современном мире на психическое здоровье человека большое негативное влияние оказывает воздействие различных факторов, как внутренних, так и внешних. Прежде всего, это личные проблемы, тяжелые жизненные ситуации, физические болезни, высокий уровень конфликтности в обществе и т. д. Деятельность педагогов дошкольного учреждения предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Стрессовые ситуации, возникающие в ходе воспитательного процесса, – это обычное и часто возникающее явление.

Синдром эмоционального выгорания является процессом постепенной утраты энергии, как эмоциональной и познавательной, так и физической. Он проявляется в симптомах умственного и эмоционального истощения, а также физического утомления, характеризуется личной отстраненностью и снижением удовлетворения от исполнения работы. Синдром эмоционального выгорания присущ практически всем профессиям с направленностью «человек-человек». Факторами, которые обуславливают выгорание, являются узкая специализация труда, ограничение сферы познаний, отсутствие интереса к проблемам, лежащим вне сферы деятельности, неосведомленность в других областях познаний. Также отмечается, что профессия воспитателя имеет определенные требования к стрессоустойчивости, то есть к сохранению способности к социальной адаптации, сохранению значимых межличностных взаимоотношений, успешной самореализации, сохранению физического и психического здоровья, а также к сохранению трудоспособности и достижению поставленных жизненных целей. Эмоционально истощенный воспитатель с выраженными симптомами выгорания оказывает негативное влияние

на окружающих, что, в свою очередь, запускает механизм «заражения» негативными мыслями, эмоциями не только коллег по совместной деятельности, но и негативно сказывается на воспитанниках, а также на их межличностном взаимодействии.

Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита - "выгорание" - самостоятельно уже не справляется с нагрузками и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии [1].

Важным аспектом в деятельности любого профессионала является адекватное применение им совладающего поведения. В отличие от действующих на бессознательном уровне психологических защит, совладающее или копинг-поведение осуществляется осознанно и требует определенных усилий и контроля со стороны человека. Кроме того, оно направлено не просто на смягчение дискомфорта, а на активное изменение ситуации [3]. Исследованием феномена копинг-поведения занимались Л.И. Анцыферова, Т.Л. Крюкова, Р. Лазаурус, А.В. Либина, Л. Мэрфи, Дж. Роттер, С. Фолкман и др. Среди многообразия подходов к классификации копинг-стратегий наиболее распространенным и общепринятым является подразделяющий их на три группы: когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

Таким образом, для исследования мы выбирали следующие методы исследования:

В ходе эмпирического исследования для изучения уровня эмоционального выгорания воспитателей использовалась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [2]. Ведущая копинг-стратегия определялась с помощью методики "Копинг-поведение в стрессовых ситуациях" (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера «Coping Inventory for Stressful Situations») [1] и опросника «Способы совладающего поведения» (Р.С. Лазарус) [1]. Группа испытуемых состояла из 60 воспитателей (60 женщин). Возраст исследуемых от 23 до 66 лет. Средний возраст 43,28 лет.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие обобщения:

- Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания и выбор эффективных копинг-стратегий поведения имеют нелинейный характер. Не выявлено прямой взаимосвязи между стажем профессиональной деятельности и уровнем СЭВ.
- У преподавателей ДОУ, работающих малое количество лет, профессиональное выгорание имеет схожие черты с профессиональной адаптацией, то есть, приходя на новое место работы после окончания вуза, молодые специалисты сталкиваются с адаптационный кризисом, во время которого для них характерны эмоциональные переживания, связанные с правильным/неправильным выбором места работы, предшествующим местом учебы.
- Наибольшее количество воспитателей, у которых синдром эмоционального выгорания сформировался, относится к стажевому порогу от 11 до 15 лет и от 26 до 30 лет. Воспитатели со стажем работы 11-15 лет в наибольшей степени подвержены эмоциональному дефициту и депрессии. Этот факт можно объяснить тем, что у специалиста в зрелом возрасте уже пройден этап становления и адаптации к профессии, определены конкретные профессиональные цели, сформированы профессиональные интересы, выработаны механизмы профессионального самосохранения.
- В стадии формирования СЭВ у воспитателей со стажем от 21 до 25 лет и воспитателей со стажем более 31 года.
- Была выявлена более выраженная степень эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности у воспитателей со стажем от 26 до 30 лет по сравнению с показателями испытуемых со стажем от 21 до 25 лет. Можно предположить, что данное отклонение «компенсируется» у воспитателей со стажем более 25 лет умением снизить степень выраженности профессионального выгорания за счет планомерного подхода к решению проблем в ситуациях стрессового характера.
- Воспитатели с большим стажем работы (от 26 лет и более) оказались более устойчивы к развитию синдрома эмоционального выгорания. Данная устойчивость, как представляется, обусловлена личностными характеристиками респондентов, а также конкретными условиями их работы.

- Воспитатели со стажем более 25 лет при возникновении проблем профессионального плана более эффективно используют копинг-поведение (избегание, социальное отвлечение). Аналогичным образом поступают, как правило, и воспитатели со стажем более 31 года.
- По результатам исследования 60 воспитателей были сделаны выводы, что в данной выборке доминирующими симптомами эмоционального выгорания являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций» и «редукция профессиональных обязанностей», то есть самые высокие показатели сосредоточены в фазе «резистенция».
- Наиболее эффективную стратегию копинг-поведения «Планирование решения проблемы» используют в своей деятельности педагоги со стажем 5-15 лет, т.е. педагоги анализируют случившееся, обращаются за помощью к другим, ищут дополнительную информацию.
- Воспитатели чаще всего используют такие копинг-стратегии, как «самоконтроль» и «положительная переоценка». Это пассивное копинг-поведение, то есть интрапсихическая форма преодоления стресса, которая относится к защитным механизмам, предназначенным для снижения эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация. Пропорционально увеличению стажа работы копинг-стратегия сменяется с самоконтроля на положительную переоценку. Возможно, это связано с тем, что, обладая данными стратегиями преодоления, педагоги более успешно адаптируются к педагогической деятельности, тем самым задерживаясь в данной профессиональной отрасли на более длительное время. Также следует отметить и основные графические колебания. В период профессионального развития с 26 до 30 лет трудового стажа уровень преобладания копинга «решение проблем» возрастает по сравнению с другими видами копингов, а при стаже работы свыше 31 года добавляется еще и такая стратегия, как «конфронтация».

Таким образом, можно сказать, что доминирующими симптомами эмоционального выгорания у педагогов ДОУ являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирова-

ние», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций» и «редукция профессиональных обязанностей», то есть самые высокие показатели сосредоточены в фазе «резистенция». Выраженность фаз синдрома эмоционального выгорания не носит линейный возрастающий характер, вероятно, что уровень выгорания зависит и от возрастных, и от профессиональных кризисов воспитателя, а также от личностных особенностей. Воспитатели чаще всего используют такие копинг-стратегии, как «самоконтроль» и «положительная переоценка». Это пассивное копинг-поведение, то есть интрапсихическая формы преодоления стресса, которая относится к защитным механизмам, предназначенным для снижения эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация.

Библиографический список

1. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2004. – С. 22
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко. – СПб.: Сударыня, 1999. – С.20-25.
3. Ледовская, Т.В. Динамика защитного и совладающего поведения студентов на разных курсах обучения [Текст] / Т. В. Ледовская, О.А. Резчикова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 194-200.

УДК 159.9.07

Н.В. Нижегородцева

Инновационные тенденции в организации обучения студентов в современной высшей школе

Аннотация. Статья посвящена анализу инновационных тенденций в организации, содержании, методов и задач в современном высшем образовании на основе опыта подготовки студентов направления психолого-педагогическое образование,

© Нижегородцева Н.В., 2016

профиля «Психология образования». В качестве основных факторов, обусловивших изменения образовательного процесса в высшей школе, рассматриваются требования новых образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и психологические особенности абитуриентов.

Ключевые слова: обучение, студенты, высшая школа, учебно-важные качества.

В последнее десятилетие произошли существенные изменения организации, содержания и методов преподавания в высшей школе, обусловленные рядом факторов. Наиболее существенные из них: требования новых образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и психологические особенности выпускников основной школы, поступающих в вуз.

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [3] внесло существенные изменения в организацию образовательного процесса, условия, формы, методы, цели и задачи преподавания в высшей школе. Пятилетний опыт подготовки студентов психолого-педагогического направления, профиля «Психология образования» в соответствии с требованиями ФГОС ВО позволяет сделать некоторые обобщения и выявить инновационные тенденции в организации подготовки студентов в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Во-первых, с переходом на уровневую подготовку студентов (бакалавриат, магистратура) существенно сократились сроки подготовки по образовательным программам на начальном уровне профессиональной подготовки в высшей школе (вместо 5 лет обучения – 4 года). Вместе с тем, известно, что выпускники бакалавриата (4 года обучения в вузе), поступая на работу в образовательные учреждения на должность педагога-психолога, выполняют профессиональные функции психолога в том же объеме, что и выпускники специалитета (5 лет обучения). Это обстоятельство ставит задачу *интенсификации* обучения студентов бакалавриата, повышение продуктивности аудиторной и внеаудиторной работы.

Новые образовательные стандарты высшей школы, базируясь на методологии деятельностного и компетентностного подходов, предельно четко определяют практико-

ориентированную направленность подготовки студентов (как академического, так и прикладного бакалавриата), подготовку их к самостоятельному решению конкретных задач профессиональной деятельности. Исходя из этого, преподавание в вузе предполагает усвоение студентами не только теоретических знаний, но и комплекса методов и технологий, позволяющих решать диагностические, коррекционно-развивающие, консультативные и т.д. задачи профессиональной деятельности психолога в системе образования.

Во-вторых, в учебных планах в соответствии с требованиями ФГОС ВО существенно сократилась аудиторная нагрузка, вместе с тем увеличилась доля самостоятельной работы студентов и объем учебного материала, который они усваивают в различных формах внеаудиторной работы. Вместе с тем, в связи со снижением численности учебных групп, студенты разных профилей подготовки объединяются в потоки не только на лекционных, но и на семинарских и практических занятиях. Такие изменения потребовали изменений в организации основных форм учебных занятий (лекций, семинаров, практических), отказ от традиционной лекции – монолога, семинара в форме докладов студентов и т.д. В современных условиях более эффективна форма *интервального занятия,* которое включает в качестве составляющих элементы лекции, семинара, практического, лабораторного занятий: мини-лекцию, доклады студентов, дискуссию, групповую работу студентов, разбор конкретной ситуации, анализ диагностических и коррекционно- развивающих методов и технологий. Используется *опережающая самостоятельная работа* студентов - самостоятельное изучение студентами нового материала с последующим обсуждением его на занятии.

В-третьих, в связи с внедрением балльно-рейтинговой системы оценки (БРС) возникла необходимость разработки новых форм самостоятельной работы студентов, позволяющих, с одной стороны, компенсировать дефицит аудиторной работы и, с другой, - объективно и полно оценивать качество усвоения учебного материала студентами.

В качестве второго фактора, определяющего инновационные процессы в современной высшей школе, можно обозначить изменения «психологического портрета» абитуриента. По мне-

нию преподавателей вуза, современные студенты существенно отличаются от студентов прошлых лет.

Прежде всего, необходимо отметить снижение уровня профессиональной мотивации и осознанности выбора учебного заведения и профиля обучения. Нередко выбор профиля подготовки определяется не профессиональными интересами абитуриента, а результатами ЕГЭ. При поступлении, выпускники школы подают документы в разные вузы и на разные (порой существенно отличающиеся) профили подготовки. Поэтому задача формирования профессиональных интересов и учебной мотивации становится актуальной с первых дней обучения студента в вузе.

Результаты диагностики готовности студентов первого курса к обучению и наблюдения преподавателей показывают недостаточное развитие у студентов учебно-важных качеств: логического мышления, способности обобщать и систематизировать материал, способности планировать свою деятельность и прогнозировать результат, работать с литературой. Они испытывают затруднения, обусловленные недостатками речевого развития: им трудно сформулировать свои мысли, рассуждать на заданную тему, выступать с сообщением на семинаре и т.д.

Эмпирически установлено, что психологическая структура учебной деятельности сформирована не у всех студентов [1], такие студенты испытывают существенные трудности в обучении.

Обеспечение качества обучения с учетом психологических особенностей современных студентов требует использования в учебном процессе инновационных методов и технологий.

- Для развития учебной и профессиональной мотивации используются разбор и анализ реальных ситуаций; выполнение заданий, соответствующих задачам реальной профессиональной деятельности (например, диагностика развития конкретного ребенка, составление психодиагностического заключения, рекомендаций для родителей, программы развивающих занятий).

- Развитию мышления студентов способствуют подготовка эссе и аннотаций, проблемные задания (предлагается провести анализ проблемы и предложить возможные варианты решения); технологии развития критического мышления (инсерт, синквейн, кластер), подготовка аналитических отчетов, планирование и проведение эмпирического исследования и др.

- Для развития групповой сплоченности и умения работать в команде используются задания, предполагающие обучение в сотрудничестве, командную и групповую работу: работа в малых группах (3 чел.), групповая проектная деятельность, игровые технологии (деловые, ролевые игры), тренинги.

- Методы развития речи и навыков публичного выступления применяются с первых недель обучения в вузе: выступления и доклады на семинарских и практических занятиях (оценивается не только содержание доклада, но и форма подачи материала), дискуссии, рецензирование и оппонирование, мозговой штурм, позиционная дискуссия (технология - «займи позицию»), ролевая игра, выступление с докладом на студенческой научной конференции.

- Интересам и предпочтениям современных студентов соответствует использование в учебном процессе и при подготовке заданий для самостоятельной работы интернет-ресурсов, программных продуктов, мультимедийной техники: подготовка и использование видеопрезентаций, выполнение заданий с использованием интернет-ресурсов, использование электронных материалов, работа с электронными библиотеками, электронным каталогом библиотеки ЯГПУ, использование и разработка специальных компьютерных программ для подготовки видеоматериалов и статистической обработки результатов исследований.

Особое место в современном образовательном процессе занимают методы и технологии индивидуальной работы со студентами. В соответствии с требованиями ФГОС ВО в обучении должны быть использованы способы взаимодействия посредством сети Интернет: консультирование по содержанию обучения и выполнению заданий, обеспечение электронными материалами, проверка заданий для самостоятельной работы.

Результаты эмпирического исследования [2] позволяют говорить о появлении тенденции к изменению личностных свойств, «психологического портрета» современных студентов под влиянием новых условий обучения в высшей школе. В результате сравнительного анализа данных психодиагностического обследования студентов бакалавриата и студентов специалитета были получены следующие статистически значимые результаты: студенты-бакалавры отличаются более высоким уровнем развития таких качеств, как общительность ($p<0,01$), пони-

мание ($p<0,05$), аккуратность ($p<0,05$), настойчивость ($p<0,05$), ответственность ($p<0,05$) и расслабленность ($p<0,05$). Также у бакалавров по сравнению со специалистами в большей степени развит самоконтроль ($p<0,05$). Вместе с тем, установлено, что студенты бакалавриата, в сравнении со студентами специалитета, в меньшей степени склонны прибегать к разрешению проблемы, они предпочитают искать социальную поддержку или избегать решения проблем ($p < 0,05$).

Библиографический список

1. Нижегородцева, Н.В., Жукова, Т.В. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова // Ярославский педагогический вестник. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2015. – № 1. – Т. II. – С. 119-123.

2. Нижегородцева, Н.В., Собакина, О.А. Личностные изменения российских студентов в новых образовательных условиях вузе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, О.А. Собакина. Ярославский педагогический вестник. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2016. – № 1. – Т. II. – С. 119-123.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень подготовки: Бакалавриат. Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. М., 2015 (http://минобрнауки.рф).

УДК 159.9.07

Т.М. Панкратова

Структура коммуникативной компетентности студентов различных направлений профессионального обучения

Аннотация. Целью представляемого в данной работе исследования являлось изучение взаимосвязи выраженности соци-

© *Панкратова Т.М., 2016*

альной эмпатиии с компонентами коммуникативной компетентности у студентов разных направлений профессионального обучения. В результате были выявлены различия в выраженности отдельных компонентов коммуникативной компетентности у студентов выбранных профилей обучения, а также специфика структуры компонентов в каждой из исследуемых групп.

Ключевые слова: социальная эмпатия, коммуникативная социальная компетентность, структура компонентов, сравнительный анализ структуры компонентов у групп испытуемых.

В научной, психолого-педагогической литературе, исследованиях и практике уже широко используются термины «компетенция» и «компетентность». Однако, при всем распространении, сложности, многомерности и неоднозначности трактовки указанных понятий, сами термины остаются нечетко определенными. Авторы различных концепций используют эти понятия либо как синонимы, либо под «компетенцией» понимается какая-либо способность индивида, обладатель которой способен добиться высоких результатов в конкретной деятельности, а под «компетентностью» - совокупность способностей, выполнение человеком работы на должном уровне, соответствующем высоким показателям труда. Компетенция – личностные характеристики человека, его способности к выполнению тех или иных функций, освоению типов поведения и социальных ролей, как, например, ориентация на интересы клиента, умение работать в группе, напористость, оригинальность мышления. Компетенция – общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению [4]. Мы понимаем под компетентностью субъектную характеристику, отражающую системное проявление качеств личности при выполнении определенного вида деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков.

Одним из значимых видов общепрофессиональных компетенций выпускников высших учебных заведений является коммуникативная компетентность. Социально-психологический взгляд на проблему коммуникативной компетентности выдвигает на первый план персональные характеристики индивида, те

качества личности, приписываемые субъекту общения, от которых зависит эффективность взаимодействия с другими людьми. К ним относятся доброжелательность, открытость, общительность, искренность, эмпатия, толерантность и др. Так, А.А. Бодалевым (впервые использовал это понятие) «коммуникативная компетентность» трактовалась как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний, умений, качеств, установок, ценностей) [1].

Понятие «общение» является одной из основных категорий психологии и рассматривается всесторонне: как потребность и условие жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание, как взаимное познание и деятельность; именно в общении происходят восприятие, понимание и оценка человека человеком. Эмпатия неразрывно связана с общением и является важной составляющей коммуникативной компетентности представителей гуманитарных профессий, предполагающих активное взаимодействие с людьми (педагоги, психологи, социологи и др.). Им особенно необходимо для эффективного выполнения деятельности, чтобы участники совместного действия хорошо знали и правильно оценивали не только себя, но и других людей [2, 3].

Целью исследования А.А. Шубиной, выполненного под нашим руководством, было изучение структуры коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного направления (социологи, психологи) и естественно-научного (физики) направления подготовки [5].

В исследовании приняли участие 60 студентов (девушки и юноши) в возрасте от 19 до 24 лет. Для реализации поставленной цели были использованы методики диагностики социальной эмпатии; коммуникативной социальной компетентности (КСК); коммуникативного контроля (М. Шнайдер); принятия других (по шкале В. Фейя); доброжелательности (по шкале Кэмпбелла). При обработке интерпретации результатов использовались следующие средства математической статистики: 1) непараметрический Н-критерий Крускалл-Уоллиса для выявления различий в уровне выраженности отдельных компонентов коммуникатив-

ной компетентности во всех группах студентов одновременно; 2) непараметрический U-критерий Манна-Уитни для выявления различий в уровне выраженности отдельных компонентов коммуникативной компетентности в группах студентов (при парном сравнении); 3) непараметрический коэффициент корреляции r Спирмена для выявления и построения структуры компонентов коммуникативной компетентности у студентов разных профилей обучения; 4) индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС), вычисленные по методике, предложенной А.В. Карповым, для подсчета степени интегрированности и дифференцированности структур.

Статистически значимые различия были выявлены по шкалам «веселый/серьезный» ($p<0,001$), «самоконтроль» ($p<0,05$), «логическое мышление» ($p<0,01$), «эмоциональная устойчивость» ($p<0,05$) и «коммуникативный контроль» ($p<0,05$). По шкале «веселый/серьезный» в группе студентов-социологов выявились статистически более высокие показатели, чем в группе студентов психологов и физиков. В этой же группе статистически более высокие показатели по эмоциональной устойчивости и коммуникативному контролю. В то же время в группе студентов-физиков статистически более высокие баллы по самоконтролю и логическому мышлению. Можем заключить, что студентам-социологам более свойственно управление своими эмоциональными проявлениями, они следят за собой и знают, где и как нужно себя вести. Вместе с тем они могут испытывать трудности в спонтанности самовыражения, нелюбовь к непрогнозируемым ситуациям. Следовательно, проявления как серьезности, так и веселья в группе данных студентов находится под контролем. В то же время студенты-физики проявили себя как более контролирующие, умеющие подчинять себя правилам, с более развитым логическим мышлением и сообразительностью. По «индексу эмпатийности» значимых различий выявлено не было. Несмотря на то, что Н-критерий Крускалл-Уоллиса не дал значимых различий по «индексу эмпатийности», было дополнительно проведено попарное сравнение трех групп испытуемых. Данный анализ показал достоверное различие в выражен-

ности эмпатии в группах студентов-психологов и студентов-физиков (U=92, p<0,05), а также тенденции к различию по шкалам «доброжелательности» (U=102, p<0,1) и «общительности» (U=101,5, p<0,1). Представляется бесспорным, что эмпатия является ценным профессиональным качеством психолога, чья практическая деятельность связана с непосредственными контактами с людьми, с помощью им в решении их проблем. При этом особенно важно не забывать о ее субъективных пределах, выход за которые чреват профессиональным выгоранием. Иными словами, психолог должен уметь проникнуться переживаниями другого человека, однако не настолько, чтобы превратить чужие проблемы в свои.

Данные проведенного корреляционного анализа легли в основу подсчета индексов когерентности, дивергентности и общей организованности структур компонентов коммуникативной компетентности у студентов разного профиля обучения (табл. 1).

Таблица 1

Индексы когерентности, дивергентности и общей организованности структур

	ИКС	**ИДС**	**ИОС**
Группа студентов-психологов	74	60	134
Группа студентов-социологов	78	110	188
Группа студентов-физиков	104	94	198

ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дивергентности структуры, ИОС – индекс общей организованности структуры.

Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют о более интегрированной структуре компонентов коммуникативной компетентности у студентов-физиков по сравнению со структурами коммуникативной компетентности студентов гуманитарных направлений подготовки, что, возможно, объясняется гендерным составом выборки (большинство студентов-физиков – это юноши).

Структурный анализ компонентов коммуникативной компетентности показал, что существуют различия в значениях весовых коэффициентов изучаемых компонентов в исследуемых группах (табл.2).

Таблица 2

Распределение весовых коэффициентов компонентов коммуникативной компетентности в исследуемых группах

	Психологи	**Социологи**	**Физики**
А - Общительность	14	19	12
Д - Веселый / серьезный	13	12	9
К - Чувствительность / рационализм	13	27	22
П - Склонность к ассоциальному поведению	9	14	18
М - Ориентация на себя / на других	18	0	16
Н - Самоконтроль	0	4	24
В - Логическое мышление	4	20	5
С - Эмоциональная устойчивость	6	11	6
Коммуникативный контроль	6	16	24
Принятие других	20	22	24
Доброжелательность	18	22	18
Индекс эмпатийности	13	21	20

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, большим весом в каждой из исследуемых структур коммуникативной компетентности обладают несколько характеристик. В группе студентов-психологов это принятие других, доброжелательность и ориентация на себя/других. В группе студентов-социологов это чувствительность/рационализм, логическое мышление, принятие других, доброжелательность и эмпатия. В группе студентов-физиков это чувствительность/рационализм, самоконтроль, коммуникативный контроль, принятие других и эмпатия.

В целом, полученные результаты подтвердили гипотезу о различиях в структурах коммуникативной компетентности у студентов разных профилей обучения. Выявилась статистически достоверная гетерогенность / разнородность структур компонентов коммуникативной компетентности в группах студентов-психологов, студентов-социологов и студентов-физиков.

Дальнейшее направление исследования в этой области предполагает изучение взаимосвязи гендерного состава выборки испытуемых и структуры коммуникативной компетентности.

Библиографический список

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб., 2005. – 320 с.

2. Бражникова, А.Н., Зюзя, А.А. Эмпатия как одна из составляющих нравственности будущего профессионала [Текст] / А.Н. Бражникова, А.А. Зюзя // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – №6 (76). – С.12-16.

3. Елеференко, И.О. Эмпатия как основание коммуникации [Текст] / И.О. Елеференко // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 4. – С. 116-124.

4. Михалкина, Е.В., Скачкова, Л.С., Усатенко, Н.В. Компетенции и компетентность: эволюция национальных концепций и синтез теоретических подходов [Текст] / Е.В. Михалкина, Л.С. Скачкова, Н.В. Усатенко // TERRA ECONOMICUS Южный федеральный университет. – 2011. – Т 9. – №4-2. – С.12-17.

5. Шубина, А.А. Социальная эмпатия как компонент коммуникативной компетентности: дипломная работа [Текст] / А. А. Шубина. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 78 с.

УДК 159.9.07

Н.Э. Солынин

Соотношение понятий этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к рассмотрению понятий этническое самосознание, этническая идентичность и этническая толерантность.

Ключевые слова: самосознание, этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность.

В силу событий, происходящих в современном мире, термин толерантность и различные его вариации вызывают настороженное отношение как теоретиков, так и практиков. Поэтому в современной науке активно обсуждается вопрос о соотношении таких понятий как этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность.

Следует также сказать о множественности подходов к определению понятий сознание, самосознание и других, что осложняет дефиницию заявленных в теме терминов.

© Солынин Н.Э., 2016

Сознание – это психическая деятельность, состоящая в рефлексии мира и самого себя. «Единицей» сознательного действия является целостный акт отражения объекта субъектом, включающий единство двух противоположных компонентов: знания и отношения [4].

По А.Н. Леонтьеву, сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния. Функция сознания состоит в том, чтобы субъект мог действовать на основе возникающего субъективного образа. Самосознание А.Н. Леонтьев рассматривал как «осознание себя в системе общественных отношений», позволяющее человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и осознавать себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей и способную оставаться самой собой независимо от меняющихся ситуаций [3].

Соответственно, говоря об этническом самосознании, следует рассмотреть понятия «этнос» и «этничность».

Сейчас в отечественной этнологии под термином этнос понимают исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую биосоциальную общность людей, обладающую общими чертами и особенностями культуры, психологии, языка, а также сознанием своей общности и самоназванием [1].

Этничность рассматривают как особое чувство человека, выражающееся в переживании им своей принадлежности к определенной этнической группе или общности, формирующееся на основании осознания культурного и генеалогического единства этой группы. Отметим, что такое понимание этничности близко по своему содержанию к пониманию этнической идентичности.

Кроме того, определение понятий со словом «этнический» требует рассмотрения пониманий этничности. Их традиционно выделяют три.

Примордиализм. Этничность интерпретируется в качестве изначальной характеристики индивида, врожденного свойства человека как члена той или иной этнической группы. Этничность является как бы наследуемой по рождению, «кровнородственной». Осознание групповой принадлежности заключено

в генетическом коде и является продуктом ранней человеческой эволюции, когда способность распознавать членов родственной группы была необходима для выживания.

Инструментализм. Этничность - своеобразная реакцию группы людей на практические ситуации, в которых такая группа оказывается. В реальных обстоятельствах этничность становится своеобразным источником ресурсов, к которому обращаются люди, когда других источников для достижения поставленных целей оказывается недостаточно. Этничность мобилизуется, когда в ней возникает потребность. Чаще всего это случается в период межэтнических конфликтов, вызывающих мощный всплеск этничности.

Конструктивизм. Это попытка объединить примордиализм и инструментализм. Не отрицает первоначальной этничности, которая лежит в основе жизнедеятельности различных этнических групп, но все ее дальнейшее существование рассматривается исключительно через призму социальной структуры общества. Человек в различных ситуациях руководствуется принципом рациональности и полезности [1].

Ориентируясь на вышесказанное, попробуем рассмотреть заявленные в теме термины.

Существует позиция, что этническое самосознание и этническая идентичность – это синонимы. Действительно, в этнологических науках прослеживается такой взгляд, что эти термины означают чувство принадлежности к определенной этнической группе.

Вместе с тем, исходя из определений понятий сознание и самосознание, такой подход представляется не совсем верным, ибо понятие самосознания шире простого чувства принадлежности, т.е. идентичности. Он включает в себя не только отнесение себя к этносу, но и эмоциональное отношение к традициям, обычаям этноса, представления о культуре, языке территории проживания и т.д.

По мнению Т.Г. Стефаненко, этническое самосознание – наиболее устойчивая сторона самосознания личности, которая формируется в процессе социального общения личности через отталкивание от этнического другого и представляет собой осо-

знание личностью своих связей с данным этносом, утверждение своего "Я" в этих связях [6].

Нам интересным представляется позиция В.Ю. Хотинец, которая считает, что этническое самосознание есть относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса. К признакам, выполняющим этнические функции, ею относятся такие компоненты этнической реальности, как этноним (самоназвание), происхождение и историческое прошлое членов этноса, этническая территория, язык, религия, культура, экономика, представляющие элементы различных подсистем или сфер этнической культуры, а также этничность носителей в качестве антропологических и психологических особенностей членов этноса [7].

Значит, этническое самосознание есть совокупная представленность в сознании человека элементов этнической реальности. В итоге формирования данной системы человек осознает себя в качестве представителя определенной этнической общности, то есть речь идет о формировании этнической идентичности.

Вместе с тем, Н.Л. Иванова отмечает, что, с одной стороны, социальная идентичность не исчерпывает все проявления социального самосознания, она представляет собой лишь его когнитивно- мотивационное ядро, и в этом смысле она уже, чем самосознание. С другой стороны, она содержит в себе слой как сознательной, так и бессознательной самоидентификации, поэтому в этом смысле может рассматриваться шире, чем самосознание [2].

По Н.Л. Ивановой, социальная идентичность – динамическая, прижизненно формирующаяся в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности система социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение [2].

Этническая идентичность выступает как часть этой системы и, согласно Т.Г. Стефаненко, может быть определена как осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности. Смысл данного понятия наилучшим образом отражает именно термин пе-

реживание, переживание человеком отношений Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других общностей, самоопределения в социальном пространстве относительно многих этносов [6].

Обращаясь к рассмотрению этнической толерантности, отметим, что в нашем исследовании она рассматривается как свойство целостной индивидуальности. Психологическую структуру этнической толерантности обучающихся в юношеском возрасте (школьников и студентов) составляют индивидуально-психологические качества личностного (агрессивность, враждебность, эмпатия, Я-концепция, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектно-деятельностного (эффективность поведения в конфликте, этнические стереотипы) и индивидного (нервно-психическая устойчивость) уровней индивидуальности.

Исходя из понимания этничности, можно сказать, что с точки зрения примордиализма можем рассматривать толерантность как терпимость к представителю другого этноса. С позиций инструментализма этническая толерантность может быть рассмотрена как динамическая характеристика, то есть в мирное время может быть высокий уровень толерантности. В периоды межэтнической напряженности уровень толерантности снижается. С точки зрения конструктивизма этническая толерантность вообще не нужна, так как человек, прежде всего, в различных ситуациях руководствуется принципом рациональности и полезности.

Таким образом, понятия этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность являются родственными. В современной науке нет единого мнения относительно соотношения этих понятий. Конкретные определения зависят от методологической ориентации авторов.

Библиографический список

1. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса [Текст] / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. –418 с.

2. Иванова, Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности [Текст]: дис. … д-ра психол. наук / Н. Л. Иванова. – Ярославль, 2003.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Изд-во Московского университета, 1982.

5. Солынин, Н.Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений [Текст]: автореф. дис. … канд.псих.наук / Н.Э. Солынин. — Ярославль, 2014. – 20 с.

6. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст] / Т.Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, Академический проект. – 1999. – 320 с.

7. Хотинец, В.Ю. О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание [Текст] / В.Ю. Хотинец // Социс. – 1999. – № 9. – С. 73.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

УДК 372.8

Л.Г. Титова

Проблемы и цели региональной конфликтологии

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования конфликтологического образования на региональном уровне. Подчеркивается, что, несмотря на развитие конфликологической науки в России, процессы ее институционализации испытывают серьезные трудности, особенно на региональном уровне. Прежде всего, это касается обучения конфликтологии в высших учебных заведениях. Решение этих проблем автор видит в конфликтологическом просвещении, повышении конфлктологической культуры работодателей и граждан регионов.

Ключевые слова: социальная напряженность,институционализация конфликтологии, конфликтологическое образование, региональная конфликтологии, рынок труда.

Конфликтологическая наука занимает все более прочные позиции в регионах, где мотивы, поводы и содержание конфликтов не только разнообразны, но и меняются в зависимости от появления новых внутренних и внешних факторов влияния.

Отечественная конфликтология интенсивно развивается, что представлено в формировании научных школ как на федеральном, так и на региональном уровнях. В Москве и Санкт-Петербурге активно работают Е.И. Степанов, А.И. Стребков, А.В. Дмитриев, Л.И. Никовская, Л.Н. Тимофеева, В.Н. Шаленко и многие другие, в регионах проблемой политических конфликтов занимается А.В. Глухова (Воронеж), В.А. Куконков (Нижний Новгород), конфликтов в образовании - Н.В. Нижегородцева (Ярославль), философией войны и мира - Э.Р.Тагиров (Казань), большая группа исследователей изучает этнические конфликты

© Титова Л.Г., 2016

в Северо-Кавказском регионе: В.А. Авксентьев, Э.Т. Майборода, М.О. Мнацаканян, В. Мукомель, В.А. Тишков.

Всплеск протестных движений в регионах в 2009-2011 гг. активизировал изучение протестов и солидарности в области трудовых конфликтов на региональном уровне. К одной из таких работ относится исследование ведущего специалиста Центра социально-трудовых прав Петра Бизюкова «Трудовые протесты в современной России как средство регулирования трудовых отношений», проведенного при поддержке Фонда им. Фридриха Эберта в РФ. Проблемой протестных движений и политических конфликтов в течение более десяти лет занимаются на кафедре социально-политических теорий Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (А.В. Соколов) и на кафедре конфликтологии ЯГПУ (Л.Г. Титова). Можно констатировать, что в Ярославской области формируется своя конфликтологическая школа изучения региональных социально-политических конфликтов и практической конфликтологии (Н.В. Нижегородцева, М.А. Юферова, И.В.Калинкина, О.В.Епархина, Н.В. Шарова).

Ежегодные исследования, проводимые на кафедре конфликтологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (ЯГПУ) в различных сферах региона, показывают распространение конфликтов в таких видах деятельности, которые ранее не являлись предметом научного анализа: в развлекательной, спортивной, в системе исполнения наказаний, криминальной, в малом бизнесе, в здравоохранении, в системе госуправления - которые носят признаки конфликтов в организациях, в отношениях лидер-команда, межличностных, а в ряде случаев трудно поддаются классификации. И участники этих конфликтов воспринимают складывающиеся ситуации, с одной стороны (работодателей, управленцев, предпринимателей) как внутренний саботаж, с другой (исполнителей, подчиненных, членов команды) как давление; конфликты принимают непримиримый, нередко агрессивный характер, разрешаются административными методами (штрафы и другие наказания вплоть до увольнения), нередко - при активном вмешательстве чиновников соответствующих ведомств, действия которых – директивные, указующие – превращают проявленные конфликты в латентные. Меня-

ется содержание традиционных конфликтов в семье, в трудовой деятельности, в системе образования – они отличаются по степени интенсивности, темпам перехода от одной стадии к другой, нарастанием агрессивности. Следствием их становится эмоциональное выгорание работника, депрессии, суициды, беспринципность в отношениях и распад отношений. Социальный результат – настроение безысходности, деятельностная дистрофия, признаки которых отмечаются в падении престижа труда (регулярной, последовательной, преемственной трудовой деятельности, стремлении познавать азы профессии и совершенствоваться в избранном виде трудовой деятельности), семьи («уходы» - одного из родителей или детей, нежелание делить возникающие трудности, ответственность при больных детях, появление проблемы отцовства в односоставных семьях, где детей воспитывает отец, пьющие родители и родители-наркоманы, сиротство), образования. В правовом отношении – нарушение прав человека и особенно детей на труд, способный обеспечить семью и не сломать человека, полноценное образование, лечение, отдых. На региональном уровне эти проблемы обостряются отсутствием достаточной материальной базы и финансирования для строительства детских учреждений – больниц, садов, яслей, создания социальных сетей жилья, аптек, спортивных сооружений. Неравномерное развитие регионов создает конфликтные ситуации не только внутрирегионального плана, но и между регионами, прежде всего по вопросам распределения ресурсов.

Вместе с тем, при видимой потребности общества в профессиональных конфликтологах и медиаторах, спрос на представителей этих профессий в регионах необходимо доказывать и работодателям, и гражданам, что несомненно свидетельствует об отсутствии в обществе развитой системы конфликтологического просвещения, отчего у населения складываются неверные или недостаточные представления об данной профессии. Этому в немалой степени способствуют и проблемы развития конфликтологического сообщества в России, слабые связи представителей региональной конфликтологии, проблемы институционализации, организации, правового обеспечения конфликтологического образования.

Немало вопросов возникает и по поводу выстраивания отношений выпускников с работодателями. Самым парадоксальным явлением в российской образовательной практике является тот факт, что специалисты называют профессию «конфликтолог» в десятке самых востребованных, в то время, как в перечне рейтинговых профессий она не называется вообще. Информация, которую получают абитуриенты в Интернете (рекламные призывы вузов по понятным причинам во внимание не принимаются), самая противоречивая: тот, кто еще сомневается в выборе профессии, ссылается на то, что успел прочитать о потребности в конфликтологах (общество перенасыщено конфликтами, следовательно, нужен кто-то, кто поможет квалифицированно их разрешать), те, кто уже побывал на рынке труда, делятся трудностями поиска работы по специальности. К этому можно добавить, что бакалавров-конфликтологов готовят 23 вуза страны, но специализированных кафедр гораздо меньше: конфликтологии обучают на кафедрах социальной работы, социологии, политологии и т. д., и молодому человеку в его поисках не просто определиться, где и каким образом он получит новую профессию. Добавим к этому, что ситуация во многих региональных вузах осложняется отсутствием бюджетных мест на направление обучения«Конфликтология». В Едином тарифно-квалификационном справочнике специалистов такой специальности нет, нет ее ни в одном списке профессий, следовательно, запись в дипломе не является основанием для устройства на работу.

У будущих специалистов возникает вопрос о реальной, а не декларируемой потребности в новой профессии. Ее своеобразная эксклюзивность оставляет открытым и вопрос об оплате труда: неопределенность места работы и слишком широкая трактовка мест дислокации конфликтологов делает невозможным указать диапазон доходов, как это пытаются делать по отношению к другим специальностям: конфликтолог часто выступает в качестве консультанта, чьи услуги оплачиваются частным образом и могут исчисляться пятизначными цифрами, но для того, чтобы достичь такого уровня квалификации, понадобятся годы, а в остальное время молодой специалист работает на должностях, имеющих весьма отдаленное отношение к конфликтологии и - с соответствующей зарплатой.

Показательный пример: по новому Закону об образовании в школах должны существовать службы примирения, членами которых являются все заинтересованные лица – учителя, завучи по воспитательной работе, социальные работники и – ни одного специалиста-конфликтолога, если же таковой появляется, он устраивается на должность школьного психолога, в большинстве же случаев потребность в нем школьными работниками полностью отрицается. Семинар для школьных социальных работников, проведенный в стенах ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, начался с выступления школьной учительницы, которая заявила: «В нашей школе нет и не может быть конфликтов» - и ее поддержало большинство присутствующих в зале. Школы особенно ревниво относятся к проблеме конфликтов в школьной среде, и трудно сказать, чего здесь больше – конфликтологической неграмотности или нежелания выносить сор из избы.

Не лучше обстоят дела и с представителями других профессий: конфликтолог готов предложить свои услуги бизнесу, спортивным организациям, молодежным группировкам, политикам, однако они либо готовы довериться консультантам, имеющими «имя», либо считают, что способны самостоятельно справиться с проблемами. И в том, и в другом случае молодой специалист остается невостребованным, что рождает у абитуриентов вопрос о правомерности обучения такой профессии в региональном вузе, о которой никто не знает, которая не востребована на рынке труда и фактически нелегитимизирована в списке специальностей. Сомнения абитуриентов обоснованы: конфликтология – молодая наука, в западных странах ее изучают с 20-х гг. прошлого века, в России – немногим более 20 лет. До сих пор не смолкают споры о том, к какому классу наук она принадлежит. Это, очевидно, нашло отражение в переменчивых настроениях Министерства труда, специалистов этого профиля в разные годы относили к социологическим, гуманитарным, психологическим направлениям, так же, как и науку о конфликтах причисляют то к психологии, то к социологии. Создание нового Профессионального стандарта неоправданно затянулось, хотя усилия, которые предпринимала Московская Школа конфликтологии и группа Л.Н.Цой, заслуживают всяческого уважения.

Конфликты существуют во всех видах деятельности человека, отношениях и взаимодействиях, присутствуют во всех сферах общества, поэтому гуманитарные науки - психология, политология, социология, экономика и другие - выступают научным инструментарием, методологической основой изучения конфликтов в соответствующих сферах, отношениях и видах деятельности, тем более важно взаимодействие специалистов смежных профессий и развитие политической конфликтологии, социологии конфликта, экономической и юридической конфликтологии. Здесь возникает проблема специфики предмета этих наук, так как политолог будет рассматривать политические конфликты «в том числе», наряду с проблематикой политических процессов, экономист – экономических, юрист – нормативно-правовой - в то время как требуется понимание сущности и роли конфликта как составляющей любого вида человеческой деятельности и источника процесса и развития любой сферы общества. Это уже вопросы современной методологии конфликтологии, без решения которых невозможно определение и области практического применения конфликтологии, и организации образовательного процесса. Речь не идет о нехватке специалистов данных профилей в вузах, их попросту нет, очевидно, предполагается, что профессионал в своей области найдет «выход» на проблему и сможет объяснить истоки и причины ее конфликтного характера. Как правило, это приводит к тому, что у студентов возникает недоумение по поводу необходимости читаемой дисциплины, так как нечто подобное они уже слышали на лекциях по политологии, социологии, психологии, права. Характерно, что не только в социальной среде, но и среди коллег-преподавателей не всегда находят отклик предложения конфликтологического просвещения студентов.

К сожалению, надо признать, что в то время как российские ученые озабочены проблемами развития отечественной конфликтологии, которые обсуждают в своих трудах, на многочисленных конференциях, конгрессах, круглых стола и диспутах, Министерство образования направляет свою активность преимущественно на обеспечение формы образовательного процесса в ущерб его содержанию.

Современные образовательные стандарты по конфликтологии, кажется, ориентированы на решение проблемы профессиональной ориентированности обучения, на учет потребности работодателя в квалифицированных способах разрешения и предупреждения конфликтов, однако, к сожалению, на данном этапе, во всяком случае, основной акцент делается не на подготовку или переподготовку преподавателей, обучение конфликтологии профессиональных экономистов, юристов, социологов, политологов и психологов, а на бесконечное переписывание, уточнение и новое переписывание учебных программ и планов, причем формализация этого процесса в последние годы превышает все допустимые пределы. Оптимизация, сотрясающая последние годы систему высшего образования, превратила региональную конфликтологию в сомнительную специальность, обучение которой находится в сфере риска для будущих студентов и их родителей. Если учесть перегруженность преподавателей вузов, существенно затрудняющую повышение квалификации, занятие научной деятельностью, то слова о «потребности общества в разрешении конфликтов», как об этом пишут в буклетах для абитуриентов, еще очень долго останутся пустым звуком для тех, кто сегодня выбирает профессию. Решение проблемы должно идти в нескольких направлениях – научном, учебном (образовательном), психологическом. Разумеется, важна пропаганда и агитация, как об этом писали раньше, реклама, как это делается сейчас, активная профориентационная работа вузов, кафедр, которые должны лучше знать, понимать значение своей науки и уметь формировать общественное мнение. При вузах необходима организация служб, занимающихся профориентационной деятельностью с привлечением новейших технологий маркетинга, с опытными менеджерами, выстраивающими компанию по привлечению абитуриента так, как политологи выстраивают избирательные кампании (и там, и там происходит продажа, и неважно, кто выступает в качестве товара – будущий кандидат или профессия). Однако – это лишь одно решение проблемы. Обществу необходимо доказать значимость профессионального подхода к конфликтам – к их профилактике и разрешению. Предложение конфликтологических услуг предполагает высокий профессио-

нальный уровень каждого, кто вступает в область управления конфликтами, комплекс знаний о природе, обществе и человеке. Существенно расширяет управленческие функции конфликтолога знание IT – технологий, теории игр, методов социологических исследований – то есть знаний из области смежных наук и наук, традиционно считавшихся далекими от гуманитарных.

Подводя итоги, отметим: на региональном уровне серьезными проблемами являются дилетантизм, обманчивость «неконфликтного» существования, непонимание философских и культурологических основ современных конфликтов, сужение области конфликтов до внутриличностных и межличностных, слабо развитая база междисциплинарных исследований. Важно не только государственное регулирование конфликтологического образования, но и распространение конфликтологического просвещения, привитие конфликтологической культуры населению, что могло бы стать предметом внимания и полем активной деятельности региональных отделений политических партий общественных организаций, конфликтологического сообщества России.

УДК 37.02

Т.А. Брагина

Способ формирования конфликтологической компетенции участников образовательного процесса с помощью школьной службы примирения

Аннотация. Возросшая конфликтность в образовательном процессе ставит необходимость эффективного урегулирования конфликтных ситуаций и применение новых методов профилактики и разрешения противоречий. Основной акцент автор статьи делает на формирование конфликтологической компетенции участников образовательного процесса. Для реализации данной задачи автором разработана программа занятий с участниками школьной службы примирения.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетенция, школьная служба примирения, участники образовательного процесса, разрешение конфликта.

© Брагина Т.А., 2016

С развитием конфликтологии сформировалось понятие конфликтологическая компетенция - способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевод социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло [1]. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

Конфликтологическая компетентность – одно из важнейших качеств, которое должен приобрести и иметь современный участник образовательного процесса. Знание конфликтологии, умение управлять конфликтом, успешно вести переговоры, достигать соглашения в условиях совместной деятельности, приобретение опыта медиации и использование его в практической деятельности есть непременная составляющая подготовки.

Один из способов эффективного урегулирования конфликтов в образовательном учреждении – развитие школьной службы примирения. В состав службы примирения могут входить школьники 8-10 классов, прошедшие обучение по программе подготовки обучающихся к работе медиаторами. Программа «Школьная медиация» разработана МОУ СОШ № 36 г. Рыбинска и включает 20 занятий по темам «Конфликты», «Коммуникация», «Толерантность в общении», «Медиация», «Эмоции».

Цель программы: подготовка подростков для работы в школьной службе примирения.

Основные направления подготовки подростков для работы в Школьной службе примирения:

- создание условий для обучения учащихся медиации (слушателей программы)
- содействие формированию субъектной позиции учащихся в обеспечении непрерывного повышения своей компетентности в вопросах медиации.

Проблемное поле:

- отсутствие опыта обучения медиации в ОУ;
- недостаточное методическое обеспечение процесса обучения медиации в ОУ;

- недостаточное осознание учащимися значимости обучения для толерантных взаимоотношений в школьном сообществе.

Механизмы реализации:

- организационная деятельность: подбор специалиста для проведения занятий и решение вопроса оплаты его труда, составление графика проведения занятий, определение аудитории для занятий;
- сетевое взаимодействие с социальными партнерами (ФГБОУ ВО «Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кафедра конфликтологии, факультет дополнительного профессионального образования);
- учебные занятия (теоретическая часть);
- учебные занятия (практическая часть);
- индивидуальные консультации куратора школьной службы примирения для слушателей программы;
- примирительные мероприятия, проведенные слушателями программы.

Возможные риски:

- по мере освоения Программы снижение или утрачивание интереса слушателей к данной проблематике и, как результат, выход из группы;
- отсутствие заинтересованности социальных партнеров в совместной деятельности по данному направлению;
- непонимание слушателями программы «Школьная медиация» сложности и важности предстоящей деятельности.

Ожидаемые результаты:

- преодоление барьера общения, повышение коммуникативной культуры;
- приобретение опыта взаимодействия в решении текущих проблем;
- конструктивное разрешение конфликтных ситуаций;
- освоение навыков проведения восстановительных программ;
- самореализация в позитивном ключе;
- развитие творческого потенциала.

Форма контроля результатов обучения - оценка, которая проводится на основе:

- личного наблюдения педагога;
- начального и итогового анкетирования;
- результатов диагностического исследования.

Организация управления программой и контроль хода ее реализации.

С целью оперативного управления и мониторинга хода реализации Программы полномочия и ответственность распределены следующим образом:

1. Директор школы:

- обеспечивает внедрение Программы;
- обеспечивает финансирование реализации Программы;
- утверждает нормативную базу реализации Программы.

2. Руководитель программы:

- планирует мероприятия по реализации Программы;
- контролирует ход реализации Программы;
- вносит предложения по корректировке действия по реализации Программы.

3. Педагог-психолог:

- создает информационное поле для реализации Программы;
- реализует Программу с учетом особенностей учреждения;
- анализирует выполнение Программы в рамках своей компетенции;
- вносит предложения по корректировке Программы.

4. Социальные партнеры:

- обеспечивают мониторинговые и социологические исследования;
- обеспечивают сопровождение слушателей программы;
- участвуют в совместных мероприятиях, направленных на формирование положительной мотивации учащихся к выбору профессий, связанных с конфликтологией и психологией.

На всех занятиях ребята узнают новый материал, принимают участие в упражнениях и тренингах, что способствует раз-

витию практических навыков, разбирая и анализируя конфликтные ситуации, пробуют себя в роли медиатора. Освоение данной программы позволит обучающимся расширить круг конфликтологических знаний и умений, сформировать коммуникативные способности, приобрести навыки компетентного урегулирования конфликтных ситуаций и тем самым способствовать эффективной работе школьной службы примирения.

Библиографический список

1. Хасан, Б. И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения [Текст] /Б. И. Хасан // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы: материалы 3-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 2006.

УДК 316.48

И. В. Калинкина

Альтернативность выбора в этическом конфликте

Аннотация. В статье представлено рассуждение о свойствах современного морально-нравственного конфликта. Этический конфликт рассматривается с позиций конфликтологии, этики, психологии, философии, социологии. При том, что этический конфликт содержит все структурные элемента конфликта как такового, альтернативность выбора и разрешения конфликта является проблемой, решение которой по-разному интерпретируется в этике, философии, конфликтологии.

Ключевые слова: Этический конфликт, эскалация конфликта, разрешение конфликта, альтернативность, манипуляция, симуляция, симулякры, двойная мораль, двойные стандарты, каузальная атрибуция.

Этический конфликт – это противоречие в сфере нравственных отношений и морального сознания, выражающее столкновения моральных принципов, интересов, убеждений, мотивов.

© Калинкина И. В., 2016

Сущность конфликтной ситуации этического конфликта заключается в том, что нравственные противоречия достигают такой степени остроты, что предельно «обнажаются» и «сталкиваются» противоположные позиции, точки зрения, мотивы и убеждения. Возникновение открытой формы морально-нравственного конфликта, как правило, связано с объективной необходимостью его разрешения. Способность разрешать нравственные конфликты, руководствуясь высшими моральными принципами, свидетельствует о нравственной зрелости личности.

Моральные конфликты – излюбленная тема писателей, журналистов, публицистов. В журналистике, публицистике, в научной литературе изображаются разные типы моральных конфликтов. Научная разработка проблемы моральных конфликтов, их структуры, динамики, причин, путей предупреждения и разрешения требует специальных конфликтологических исследований.

Моральные конфликты рассматриваются в работах западноевропейских философов-экзистенциалистов (Ж.П. Сартр, А. Камю, С. де Бовуар), которые одновременно являются и авторами художественных произведений. Большое внимание рассмотрению этических категорий уделяется в работах французского философа Ж. Бодрийяра. Описывая эпоху «после-долга», эпоху минималистской морали, свободной от каких-либо предписаний, «морали без этики», период постмодернистской неопределенности, множественности истины, автор исследует те произошедшие модификации, которые не могли не сказаться отрицательно на привычном мировосприятии человека, на системе моральных установок общества. В своей работе «Симулякры и симуляция» Ж. Бодрийяр [2] показывает, что возникла потребность в переоценке традиционных ценностей, вызванная исчерпанностью предшествующей парадигмы представлений.

«Мутации, коснувшиеся различных сфер человеческого бытия, связаны, прежде всего, с наступлением эры новейших технических средств массовых коммуникаций – телевидения, видеотехники, компьютерной техники. Немаловажную роль в системе человеческих взаимоотношений сыграло развитие глобальной сети Интернет. Экспериментирование с искусственной реально-

стью, различные способы производства *реальности* повлекли за собой изменения в характере не только восприятия самой действительности, но и повлияли на способ общения людей» [6].

Характеризуя специфику взаимоотношений в «пространстве симуляции», философ говорит о самом акте как об игре, симуляции разговора, потому что ни собеседников, ни смысла сообщений в сетевом пространстве уже не существует. «Здесь играют в то, будто говорят друг с другом, слушают друг друга, общаются, здесь разыгрываются самые тонкие механизмы постановки коммуникации. Контакт ради контакта становится родом пустого самособлазна языка, когда ему уже просто нечего сказать» [2]. Современность для Жана Бодрийяра - это эра тотальной симуляции, и он всюду обнаруживает симуляционный характер всех современных социальных и этических феноменов. В результате, по мнению Жана Бодрийяра, люди имеют дело не с реальностью, а с гиперреальностью, субъективно воспринимаемой гораздо реальнее, чем сама реальность.

Современное положение вещей названо Ж. Бодрийяром «состоянием после оргии» [4]. Каждый взрывной момент в мире – это оргия. «Это момент освобождения в какой бы то ни было сфере. Освобождения политического и сексуального, освобождения сил производительных и разрушительных, освобождения женщины и ребенка, освобождения бессознательных импульсов, освобождения искусства» [4]. Каждому периоду оргии, таким образом, сопутствует революционное состояние опровержения предшествующих ценностей и идеалов, завоевания нового пространства свобод и прав. Однако «после оргии», по мнению Ж. Бодрийяра, человечеству не остается ничего другого, кроме как симулировать освобождение, «изображать оргию». «Все, что нам остается – тщетные притворные попытки породить какую-то жизнь помимо той, которая уже существует. Мы живем в постоянном воспроизведении идеалов, фантазмов, образов, мечтаний, которые уже присутствуют рядом с нами и которые нам, в нашей роковой безучастности, необходимо возрождать снова и снова» [2].

Именно на данном этапе эволюции наступает время господства чистых бессубъектных симулякров. Симулякр – это имитация несуществующего. «Симулировать значит делать вид,

что имеешь то, чего нет на самом деле» [2]. В постмодернистской ситуации, где реальность превращается в модель, оппозиция между действительностью и знаками стирается и все превращается в симулякр [5]. В пространстве тотальной симуляции не существует больше границ между реальным и воображаемым, реальность отныне переходит в ранг гиперреальности, характеризующейся господством чистых ирреферентных симулякров, прецессией моделей и заменой реального – знаками реального.

Характеризуя объекты, размещенные в пространстве симуляции как изолированные случайные знаки, философ отмечает, что отныне, с наступлением эры симуляции, эти знаки лишаются референтов. «В этом переходе в пространство, чье искривление не относится больше ни к реальному, ни к истине, эра симуляции открывается уничтожением всех референтов – хуже: их искусственным воскрешением в системах знаков… Речь не идет больше ни об имитации, ни о дублировании, ни даже о пародии. Речь идет о замене реального знаками реального, то есть об операции устрашения всего реального процесса его операционным дубликатом, метастабильной знаковой машиной, программатичной, безупречной, которая дарует все знаки реального и минует при этом все перипетии» [2].

Отныне все, с чем мы сталкиваемся, подвергается бесконечным замещениям, ничто в этом гиперреальном универсуме больше не реально и является результатом предшествования модели, чистым знаком реального, лишенным собственного референта, все становится своим собственным чистым симулякром. В результате симулякр оказывается принципиально несоотносимым с реальностью напрямую, если вообще соотносимым с чем-либо, кроме других симулякров [6].

«Именно следы реальности, а не карты продолжают существовать то здесь, то там, и не в пустыне Империи, а в нашей [пустыне]. Пустыне самого реального» [2]. Симуляция – это уже не подделка оригинала, но и не чистая серийность, которой правит закон эквивалентностей, теперь все формы выводятся путем модулирования отличий. Модуляция составляет основу всего – смысл имеет только соотнесенность с моделью, и все теперь выводится из модели, из «референтного означающего» [2]. На сме-

ну рыночного закона ценности приходит структурный, так как основу симуляции составляет подстановка элементов, управляемая секретами кода.

Главным свойством симуляции является имитация несуществующего, в отличие от сокрытия чего-либо. «Скрывать [dissimuler] значит делать вид, что не имеешь того, что есть на самом деле. Симулировать [simuler] значит делать вид, что имеешь то, чего нет на самом деле. Одно отправляет к присутствию, другое – к отсутствию» [2].

Важную роль в формировании симулякров событий, оценочных реакций, этических ценностей, поведенческих актов с позиций морали играет медиум, в понятие которого философ вкладывает все разнообразие средств массовой информации. Этика неизбежно оказывается вовлечена в информационный процесс и связана с источниками и средствами информации, что является одним из условий ее социокультурного функционирования. «Особенно большое значение имеют средства информации, ибо они самым существенным образом влияют на структуру морального сознания и характер применения моральных норм и принципов» [2]. Базируясь на принципиально ином, по отношению к традиционной этике, типе информации, постмодернистская мораль основывается на информации, связанной, прежде всего, с медийными носителями. В свою очередь, подобная взаимосвязанность влияет на восприятие субъектом потока моральной информации.

Пользуясь латинским словом «медиум» (лат. medium – «посередине», «средний»), Жан Бодрийяр делает акцент на масштабности и характере функции всех типов средств массовой информации, а именно, на функции посредничества и носителя информации, понимаемого как техническая производительная сила, порождающая симулякры. Сам язык, символическая система, превращается в медиум на уровне знака и рекламного дискурса. Повсюду массовая коммуникация определяется этой систематизацией на уровне технического медиума и кода, систематическим производством сообщений, истоком которых является не реальный мир, а сам медиум. В подобном контексте медиум выступает как транслятор нравственных ценностей, но-

ситель моральной информации и средство формирования симулякров, моделью для которых выступают разнообразные феномены морали. С точки зрения производства симулякров, наиболее грандиозной и масштабной предстает как раз медиатическая сфера, способная затронуть любые другие области, этическую, политическую, биологическую, медицинскую, психологическую и т. д. [6].

Именно медиуму Ж. Бодрийяр уделяет значительное внимание в своей концепции симулякров. Важно еще и то, что информация масс-медиа больше не имеет ничего общего с «реальностью» фактов; «реальность» также уже протестирована. «Мы входим здесь в мир псевдо-события, псевдо-истории, псевдо-культуры,,т.е. события, истории, культуры, идей, произведенных не живым опытом, противоречивым, реальным, а произведенных наподобие артефактов посредством элементов кода и технической манипуляции медиума. Предстоящее потреблению событие отфильтровывается, дробится, перерабатывается целым индустриальным конвейером производства» [2].

«Повсюду можно наблюдать прецессию средств массовой информации в отношении террористического насилия. Именно это придает насилию специфически современную форму, гораздо более современную, нежели так называемые «объективные причины», которые мы стараемся ему приписать: ни политические, ни социальные, ни психологические причины несоизмеримы с этим событием» [3]. По мнению философа, такое событие, как террористический акт, представляет собой воспроизведенный медиумом знак, смысл которому придают сами СМИ, а также реципиент информации, моральная оценка которого является «следствием прецессии симулякров» или моральным симулякром. «Насилие потенциально существует в пустоте экрана благодаря дыре, которую он открывает в ментальное пространство» [3].

Однако постмодернистская ситуация далеко не исчерпывается условиями тотальной симуляции, к которой прибавляются замещение субъекта разнообразными безличными структурами, производство знаковых, а не материальных ценностей, смена познавательной парадигмы. В результате всего этого сама си-

стема ценностей неизбежно оказалась исчерпавшей себя, что обусловило потребность в новых этических основаниях и возрождении ценностных ориентиров. Подобная необходимость кроется в самой постмодернистской ситуации, вобравшей в себя изменившееся сознание, отношение к действительности, условия тотальной симуляции, и те технические причины, которые повлекли за собой такие масштабные модификации. Несомненно, что проект тотальной симуляции, помещающий человека в пространство виртуальных отношений, является тем переживаемым опытом, который разрушает традиционные нравственные категории. Поэтому большинство критиков постмодернистской ситуации уже говорят о необходимости возврата к истокам собственной ответственности [6]. И если «после смерти Бога возвещается смерть человека» [3], то человечеству необходимо искать этические основания в самом себе.

Представленные размышления показывают то, что проблема альтернативности этического конфликта является отражением противоречий в понимании этических категорий. С одной стороны, многие исследователи настаивают на том, что этический конфликт должен быть жестко альтернативным, бескомпромиссным, требующим определенного выбора. Традиционно представление, что конфликт является подлинно моральным конфликтом лишь тогда, когда ареной борьбы мотивов делается сознание и поведение личности \ стороны конфликта, вынужденной избирать в конфликтной ситуации ту или иную собственную позицию. Также считалось, что моральный конфликт есть ситуация, в которой субъект конфликта поставлен перед необходимостью сделать выбор одной из двух взаимно исключающих форм поведения, или, в более обобщенном и абстрактном определении, одной из двух моральных ценностей. Свойством морального конфликта являлась его безусловная альтернативность, поэтому выход из морального конфликта всегда должен быть сопряжен с необходимостью отказа от одного блага ради другого или с принятием меньшего зла, чтобы избежать большего [7].

Альтернативность выбора как структурный элемент этического конфликта в современной конфликтологии является

предметом сомнений и споров. Во-первых, потому, что альтернативность - специфический признак не только морального конфликта. Она присуща любой ситуации, когда человек стоит перед дилеммой: «или – или». Такая альтернативность возникает, например, в мыслительном процессе, когда решаемая логическая задача поставлена в форме дизъюнкции. Часто альтернативность выступает в практической деятельности, например, при выборе технической операции и др. Во всех областях человеческой деятельности – экономической, политической, правовой и т. д. – можно найти примеры не специфически морального выбора: продавать или покупать акции при данной ситуации на бирже? мир или война? виновен подсудимый или не виновен? Это примеры преимущественно вне морального выбора, но моральная сторона может присутствовать и здесь, хотя не определяет непосредственно содержания выбора.

Во-вторых, специфические признаки этического конфликта связываются, как правило, с содержанием сталкивающихся альтернатив. Моральный конфликт возникает тогда, когда приходится делать выбор из таких альтернатив, из которых обе (или, по крайней мере, одна) имеют нравственное содержание, являются моральной ценностью, моральным требованием, формой поведения, квалифицируемой в понятиях морального сознания. Но если иметь в виду современный постмодернистский подход к определению моральных категорий, которые могут оказаться симулякрами, возможно ли в таком случае вообще говорить об альтернативности выбора, если этот выбор симулирован или задан неким, по Ж. Бодрийяру, бинарным кодом?

В-третьих, не случаен в современной этике и конфликтологии вопрос о том, что во многих сферах современного общества господствует так называемая «двойная мораль», или «двойные моральные стандарты», когда разрешение этического конфликта мыслится не из предпочтения каких-либо принципиальных моральных позиций стороны конфликта, а из сложившейся конфликтной ситуации. С точки зрения структурного подхода можно сказать, что этический конфликт решается в зависимости от значимости предмета конфликта для соперничающих сторон.

Феномен «двойной морали» пронизывает все сферы социальной жизни. Отношение к двойным стандартам неодно-

значное – одни считают двойные стандарты аморальными, другие заявляют, что без них вообще невозможны никакие социальные отношения, третьи отрицают их существование, полагая, что проблема полностью надумана. Так или иначе, но термин «двойные стандарты» существует, и обозначает он вполне определенный тип социальных явлений, имеющих прямое отношение к альтернативности выбора в этическом конфликте.

Термин «двойной стандарт» или «двойная мораль» широко распространён в современной философии, политологии, журналистике, экономике, этике, конфликтологии, обществознании и других гуманитарных науках. Существуют несколько определений феномена «двойные стандарты». С точки зрения социально - экономических отношений, в обществе используется определение «двойного стандарта» как официально отрицаемой, но практикующейся и молчаливо признаваемой нормы, дискриминационной в подходе к оценке поведения, прав и обязанностей представителей разных категорий населения, разных стран, рас и т.п. Применительно к практике в СМИ возможны следующие дефиниции: двойные стандарты – это осознанная или неосознанная вариативность оценок, в силу которой одно и то же явление либо аналогичные явления или события могут оцениваться принципиально по-разному, а также действия в соответствии с этой оценкой. С точки зрения теории коммуникации можно сказать, что двойные стандарты – это принципиально противоположное реагирование на эквивалентные стимулы. Двойные стандарты характеризуются различным применением принципов, законов, правил, оценок к однотипным действиям различных субъектов в зависимости от степени их лояльности.

Термин «doublestandard» появился в современном значении в английском языке в середине XIXвека, первоначально для обозначения неравных моральных требований к мужчинам и женщинам. Он применялся и ранее для обозначения двух разных методов измерения, например, для биметаллизма, а также в теологических рассуждениях о добре и зле. Термин вошел в русский язык в 1950-х годах и в СССР применялся для обозначения расового и классового неравенства в капиталистических странах.

Существует несколько теорий / подходов, которые объясняют процессы актуализации двойных моральных стандартов в современном обществе.

1.Философский подход. Для определения сущности двойных стандартов принято обращаться к основному вопросу философии, к философской категории «истина». Двойные стандарты как феномен социальной действительности затрагивают существование диалектических противоположностей, понятий и явлений, во взаимоотношениях между которыми заложены противоречия: «добро-зло», «истина-ложь», «равенство прав - дискриминация» и т.д. В настоящее время, в эпоху постмодерна, когда исчезает четкость различий между понятиями «добро» и «зло», «правда» и «ложь» и др., о чем, собственно, и рассуждает Ж. Бодрийяр, увеличиваются субъективные основания для возникновения двойных стандартов. Затруднены идентификация и дефиниция бинарных моральных категорий, подлинные категории морали подменяются их симулякрами.

2. Психологический подход во многом связан с размышлением об осознанности \ неосознанности манипулятивных действий. Источником двойных стандартов, а в связи с этим, и этических конфликтов, выступает субъект или группа субъектов. Выделяются неосознанные и осознанные причины практики двойных стандартов. Двойные стандарты возникают неосознанно как следствие человеческого субъективного восприятия действительности. В случае если двойные стандарты инициируются осознанно, они представляют собой инструмент для достижения различных целей. Осознанное применение двойных стандартов основано на эгоизме, антагонизме, цинизме, корысти, дискриминирует права и интересы одних субъектов в угоду другим. Можно выделить атрибуты осознанной практики двойных стандартов: прагматизм, циничность, эгоистическая рациональность. Феномену «двойные стандарты» также свойственны такие сущностные характеристики, как субъективность, принадлежность базовой психологической установке «свой» – «чужой», применимость как по отношению к индивидам, так и к оценке событий и явлений. Данная установка свойственна каждому индивиду и оказывает непосредственное влияние на восприятие им окружающей действительности, выражается в оценке субъекта по отношению к себе и своему социуму (свой – хороший, чужой - плохой).

Говоря о роли установок в формировании двойных стандартов при оценке ситуации, следует обратить внимание на тео-

рию «казуальной атрибуции», под которой в психологии понимается истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей. При объяснении ситуаций, действий других часто допускается «фундаментальная ошибка атрибуции», а именно, поведение индивидов приписывается личностным диспозициям, в то время как важные ситуативные факторы не принимаются в расчет. Согласно результатам исследований психологов, свое поведение (а также поведение своей группы) объясняется индивидом иначе, чем поведение других. Из вышесказанного делается вывод, что «двойные стандарты» по отношению к себе и по отношению к другим людям свойственны природе человека.

Но всегда ли человек осознает сущность своего морального выбора?! Насколько возможно действие бессознательных механизмов в процессе разрешения этических конфликтов? Это вопросы, которые требуют специальных исследований с использованием адекватных \ валидных методов. На кафедре конфликтологии ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в течение нескольких лет проводится исследовательская работа в этом направлении (2014-2016 г., магистрант Кс. Мухортова «Влияние бессознательных механизмов защиты на поведение личности в ситуации морально-нравственного конфликта»).

К.Р. Спиллман, К. Спиллман в своей работе «Образы врага и эскалация конфликта» [8] выявили, что по мере обострения конфликта происходит регрессия сознательной сферы психики. Процесс носит лавинообразный характер, развивается поэтапно, воспроизводя онтогенез психики, но в противоположную сторону.

На предконфликтной стадии вырастает значимость собственных желаний и аргументов, возникает страх из-за трудности \ невозможности нахождения совместного решения, растет психическое напряжение. Действия одного из оппонентов, предпринимаемые для изменения отношений в конфликте, воспринимаются другой стороной конфликта как сигнал к эскалации. Собственно начало эскалации связано с тем, что неконфликтные способы решения проблемы не дали никаких результатов. Каждая из сторон конфликта надеется на то, что путем нажима смо-

жет изменить позицию оппонента, при этом никак не изменив своей позиции. Объективный взгляд на сложную ситуацию конфликта начинает заменяться упрощенным подходом, который легче понять и поддержать эмоционально. Действительная проблема конфликта теряет значимость, личность же противника оказывается в центре внимания. По мере нарастания эскалации конфликта функционирование психики регрессирует примерно до уровня, соответствующего возрасту 6-8 лет. В эмоциональной сфере начинает доминировать черно-белый подход, оппонент в конфликте приобретает образ «другого», плохого, поэтому можно не считаться ни с его положением, ни с его мыслями и чувствами. В момент кульминации конфликта происходит абсолютизация негативной оценки оппонента и позитивной оценки себя. Оппонент приобретает жесткие свойства врага, обесценивается и лишается человеческих черт. «Свои» же защищают «священные ценности», убеждения и «высшие моральные обязательства». Глубоко регрессивное восприятие врага трудно диагностировать, т.к. в других обстоятельствах жизни, вне ситуации конфликта человек способен вполне нормально функционировать. «Описанная регрессия не является неизбежной для любого человека в любой трудной ситуации социального взаимодействия. Очень многое зависит от воспитания, от усвоения моральных норм и всего того, что называется социальным опытом конструктивного взаимодействия» [1].

3. Коммуникативно-правовой подход. Объективными основаниями для практики двойных стандартов можно считать отсутствие универсально принятых единых законодательных норм, в особенности в сферах человеческих взаимоотношений, в которых, согласно принципам общечеловеческой морали, недопустимо применение «двойного подхода».

Часто при анализе проявлений двойных стандартов возникает вопрос о том, относительно каких критериев определяется практика двойных стандартов в информационно-коммуникационном пространстве, как можно найти адекватные пределы или границы данного феномена. Выявление двойных стандартов в информационно-коммуникационном пространстве зависит от множества факторов, таких как инициирующий субъ-

ект, его социальная роль, ситуация, наличие прецедента, а также во многом зависит от этических норм профессии, связанной с коммуникацией, в рамках деятельности которой практикуются двойные стандарты. Среди мотивов, в результате которых журналистом практикуются двойные стандарты, можно выделить мотивы получения выгоды, «работы на имя», принадлежность одной из заинтересованных сторон (политическая партия, бизнес - круги и пр.); карьерные, финансовые, деловые и любые другие интересы; конфликт интересов внутри редакции; давление, оказываемое непосредственно на журналиста или редакцию; личные взгляды и субъективные соображения.

Таким образом, можно сделать вывод, что альтернативность выбора в этическом конфликте в современных условиях определяется позицией самого участника конфликта. Если конфликт для него является принципиальным, жизненно необходимым, значимым для определения его социальной позиции, тогда, как утверждают традиционалисты, необходим точный однозначный выбор. Следует учесть, что истинное разрешение морального конфликта может достигаться лишь в условиях свободы выбора формы поведения сторон конфликта, в ином случае этический конфликт фактически оказывается витальным конфликтом.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология [Текст]: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - 3-е изд, - СПб.: Питер, 2007. - С. 253-255.

2. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция [Текст] / Ж. Бодрийяр. - ÉDITIONS GALILÉE, Paris, 1981

3. Бодрийяр,Ж. Соблазн. [Текст]/ Ж. Бодрийяр - М.: Ad Marginem, 2000.

4. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла [Текст]/ Ж. Бодрийяр. – М.: Добросвет, 2000.

5. Маньковская, Н.Б. Эстетика постмодерна [Текст]/ Н.Б. Маньковская. – СПб.: Алетейя, 2000.

6. Печенкина, О.А. Этика симулякров Жана Бодрийяра (анализ постмодернистской рецепции этического) [Текст] / О.А. Печенкина. – Тула: Тульский полиграфист, 2011. – 204 с.

7. Назаров, В.Н. Прикладная этика [Текст] / В.Н. Назаров. - М.: Гардарики, 2005. – С. 213.

8. Спиллман, К.Р., Спиллман, К. Образы врага и эскалация конфликта [Текст] / К.Р. Спиллман, К. Спиллман, // Исследование международных конфликтов. – 1991. – №3. – С. 61-82.

9. Baudrillard J. La société de consommation. P.: ÉditionsDenoël, 1970. P. 194.

УДК 376.42

Е. В. Созина

Специфика применения эмпирических методов при изучении конфликтов в коррекционной школе VIII вида

Аннотация. Проблема конфликтов в коррекционной школе остается практически не исследованной с точки зрения работы социального педагога или конфликтолога. Это связано с особенностями применения эмпирических процедур при изучении личностных особенностей детей с умственной отсталостью. В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой проведения эмпирических исследований в коррекционной школе VIII вида.

Ключевые слова: агрессия, особенность, конфликтность, умственно отсталый, эмпирические методы исследования.

В центре педагогического процесса всегда стоит ребенок, и часто он не такой, как все, а «особый». Зная уровень и особенности его развития, мы можем прогнозировать, корректировать, выстраивать индивидуальное воспитание и образование ребенка, создавать наиболее благоприятные условия для этих процессов. Для изучения конфликтности, агрессивности «особого» ребенка используются эмпирические методы исследования такие же, как и для детей, которых мы называем «дети-норма». Для того, что-

© Созина Е. В., 2016

бы педагогический процесс был эффективным, необходимо правильно использовать возможности эмпирических методов исследования (в коррекционном учреждении), поэтому перед преподавателями, конфликтологами, социальными педагогами встает задача выбрать оптимальные методы и способы исследования детского коллектива, каждой личности и её социального окружения.

В соответствии с классификацией, принятой Всемирной организацией здравоохранения в 1994 году (МКБ-10), умственная отсталость предполагает четыре степени снижения интеллекта: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую. В медицинской классификации болезней это соответствует шифрам F-70 - F-73. Дети, имеющие диагноз F-70, F-71 и F-72, несмотря на степень тяжести снижения интеллекта, считаются обучаемыми, способными овладеть навыками самообслуживания, какой-либо практической деятельностью, навыками общения, социально одобряемыми формами поведения.

Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов, страдает восприятие, часто это бывает из-за снижения слуха, зрения, недоразвития речи. Для получения ответа педагогам постоянно приходится задавать стимулирующие вопросы. По данным специалистов, у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. При проведении тестирования, анкетирования, рисуночных методик исследователю необходимо повторять задание несколько раз, задавать уточняющие вопросы, подписывать изображаемое. Это связано еще и с тем, что часть детей, имеющих умственную отсталость, не могут и не умеют писать. Исследователь также может задавать проверочные вопросы: «Что ты понял, что ты будешь сейчас делать, как ты будешь это делать, ты понял, что нужно делать?» Только лишь получив осмысленный ответ от испытуемого, можно продолжать проводить методику.

Дети испытывают трудности восприятия пространства и времени, путаются в оттенках цветовых решений. Поэтому при проведении рисуночных методик они часто рисуют в чернографитном варианте, не используя никакой цветовой гаммы, либо выбирают цвета, не соответствующие действительности (например, оранжевое небо, красная трава). Злоупотребление каким-

либо цветом или его несоответствующее использование говорят об определенном эмоциональном состоянии ребенка. Самым эмоциональным признан красный цвет, его избыток на рисунке может свидетельствовать не только об активности, энергии, радости, но и об агрессивности. Важно учитывать также и то, что имеют значение не цвета как таковые, а тот контекст, в котором они используются на рисунке.

Чаще всего в коррекционной школе используются такие проективные рисуночные методики, как «Дом-Дерево-Человек». Выполнение данных рисуночных тестов состоит из двух частей: процесса рисования и беседы после него. И здесь исследователь должен обратить внимание не только на детали рисунков, их пропорции и перспективу, но и на то, что именно говорит ребенок, отвечая на вопросы, как он использует цветовое решение, каков нажим карандаша и т.д.

Для изучения эмоциональной сферы, выявления агрессии, ее направленности и интенсивности можно использовать графическую методику «Кактус» М.А. Панфиловой. Здесь также важно учитывать и размер рисунка, пространственное положение, характеристику линий, силу нажима карандаша и цветовое предпочтение.

Восприятие тесно связано с мышлением, которое проявляется у таких детей некритичностью в отношении себя. Умственно отсталые начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания. А с учетом того, что страдает и память, то основные процессы – запоминание, сохранение и воспроизведение, – также имеют свои специфические особенности, поэтому при беседе с особыми детьми можно выявить бессистемный характер их рассказа, а иногда и бессмысленный. Часто при беседе дети придумывают или додумывают различные сюжеты. У них ярко выражены недостатки внимания: замедленная переключаемость, трудности распределения внимания, малая устойчивость, поэтому, проводя, например, тестирование, исследователь должен выбрать такие тесты или составить их таким образом, чтобы вопросы были открытого содержания и по возможности не предполагали сложных умозаключений, иначе ребенок либо не поймет, либо откажется выполнять задание. Желательно повторить инструкцию перед проведением испытания несколько раз.

Нельзя не отметить, что у «особенных» детей страдает и эмоционально-волевая сфера. Эмоции неустойчивы, нет оттенков переживаний, присутствует общая недоразвитость эмоций. Имеют случаи повышенной эмоциональной возбудимости или выраженного эмоционального спада. Специалистами отмечается также метеозависимость детей. В такие моменты с детьми лучше не проводить никаких исследований. Желательно учитывать недельный ритм для проведения эмпирических исследований. Как показывает практика, дети испытывают к концу недели пониженную активность, усталость. У некоторых из них по показаниям врача имеется дополнительный выходной. Осенью и весной некоторые из учащихся в силу своего диагноза пролечиваются в стационаре Ярославской областной психиатрической больницы.

В жизни каждого ребенка семья имеет большое значение. И мы, педагоги, должны изучать социальное окружение своего воспитанника. При первичном знакомстве было бы неплохо выяснить уровень образования самих родителей. Особенностью особых детей является то, что некоторая часть родителей имеет тот же диагноз - умственная отсталость. Для дальнейшего бесконфликтного взаимодействия этот момент играет существенную роль. Можно предположить, как эти родители будут относиться к ребенку, к его учебе, успехам и достижениям. Беседы, интервью, анкеты родителей дают богатый информационный материал для целенаправленного планирования работы педагогического коллектива и узких специалистов.

В декабре 2014 в школе проводилось анкетирование с целью привлечения родителей к участию в учебно-воспитательном процессе, в декабре 2015 года – по теме « Моя семья», В обоих случаях родителям и детям задавались одни и те же вопросы. Анализ анкетирования за оба года позволил выявить особенность родительского восприятия своих детей. Один из вопросов для детей звучал так – «Чем ты радуешь своих родителей?», а для родителей – «Чем Вас радует ваш ребенок?» 42% детей посчитали, что они радуют своих родителей помощью, но лишь 12% родителей ответили так же (рис.1). К сожалению, родители не всегда понимают важность развития социально-бытовых навыков своего ребенка. Через несколько лет они останутся со своим ребенком один на один, и тогда уже бу-

дет не очень важно, как ребенок поет или рисует. На первое место выйдет его умение обслуживать самого себя. На вопрос «Чем огорчает Вас ваш ребенок?» 68% родителей ответили «поведением, непослушанием, капризами» (рис.2). Эти данные говорят о том, что родители не понимают, очевидно, что это природная данность их ребенка, что их конфликтное поведение не минутная прихоть маленького человечка, а то, с чем придется сталкиваться постоянно и во взрослой жизни

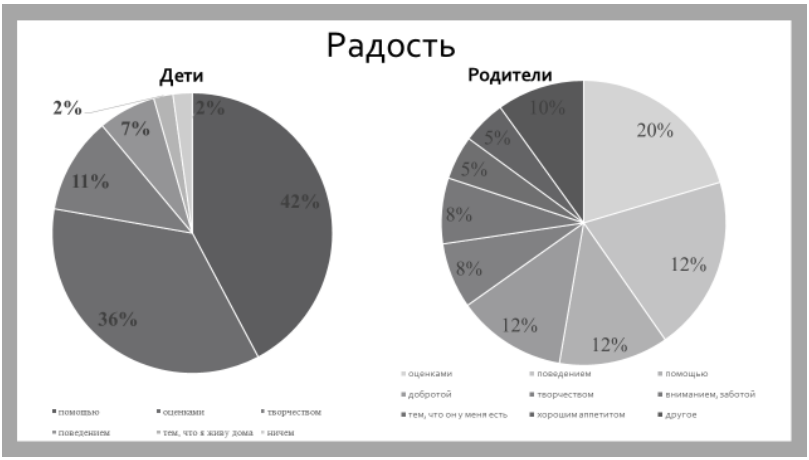


Рис.1 *Чем радует Вас ваш ребенок?*

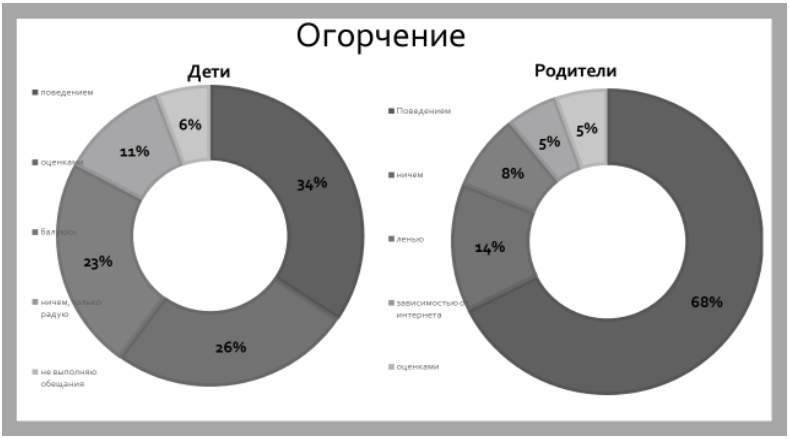


Рис.2. Чем огорчает Вас ваш ребенок?

Семья – это источник благополучия или неблагополучия ребенка. Для выявления отношения ребенка к членам своей семьи можно использовать тест «Кинетический рисунок семьи». Он дает возможность увидеть семейные отношения как бы изнутри, отношения, которые вызывают тревогу, страх, ненависть, боязнь, то есть именно ту сторону семейной жизни, которая наиболее отрицательна в своих проявлениях. Получив и проанализировав данные, можно определить причины агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения, определяемых внутрисемейными отношениями. Конечно же, если семья неблагополучная, пьющая, социально-опасная, то при проведении какого-либо исследования ребенка это нужно учитывать. По возможности не стоит проводить диагностик, тестов, анкетирования после праздников, выходных.

Несмотря на то, что умственная отсталость явление необратимое, при правильно организованном педагогическом воздействии оно поддается коррекции и имеет положительную динамику. Особенно это важно учитывать при изучении конфликтного взаимодействия в коррекционном учреждении. В целом, можно сказать, что любые эмпирические методы исследования в коррекционной школе должны быть легки, доступны и привлекательны по форме и содержанию, могут включать элемент игры, творчества, быть подобраны соответственно возрасту и с учетом диагноза. Исследовательские методы в отношении родителей учеников коррекционной школы позволяют точно спрогнозировать совместную деятельность на благо детей.

УДК 376.64

М. А. Юферова, Ю. С. Фурманова

Психологические особенности межличностных конфликтов подростков, воспитывающихся в условиях детского дома

Аннотация. В статье представлены результаты изучения психологических особенностей подростков, воспитывающихся в

© Юферова М. А., Фурманова Ю. С., 2016

детском доме. Обсуждаются психологические причины специфики возникновения и протекания межличностных конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, социальный интеллект, локус контроля, потребность в общении.

Проблема конфликтного общения в подростковом возрасте в настоящее время приобретает особую значимость. Число конфликтов с участием подростков, по данным статистики, с каждым годом увеличивается. Наблюдения специалистов показывают, что среди подростков, воспитывающихся в детском доме, конфликты возникают чаще, они острее протекают подростки из детского дома более вспыльчивы и агрессивны, что обуславливается нехваткой родительского внимания, а также особенностями личностного развития такого ребенка.

Изучением психолого-педагогических аспектов воспитания и развития детей-сирот занимались зарубежные и отечественные ученые, в частности, Г.Гмайнер - основатель «детских деревень» – и его последователи (К.Ханальд, К.Демут, К.Гигляйтер, К.Зальхэггер, С.Ойген); из отечественных работ последних лет по данной проблематике можно выделить психолого-педагогические исследования В.С.Басюк, В.В.Вожжова, Т.И. Дьяконовой, О.И.Евстешиной, Л.М.Клариной, Т.С.Кочкиной, М.И.Лисицыной, В.С.Мухиной, А.М.Нечаевой, А.М.Прихожан, Г.В.Семья, Н.Н.Толстых, Т.И.Шалавиной. В них утверждается, что традиционные интернатные учреждения очень слабо развивают в детях качества, необходимые им для самостоятельной жизни, и это становится проблемой как самих выпускников, так и общества, что может порождать как внутриличностные, так и межличностные конфликты.

Специфика протекания конфликтов в среде воспитанников детского дома интересует нас в течение нескольких лет. В исследовании 2013-2014 г.г. в рамках подготовки курсового проекта по конфликтологии были выявлены показатели взаимосвязи психологических особенностей развития личности подростков, воспитывающихся в детском доме, и их конфликтного поведения. Нами было выявлено, что переживание чувства одиночества и интернальная направленность личности, которая в большей сте-

пени выражена у подростков из детского дома, заставляют отказаться от применения стратегии конфронтации вследствие отсутствия поддержки и возможной неуверенности в своих силах и внутренних ресурсах. Однако, когда конфликт перерастает в стадию эскалации, подросткам становится необходимо искать поддержки у сверстников, проживающих в одних условиях. Также выявлено, что подростки из детского дома чаще вступают в конфронтацию со взрослыми и в конфликте не обращаются к ним за поддержкой, образуя группировки из ровесников для продолжения противоборства. При этом конфликты отличаются высокой эмоциональностью и часто принимают деструктивные формы, а способом разрешения таких конфликтов часто становится силовое посредничество.

Мы предположили, что специфика межличностных конфликтов подростков из детского дома может определяться степенью выраженности таких личностных особенностей, как уровень социального интеллекта и локус контроля. В 2015 г. было проведено эмпирическое исследование в котором принимало участие 60 подростков в возрасте 13-16 лет, из них 30 из детского дома и 30 человек, воспитывающихся в семье. Группы уравновешены по полу и возрасту.

В исследовании мы использовали методы наблюдения, авторскую анкету, направленную на выявление особенностей поведения подростка в конфликте, тест Кетелла-Ясюковой (вариант для подростков), тест социального интеллекта Гилфорда-Саливена, направленный на выявление особенностей взаимодействия подростков в межличностном общении, тест на измерение локуса контроля Роттера. Ниже изложены некоторые результаты, полученные в ходе нашего исследования.

Подростки, проживающие в детском доме, конфликтуют реже, нежели подростки, воспитывающиеся в условиях семьи. Однако если конфликт неизбежен, подростки, находящиеся в условиях интернатного типа, чаще, нежели подростки из семьи, вовлекают в противоборство своих сверстников. На наш взгляд, это связано с тем, что условия детского дома позволяют открыто демонстрировать конфликтную ситуацию, присоединяя к ней все больше участников.

Степень готовности подростков оказать помощь своему товарищу в конфликте выражена в равной степени как среди подростков, воспитывающихся в детском доме, так и у тех, кто воспитывается в семье. Подростки из детского дома стараются не посвящать педагогов и воспитателей в конфликт, в конфликтном взаимодействии мнение воспитателей не считается авторитетным. Большинство тех, кто воспитывается в условиях детского дома, в неизбежной конфликтной ситуации выбирают характер быстрой эскалации конфликта, что, на наш взгляд, может быть обусловлено низким уровнем развития социального интеллекта.

Сравнение результатов проведенных методик в группах подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме, позволяет констатировать следующее. Уровень социального интеллекта значимо выше у подростков, воспитывающихся в полной семье, чем у воспитанников детского дома. Показатели интернальности личности более выражены у воспитанников детского дома, это ещё раз убеждает нас в том, что в жизненных ситуациях такие подростки привыкли полагаться на себя, а экстернальный локус контроля в большей степени выражен у подростков из семьи.

Анализируя результаты теста Кетелла-Ясюковой, можно отметить, что для большинства воспитанников детского дома ярко выраженными качествами являются честолюбие, самостоятельность и в то же время такие, как тревожность, беспечность и конформизм. Для детей же из семьи характерно яркое проявление таких личностных качеств, как исполнительность, волевой самоконтроль, прагматизм, эмоциональность, дипломатичность, потребность в общении, коммуникативная активность, психологическая энергия. Различия между двумя группами испытуемых значимы на высоком уровне.

Проведенный дисперсионный анализ показал следующие результаты:

Общий уровень социального интеллекта влияет на выраженность локуса контроля, а также выраженность таких качеств, как потребность в общении, исполнительность, волевой само-

контроль, честолюбие, самостоятельность, независимость, дипломатичность, конформизм, радикализм (при $p \geq 0,001$).

Таким образом, результаты исследования позволяют нам сделать выводы о том, что специфика возникновения и протекания конфликтов среди подростков, проживающих в детском доме, может быть обусловлена низким уровнем выраженности у воспитанников социального интеллекта, потребности в общении, исполнительности, коммуникативной активности, дипломатичности в общении, а также высоким уровнем выраженности честолюбия, самостоятельности, эмоциональности, тревожности. Подростки из детского дома применяют насилие как один из наиболее частых и возможных путей выхода из конфликта. В конфликтной ситуации подростки объединяются в группы. Подростки из детского дома тяжело переживают последствия конфликта и в большей степени боятся потерять поддержку сверстников. Всё это становится причинами эскалационного характера конфликтов, которые часто перерастают в межгрупповые конфликты или конфликты личность-группа.

В дальнейшем нами планируется разработка профилактических и коррекционных программ, которые помогут скоординировать деятельность педагогов по профилактике, регулированию и разрешению конфликтов среди воспитанников детского дома, а также выявить благоприятные условия для реализации доверительных отношений между подростками из детского дома и педагогами.

Библиографический список

1. Мухина, В. С. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991.

2. Полозова, Т.А. Межличностный конфликт в группе. Теоретические принципы и опыт экспериментального исследования [Текст]: дис… канд. психол. наук / Т.М. Полозова. - М.,1980. – 232 с.

3. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. - М.-Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

Сведения об авторах

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Василенко Светлана Андреевна, кандидат исторических наук, исполнительный директор православной классической гимназии-пансиона Свято-Алексиевской Пустыни памяти прот. Василия Лесняка.

Веселов Илья Дмитриевич, студент магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Гаврилова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Гаибова Вероника Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Иванова Елена Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Колышницына Татьяна Сергеевна, учитель английского языка МОУ СОШ №80 с углубленным изучением английского языка, г. Ярославль.

Молоков Дмитрий Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, декан факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Писарёк Мария Алексеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Проничева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, учитель начальных классов МОУ СОШ № 2 г.Ухты, республики Коми.

Романова Надежда Александровна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тишко Анна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Уткина Елена Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Авдеева Наталья Александровна, преподаватель английского языка Ярославского педагогического колледжа.

Артемьева Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Белкина Вера Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Биткина Владислава Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Брагина Зинаида Васильевна, доктор технических наук, проректор по научной работе академии МУБиНТ.

Важнова Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, директор средней школы № 87 г. Ярославля.

Варзанова Мария Александровна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, заведующая очным отделением Рыбинского полиграфического колледжа.

Васильева Юлия Михайловна, преподаватель русского языка и литературы Заволжского политехнического колледжа, г. Ярославль.

Викторович Ольга Николаевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Воронина Дарья Владимировна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Данданова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ЯрГУ им. П.Г.Демидова.

Жильцова Екатерина Сергеевна, аспирантка кафедры педагогических технологий.

Жохова Иннеса Леонидовна, преподаватель общественных дисциплин Ярославского педагогического колледжа.

Колбёшина Елена Инокентьевна, преподаватель педагогики Ярославского педагогического колледжа, почетный работник общего образования, член-корреспондент Международной академии общественных наук.

Кораблева Альбина Александровна, кандидат педагогических наук, заведующая заочным отделением, преподаватель педагогики Ярославского педагогического колледжа.

Косоурихина Анна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение», ЯГТУ.

Косякова Светлана Анатольевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кривунь Мария Павловна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кригер Людмила Абрамовна, директор Заволжского политехнического колледжа.

Кротова Марина Вениаминовна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Кулезнева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Ярославского градостроительного колледжа.

Лисицына Лидия Петровна, директор Ярославского градостроительного колледжа.

Мардашова Ольга Геннадьевна, мастер производственного обучения Заволжского политехнического колледжа, Ярославль.

Мозжухина Любовь Александровна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ольнева Ольга Владимировна, кандидат исторических наук, преподаватель общественных дисциплин Ярославского педагогического колледжа.

Орловский Василий Петрович, студент магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Савина Светлана Анатольевна, заместитель директора по УПР Ярославского автомеханического колледжа.

Смирнова Татьяна Александровна, преподаватель английского языка Ярославского педагогического колледжа.

Сустретова Ксения Дмитриевна, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Сутугина Софья Павловна, студентка 2 курса факультета иностранных языков ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Харавинина Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионального образования Института развития образования ЯО.

Харисова Инга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, директор Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Царькова Кристина Михайловна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Чернявская Анна Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Чувилева Ольга Анатольевна, заместитель директора по УВР школы № 25 имени А. Сивагина г. Ярославля.

Широкова Елена Викторовна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Шитов Артем Александрович, студент магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Щелкунова Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Юдин Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Яковлева Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Яшков Александр Борисович, руководитель центра социальной и консультационной психологии УЦ «Специалист».

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонов Евгений Борисович, учитель физики средней школы № 43 г. Ярославля, председатель Детско-молодёжного экскурсионно-туристского клуба «Одиссей», заслуженный путешественник России.

Бахвалова Наталья Евгеньевна, педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения Культурно-образовательный центр «ЛАД», г. Ярославль.

Безухова Мария Александровна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Брожевич Ирина Викторовна, заместитель директора по УВР МОУ ДО ЦДТ «Витязь», г.Ярославль.

Глазкова Надежда Александровна, ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Горюшина Екатерина Александровна, доцент кафедры дополнительного и неформального образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

Гуляева Елизавета Владимировна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Егорычева Надежда Геннадьевна, ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Загрузина Анна Сергеевна, директор МОУ ДО ДЭЦ «Родник»**,** г. Ярославль.

Золотарева Светлана Сергеена, ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Каменская Татьяна Геннадьевна, старший методист организационно-методического отдела ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа».

Коротаева Любовь Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Куличкина Мария Алексеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Курина Татьяна Константиновна, заместитель директора по учебно-методической работе МОУ ДО Детский центр «Восхождение».

Лекомцева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Мышекоп Татьяна Александровна, аспирантка Новокузнецкого института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования “Кемеровский государственный университет’.

Нургаязова Маргарита Вячеславовна, методист организационно-методического отдела ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа».

Олимова Карима Олимжоновна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Осипчук Ольга Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Петрова Ксения Николаевна, заместитель директора по УПР Ярославского политехнического колледжа №24.

Пикина Анна Львовна, ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ростовцев Альберт Николаевич, кандидат педагогических наук, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования “Кемеровский государственный университет’.

Серебренников Лев Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Соловьева Ксения Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Сустретова Ксения Дмитриевна, аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тихомирова Нина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Топчий Дмитрий Владимирович, студент магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Учуева Любовь Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Феоктистов Владимир Викторович, директор Ярославского политехнического колледжа №24.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Долженко Ольга Владимировна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по направлению «Психолого-педагогическое сопровождение развития индивидуальности».

Жукова Татьяна Вячеславовна, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Нижегородцева Надежда Викторовна, профессор**,** доктор психологических наук, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Панкратова Татьяна Михайловна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Солынин Никита Эдуардович, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Брагина Татьяна Андреевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по направлению «Конфликтологическое консультирование в образовании», бакалавр конфликтологии.

Калинкина Ирэна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

Созина Елена Владимировна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Конфликтология образования», социальный педагог ГОУ ЯО ЯШИ №8.

Титова Людмила Григорьевна, доктор политических наук, профессор, зав. кафедрой конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

Юферова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Фурманова Юлия Сергеевна, студентка магистратуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Конфликтологическое консультирование в образовании».

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Василенко С. А. Реализация педагогических принципов К.Д. Ушинского в православной классической гимназии-пансионе Свято-Алексиевской пустыни памяти прот. Василия Лесняка……. 3
Веселов И. Д., Иванова Е. О. Некоторые вопросы теории и практики смешанного обучения…… 9
Гаврилова Т. Н. Поисковая деятельность в системе работы музея К.Д. Ушинского……..... 14
Гаибова В. Е. Патриотическое воспитание: взгляды К.Д. Ушинского и современность…….…. 20
Иванова Е. О. На пути к электронной школе: требования к учебникам нового поколения……... 25
Колышницына Т.С., Хитрова Г. В. Интеграция учебной и внеучебной деятельности при изучении английского языка в начальной школе (на примере технологии «crafts»)…….. 32
Молоков Д. С. Методический потенциал музея К.Д. Ушинского……..... 40
Писарёк М. А. Коррекция гиперактивности у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии… 44
Проничева Е. В. Формирование умения задавать вопросы у учащихся начальных классов……. 50
Романова Н. А. Актуальность метода сказкотерапии….. 59
Тишко А.Б. Имени К.Д. Ушинского……... 63
Уткина Е. С. Особенности самооценки младшего школьника, воспитывающегося в однодетной семье….. 68

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Подсекция «Индивидуализация образовательного процесса»

Байбородова Л.В. Возможности неформального образования обучающихся в условиях учебной деятельности … 74
Орловский В.П. Формирование субъектности обучающегося как проблема педагогической науки……... 78

Кривунь М.П. Особенности профессиональной деятельности педагога-тьютора……. 83
Смирнова Т.А. Личностно-ориентированный подход к организации педагогической практики будущих учителей начальных классов…….…… 88
Байбородова Л.В., Важнова О.Г. Школьная газета как средство развития образовательной системы организации……. 91
*Авдеева Н.А.*Использование социальных сетей в процессе обучения как средство повышения мотивации обучающихся…….. 96
Широкова Е.В. Модель тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников …… 100
Кротова М.В. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе…… 105
Викторович О.Н. Опыт организации педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональном образовательном учреждении……... 110
Данданова С.В. Организация коллективной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку…… 114
Воронина Д.В. Педагогический дизайн и дистанционное образование…….. 117
Мардашова О.Г., Васильева Ю.М. Интегративный подход к изучению русского языка и литературы будущими поварами……... 122
Сутугина С.П. Междисциплинарный подход к изучению мировой художественной культуры в 5-6 классах…. 126
Варзанова М.А. Индивидуализация подготовки педагогов к инновационной деятельности…… 130
Артемьева Л.Н. Опыт применения ментальных карт при изучении педагогических дисциплин……. 133

Подсекция «Организация образовательного процесса в учреждениях среднего и высшего профессионального образования»

Чернявская А.П. Оценивание образовательных результатов студентов в соответствии с Профессиональным стандартом педагога…….. 137

Харисова И.Г. Проблема оценки готовности педагогов к реализации функций профессионального стандарта…… 143
Кораблева А.А. Кейс-технология как способ демонстрации профессиональных компетенций на экзамене……... 148
Царькова К.М. Технология создания воспитательного пространства в педагогическом вузе…….. 153
Чувилева О.А. Подготовка студентов к работе в детском оздоровительном лагере…….. 159
Щелкунова Л.А. Сопровождение формирования индивидуального стиля студентов в период педагогической практики……. 162
Шитов А.А. Взаимодействие обучающихся как условие повышения эффективности образовательного процесса… 167
Косякова С.А. Подготовка педагогов дополнительного образования к работе с одаренными детьми…….. 172
Яковлева Ю.В. Практические занятия на базе школы как средство развития эмоциональной устойчивости будущих учителей……. 176
Сустретова К.Д. Сущность понятий «технология» и «технологическое образование»…….. 179
Биткина В.С. Основные характеристики экономической компетентности будущего педагога……... 184

Подсекция «Актуальные проблемы педагогической науки и практики»

Белкина В.В. Компонентная структура модели воспитания демократической культуры школьников…… 187
Колбёшина Е.И. Реализация принципа природосообразности в деятельности Ярославской школы «Женская гимназия»…….. 190
Жохова И..Л. Опыт использования средств музейной педагогики на уроках истории в СПО……... 193
Жильцова Е.С. Условия педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях…… 198
Ольнева О. В. Применение истории повседневности при организации краеведческой работы во внеурочной деятельности младших школьников…….. 203

Мозжухина Л.А. Характеристика воспитательной функции родителей…….... 208

Подсекция «Развитие профессионального образования»

Ходырев А.М., Юдин В.В. Актуальные задачи лаборатории развития профессионального образования ИПП…… 213
Лисицына Л.П., Кулезнева И.Н. Обновление содержания и усиление практической направленности образовательных программ как основной ресурс повышения качества подготовки кадров……. 217
Брагина З.В. Подходы к методике прогнозирования социального заказа профессиональному образованию……. 221
Яшков А.Б. Результаты исследования социальной востребованности работников разных уровней образованности ……... 229
Савина С.А. Разработка программы подготовки специалистов среднего звена (на примере специальности 38.02.03 Операционная деятельность в логистике в ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж»)… 234
Харавинина Л.Н. Программы и проекты в сфере профессионального образования, реализуемые с участием кафедры профессионального образования…….. 239
Косоурихина А.В. Проблемы подготовки педагогических кадров для профессионального образования……... 244

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подсекция «Актуальные проблемы дополнительного образования»

Антонов Е. Б. Мария Тихоновна Иванова – педагог-организатор детского туризма Ярославской области в 1930-е - 1950-е годы……... 249
Бахвалова Н. Е. Игротехники в английском языке для школьников…… 256
Брожевич И. В. Социализация детей с особыми образовательными потребностями средствами дополнительного образования…… 261

Глазкова Н. А. Проблемы профориентационной работы в системе непрерывного образования…… 265
Горюшина Е. А., Курина Т. К. Организация работы с семьями учащихся в системе дополнительного образования… 269
Гуляева Е. В. Проектирование логопедической деятельности в условиях коррекционного центра: постановка проблемы…… 273
Загрузина А. С. Опыт реализации теории экологических систем У. Бронфенбреннера в МОУ ДО ДЭЦ «Родник»… 278
Золотарева С. С. Влияние индивидуальной самооценки одаренных детей на групповую самооценку в условиях детского оздоровительного лагеря…….. 282
*Каменская Т. Г., Нургаязова М. В.*Развитие интеллектуальной одарённости ребёнка в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования (Из опыта работы ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа»)…… 287
Кашина О.В. Персонификация повышения квалификации педагогов дополнительного образования в условиях реализации профессионального стандарта……. 291
Коротаева Л. С. Имидж образовательного учреждения как фактор конкуренции на рынке образовательных услуг…… 294
Лекомцева Е. Н., Безухова М. А. К вопросу об изучении социального заказа на дополнительное образование детей…… 298
Лекомцева Е. Н., Куличкина М. А. Учет социального заказа как основное требование, направленное на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам…….. 302
Олимова К. О. Универсальные учебные действия как основной структурный компонент учебной деятельности… 308
*Осипчук О. С.*Особенности дополнительного образования для формирования гражданской идентичности……... 312
Пикина А. Л. Тенденции развития практического опыта тьюторского сопровождения одарённого ребёнка…….. 316
Соловьева К. С. Воспитательная система образовательного центра краткосрочных программ развития одаренных детей и молодежи……... 321

Тихомирова Н. Г. Использование метода проектов в процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования……. 326
Топчий Д. В. Основы авторского надзора в контексте стратегии развития школы…… 329
Учуева Л. С. Алгоритм выявления семей, находящихся в социально опасном положении, в рамках сетевого взаимодействия органов системы профилактики и образовательных учреждений…….. 336

Подсекция «Технологическое образование»

Глазкова Н. А. Проблемы профориентационной работы в вузе…….. 345
Мышекоп Т. В., Ростовцев А. Н. Некоторые аспекты повышения качества технологического обучения школьников…… 349
Серебренников Л. Н., Егорычева Н. Г. Подготовка учителей технологии в рамках дополнительного профессионального образования…… 353
Серебренников Л. Н. Содержание технологической подготовки на современном этапе развития школы……. 358
Сустретова К .Д. Особенности системы технологической подготовки школьников в Республике Беларусь…… 361
Феоктистов В. В., Петрова К. Н. Индивидуализация обучения в профессиональных колледжах…….. 365
Феоктистов В. В., Петрова К. Н. Опыт апробации модели ресурсного центра в условиях модернизации профессионального образования…… 368

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Долженко О. В. Особенности социального интеллекта у студентов с разным уровнем самоотношения (на примере разных направлений подготовки)……. 373
Жукова Т. В. Основные результаты исследования особенностей в выполнении студентами педагогического вуза учебной деятельности…… 376

Ледовская Т. В. Особенности эмоционального выгорания и совладающего поведения у педагогов дошкольного образовательного учреждения на разных этапах профессиональной деятельности…….. 380
Нижегородцева Н.В. Инновационные тенденции в организации обучения студентов в современной высшей школе……... 385
Панкратова Т. М. Структура коммуникативной компетентности студентов различных направлений профессионального обучения…… 390
Солынин Н. Э. Соотношение понятий этническое самосознание, этническая идентичность, этническая толерантность……. 396

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Титова Л.Г. Проблемы и цели региональной конфликтологии…… 402
Брагина Т.А. Способ формирования конфликтологической компетенции участников образовательного процесса с помощью школьной службы примирения…… 409
Калинкина И. В. Альтернативность выбора в этическом конфликте…… 413
Созина Е. В. Специфика применения эмпирических методов при изучении конфликтов в коррекционной школе VIII вида…….. 426
Юферова М. А., Фурманова Ю. С. Психологические особенности межличностных конфликтов подростков, воспитывающихся в условиях детского дома……... 431

Сведения об авторах……. 436

Научное издание

Педагогика и психология
современного образования: теория и практика
Ч.1
Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 20.09.2016. Формат 60х90/16.
Объем 28,25 п.л., 20,9 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 273.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69

Для заметок