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

LIAONING NORMAL UNIVERSITY (CHINA)

NEW BASIC EDUCATION RESEARCH INSTITUTE (CHINA)

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

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы XXI Международной
научно-практической конференции,

посвященной 90-летию
Макарени Александра Александровича

Санкт-Петербург
2020

УДК 377.3
П 78

Рекомендовано к печати кафедрой воспитания и социализации Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, РИСО Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТОГИРРО)

Редакционная коллегия:

Писарева С.А., член-корр. РАО, д.пед.н., профессор - директор института педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Кривых С.В., д.пед.н., профессор - заведующий кафедрой воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Суртаева Н.Н., д.пед.н. - профессор кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Бражник Е.И., д.пед.н. - профессор кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Милованова Н.Г., д.пед.н. - профессор АОУ ТОГИРРО;

Расчетина С.А., д.пед.н. - профессор кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Ройтблат О.В., д.пед.н. - профессор АОУ ТОГИРРО;

Тряпицын А.В., д.пед.н. - профессор кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Ду Яньянь, д.пед.н., профессор - директор Института педагогики Ляонинского педагогического университета

Рецензенты:

Шалашова М.М., д.пед.н., профессор - директор института непрерывного образования Московского государственного педагогического университета (Москва);

Назарова С.И., д.пед.н. - профессор Института психологии и педагогики высшего образования (Санкт-Петербург)

П78 Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 508 с.

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

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

ISBN 978-5-8064-2871-5 **УДК 377.3**

© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020
© Коллектив авторов, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение…….....9
Предисловие……...11

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграция результатов инновационной деятельности учреждений общего образования в университетские программы подготовки педагогов……15
Жилина А.И. Методологические проблемы политехнической подготовки педагогов в информационном обществе знаний XXI века…….19
Суртаева Н.Н. Проблемы профессионального образования в условиях изменений современной социокультурной среды……..23
Горшкова В.В. Философия управления формированием нового качества образования в гуманитарной высшей школе……27
Кривых С.В., Степанова М.В. Методология моделирования дополнительного образования людей пенсионного возраста с учетом их социально-образовательных потребностей……..30
Шилова О.Н. Изменение педагогических понятий как признак трансформации парадигмы образования на примере раздела дидактики «средства обучения»……41
Тряпицын А.В. К вопросу о современных направлениях социализации подростков…45
Никитин В.Я. Фокус-группа и формирование социальных компетенций в профессиональном образовании……..48
Щелина Т.Т. Социальное воспитание в контексте психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе……54
Гладкая И.В., Третьяков А.Л. Подходы к развитию профессиональной компетентности экспертов в сфере образования……55
Петронюк И.С. Методология познавательной деятельности обучающихся……60
Жданова М.А., Жданов А.В. Проблемы образования взрослых в современном мире…66
Касьянова Н.Н. Некоторые проблемы формирования жизненной перспективы у студенческой молодежи……70
Мартынова А.В. Теоретический аспект использования воспитательных технологий в образовательном процессе……73
Шумилова Н.А. Профессиональный подход к рассмотрению процесса социализации в научных исследованиях……75
Бычкова М.В. Проблемные вопросы рассмотрения понимания, роли и функций помогающих профессий в научных исследованиях……77

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шушара Т.В. Тенденции развития высшего образования: взгляд в будущее……81
Бражник Е.И., Аксенова А.Ю. Магистерское образование в контексте образовательной политики европейского союза……..82
Гбоко Кобена Северэн. Современное университетское образование в Кот-Д'Ивуар: педагогические проблемы…….87
Данг Тхи Ким Лиен. Система высшего образования во Вьетнаме на современном этапе……....91
Ван Бо. Организация социально-культурной деятельности студентов в современном университете……..94
Жолдасбеков А.А., Байконысов Е.Р. Педагогические основы формирования

политической культуры студентов……..97
Алдошина М.И. Формирование предпринимательских компетенций студентов при взаимодействии образования, науки и экономики в инновационных образовательных практиках……99
Бережнова Л.Н., Казимирович А.М., Шевков В.И. Инновационность в подготовке будущих офицеров к обеспечению информационной безопасности……..105
Ератова Т.И. Методы формирования профессиональной компетентности будущих юристов в университете……...108
Колычева З.И. Продуктивное обучение в подготовке учителя……..113
Куницкая О.С. Социально-педагогическая поддержка первокурсников на этапе адаптации в условиях цифровой трансформации образования……..118
Кандаурова А.В. Факторы и тенденции изменений образовательного пространства…123
Насимова Дж.Б., Дустов А.И., Ходжахонова И., Истамов Ф., Бузрукова Д., Одинаева С. Основные показатели работы высшего учебного заведения……..127
Курдуманова О.И., Гилязова И.Б., Жарких Л.А. Химические знания в возникновении и решении глобальных проблем современности……..129
Закревская С.Б. Инновации в организации высшего медицинского образования……132
Салаватова А.М. Организация методического обеспечения инновационной деятельности в вузе……134
Есикова Т.В. Развитие правового сознания студентов педагогического вуза в профессиональном образовании……140
Мординова М.А. Ресурсы и способы сетевого взаимодействия СВФУ им. М.К.Аммосова и университета Ниццы София Антиполис (Франция) при реализации программы двойного диплома бакалавров – экономистов……..145
Ильина О.И. Развитие магистерской подготовки педагогических кадров во Франции в период реформирования системы высшего образования (1999-2019)……151
Свиридов А.И. Новшества в учебно-методическом обеспечении обучения в военных институтах войск национальной гвардии России……157
Штепо Д.В. Социокультурная обусловленность воспитательных возможностей учебных дисциплин……159
Григорьева-Яунземе Ю. Развитие экологической культуры молодежи в европейских странах……..162

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОИСКИ. РЕШЕНИЯ

Тарханова И.Ю. Инновационная дидактика в высшей школе: культуротворческий подход……...166
Иванова О.А., Смирнова С.В. Интеграция деятельности образовательных организаций в развитии у педагогов компетенций в формировании цифровой грамотности и навыков 21 века……..168
Ройтблат О.В., Кускова М.В. Деятельность центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования……171
Милованова Н.Г., Пчелинцева И.Г. Инновационная деятельность педагога как фактор его профессионально-личностного развития……175
Яркова Т.А., Черкасова И.И. Педагогическая практика в структуре подготовки компетентного педагога……..178
Дракина И.К. Самозанятость выпускников высшей школы в области народных искусств и промыслов……..182
Батракова И.С., Лукьянова М.В. К вопросу об определении понятия «лучшие образовательные практики» в зарубежном опыте образования взрослых……..185

Марголина Ж.Б. Развитие профессионального образования в рамках дополнительного образования взрослых на современном этапе……..188
Ци Юе. Межсубъектное взаимодействия в системе повышения профессиональной компетенции педагогов в Китае в условиях реформирования образования……..192
Юань Фаньфань. Дифференциация научно-исследовательской деятельности студентов на уровне бакалавриата и магистратуры в современном университетском образовании Китая……195
Буторина А.Н., Малыхина Е.В. Медиация как путь развития конфликтологической компетентности в системе профессионального образования……199
Щебельская Э.Г. Особенности неязыковой стажировки педагогов иностранного языка системы высшего образования……...202
Насимова Дж.Б., Ходжахонов И.Т., Дустов А.И., Истамов Ф.Х., Бузрукова Д., Махкамбоева Н.Х. Сущность балльно-рейтинговой системы контроля знаний и её роль в процессе обучения……206
Касиманова Л.А. Педагогическая система профессионального воспитания студентов средствами художественного творчества в социокультурной среде вуза……211
Тихомирова В.В. Рассмотрение вопросов взаимодействия в системе «педагог - семья» в профессиональной подготовке педагога……215
Загороднюк А.Н., Хромова А.О. Проблема доступности высшего профессионального образования……..218
Юргина Я.С., Верещагина Л.А. Помощь молодым педагогам дошкольной образовательной организации в профессиональном становлении……..221
Соловейчик М.В. Особенности организации профессионального обучения сотрудников полиции на современном этапе……..225
Архипова А.А., Новицкая В.А. Сопровождение непрерывного педагогического образования выпускника педагогического колледжа……..228
Парфёнова Т.В., Гнатюк Д.В. Развитие информационной компетентности студентов медицинского колледжа специальности «стоматология ортопедическая» в современных условиях информатизации здравоохранения……....236
Гаппоева Л.А. Редизайн организационной структуры как основа инновационного взаимодействия субъектов педагогического образования……..240
Феткуллов А.Д., Блажко А.М. Конкурс в предметной области педагогики – повышение профессиональной подготовки будущих офицеров……246
Алексеев С.О., Артемьев А.А. Работа должностных лиц подразделения по созданию условий для адаптации военнослужащих. профессиональная и психологическая адаптация военнослужащих……250
Кириллова Л.Р., Большаков А.П. О совершенствовании экологической грамотности студентов педагогических вузов……254
Кузина Н.Н. Информационно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов в условиях непрерывного образования……257
Дудковская Е.Е., Федорова О.В., Шарова Е.П. Открытое дополнительное образование детей: изменение профессиональной подготовки педагога……261
Рубан Ю.А. Обобщение опыта применения дидактических игр в образовательном процессе ведомственных институтов Росгвардии, МО РФ, МВД И МЧС России……264
Ляшевская Н.В. Региональная проектная лаборатория молодых педагогов Омской области как вид информального образования……..266
Бондарева Т.В. Реализация учебной дисциплины «Методы организаии подерживающей социальной среды» в условиях образовтельного процесса……270
Стрижак Н.Ю. Роль стейкхолдеров в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапах профессионально-личностного самоопределения……..273

РАЗДЕЛ 4. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Иванова О.А. Проектирование профессиональной деятельности педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся……278
Егорова Г.И., Лосева Н.И., Беляк Е.Л. Проблемы и перспективы подготовки учащихся по химии в школе и вузе……280
Шапиро Н.А., Курганская М.Ю. Инноватика ценностно-гендерных установок в профессиональной подготовке учителей……..286
Панова Н.В. Педагогические условия формирования профессиональной адаптации обучающихся ПОУ……289
Гайченко С.В. Проблема формирования визуальной компетенции педагогов дошкольного и начального образования в условиях инклюзии……297
Виноградова В.Л. Новые формы взаимодействия в педагогическом коллективе школы как инструмент повышения профессиональной компетенции учителей……...302
Третьяков А.Л. О подготовке педагогов дошкольного образования к организационному решению проблемы экологического образования старших дошкольников……..304
Вологдина И.В. Перспективы инновационной профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в условиях цифровизации……310
Кузнецов И.Б. Проблемы и противоречия профессионального образования пилотов гражданской авиации……..316
Снурницына Ю.М. Развитие профессионального образования учителей начальных классов в решении проблемы формирования финансовой грамотности младших школьников на современном этапе……319
Перегонцева Т.В. Профориентация обучающихся в условиях интеграции профессионального, общего и дополнительного образования……325
Рукавишников А.В. Педагогическая проблема развития социальной ответственности будущих офицеров……...329
Черняева Н.П., Галеев Р.В. «Билет в будущее» – профориентация будущего……335
Сикорская О.В., Малыхина Е.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в аспекте социального воспитания в современном образовательном пространстве……339
Лактионова С.В., Ольховикова Г.Н. Социально-профессиональная адаптация учащихся-сирот профессиональных образовательных учреждений……..342
Горбунова Т.С., Колядинцева О.А., Ляшевская Н.В. Экспериментальная и инновационная деятельность как подсистема региональной системы образования: некоторые аспекты эволюции (2000–2019 гг.)……..352
Артемьев А.А., Метелицкий В.В. Формирование готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к педагогическому сопровождению адаптации военнослужащих……...366
Устинова Ю.Д. Использование современных педагогических технологий при подготовке педагогов дополнительного образования детей в системе дополнительного профессионального образования республики Крым……371
Файзуллина А.Р. Развитие социальных институтов воспитания в Тюменской области……..377
Осначёв А.А. Особенности конфликта в воинском коллективе……380
Потапова Л.С. Оценка ресурса личного времени для повышения эффективности подготовки курсантов военных институтов……..……384
Мишуринская Н.А. Использование ресурсов организации дополнительного образования при реализации в сетевой форме основных общеобразовательных программ основного общего и среднего общего образования……389
Анисимова И.В., Кабаченко Р.А. Организация образовательной среды учреждений

дополнительного образования как условие развития функциональной грамотности обучающихся……394
Вологдина И.В., Третьяков А.Л. Использование современных ИКТ-технологий будущими воспитателями в решении актуальных задач экологического образования детей старшего дошкольного возраста…….…….397
Винник Ю.С. Психологическое сопровождение участников образовательного процесса в период подготовки к ЕГЭ по литературе……403
Чудинова Е.В. Из практики развития творческих способностей обучающихся в условиях дополнительного образования естественнонаучной направленности……...407
Фураева О.Г. Формирование социально-значимых навыков у младшего школьника путём организации трудового обучения в начальных классах общеобразовательного учебного заведения……..410
Гребенюк А.Ю. Развитие личностных качеств у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – будущих печников в условиях профессиональных конкурсов……..413
Иванова Е.М., Тихонова Е.И., Федотова О.В. Подготовка педагогов к созданию условий достижения метапредметных и личностных результатов обучающихся……417
Васильева С.В., Мартынова Л.В., Степанова Л.Е. Игровая досуговая программа как результат инновационной деятельности педагогов……418
Троценко И.Н. Формирование патриотизма у обучающихся колледжа: планирование формирующего эксперимента……421
Брутова М.А., Ципилева Г.А. Использование художественных фильмов в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов……426
Мурашева О.А. Роль учебной дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в системе подготовки будущего учителя начальных классов……429
Кочукова Т.С. Педагог дополнительного образования: готовность к развитию творческих способностей обучающегося……..432
Рачинская Н.Г., Шац М.Л. Подготовка педагогов дополнительного образования детей к реализации практик наставничества……435
Павозкова О.Е., Корельская А.В. Дианостика готовности студентов к ситуационному анализу в педагогической деятельности……437
Рольбина Л.Р. Инновационный опыт интеграции содержания дополнительного образования……..441
Скурская Н.В., Тихомирова В.В. Патриотическое воспитание в со-бытии студентов и школьников……..443

РАЗДЕЛ 5. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ И РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ДЕТСТВА В НЕСТАБИЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИУМА

Расчетина С.А. Социально-педагогическая деятельность с позиции системного, антропологического, дискурсивного подхода……..453
Абашина А.Д. Возможности различных методологических парадигм к анализу структуры социально-педагогической деятельности……...460
Егорова Ю.В. Личностное знание как основа формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов……466
Липинская М.Н. Проектирование в системе подготовки социальных педагогов……468
Зараева Н.М. Профилактика социальных проблем детства в процессе профессиональной социально-педагогической подготовки……473
Безлюдько М.Н. Подготовка будущих социальных педагогов к предупреждению школьной дезадаптации детей и подростков……477
Дегтева Д.Р. О готовности будущих социальных педагогов к реализации процесса реабилитации детей и подростков группы риска……..480

Федорова Г.Г. Профилактика девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях……485
Герцик В.В. Гуманистические технологии поддержки детей-сирот, основанные на экзистенциальных идеях заботы…….490
Яковлева Н.Ф. Методологические основания концепции социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения детей-сирот……..493
Скупова И.А., Мишуринская Н.А. Опыт организации профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами на базе учреждения дополнительного образования……..497
Проворова А.В. Наставничество как средство социальной адаптации детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации…….500

ВВЕДЕНИЕ

Материалы сборника представлены по результатам XX международной научно-практической конференции, посвященной памяти известного ученого доктора педагогических наук, доктора химических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, известного не только в России, СНГ, но и странах дальнего зарубежья Макарени Александра Александровича, который являлся почетным профессором шести вузов России.

В конференции приняли участие доктора и кандидаты наук, более 60 практических работников сферы образования, социальной защиты населения, магистранты, аспиранты и бакалавры из разных регионов и городов России (Арзамас, Архангельск, Владикавказ, Красноярск, Москва, Нижневартовск, Омск, Орёл, Пушкин, Санкт-Петербург, Саратов, Симферополь, Тобольск, Тихвин, Тюмень, Ханты-Мансийск, Якутск, Ялта и др.), а также из зарубежа (Белорусь, Вьетнам, Казахстан, Китай, Кот-д'Ивуар, Нидерланды, Таджикистан, Эстония).

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

- Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова
- Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)
- Высшая школа народных искусств (академия)
- Государственный Университет Алассан Уаттара (Республика Кот-д-Ивуар)
- Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте
- Индустриально-судостроительный лицей
- Институт непрерывного образования взрослых
- Институт развития образования Омской области
- Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева
- Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования
- Московский городской педагогический университет
- Московский государственный областной университет
- Московский психолого-социальный университет
- Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
- Омский государственный педагогический университет
- Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
- Педагогический колледж № 8 Санкт-Петербурга
- Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
- Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
- Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
- Санкт-Петербургский государственный агарный университет

- Санкт-Петербургский государственный университет профсоюзов
- Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии
- Санкт-Петербургский университет МВД России
- Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменного институт войск национальной гвардии Российской Федерации
- Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
- Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
- Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
- Таджикский национальный университет (г. Душанбе, Таджикистан)
- Тихвинский медицинский колледж
- Тобольский государственный педагогический университет им. Д.И. Менделеева
- Тюменский областной государственный институт развития регионального образования
- Тюменский индустриальный университет
- Ханты-Мансийский межшкольный учебно-методический комбинат
- Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауэзова
- Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль
- Детский дворец творчества юных Фрунзенского района Санкт-Петербурга
- общеобразовательные и дошкольные организации разных городов и др.

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

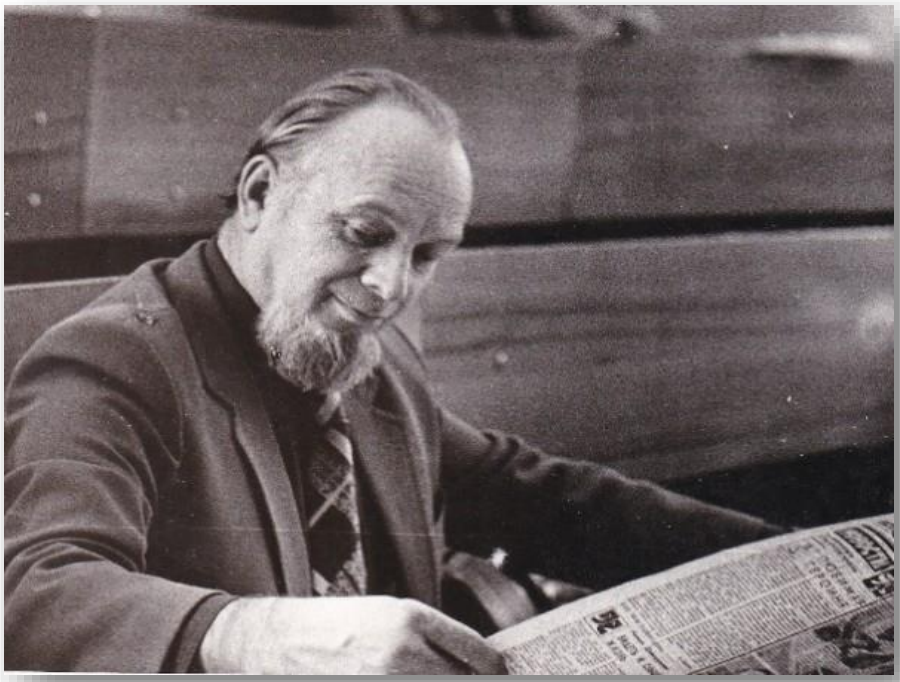
В рамках конференции и различных дискуссионных площадках в 2020 г. обсуждались различные вопросы образования:

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

Надеемся на полезное, плодотворное участие в дальнейшем при проведении конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании».

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Сколько в человеке памяти,
столько в нем и человека…»
Валентин Распутин



Почему люди изучают прошлое? Многие видные деятели России задавали себе такой вопрос. И давали разные ответы – суть, которых не очень отличается. Чем больше культуры в человеке, тем больше памяти. Вот некоторые рассуждения по этому вопросу.

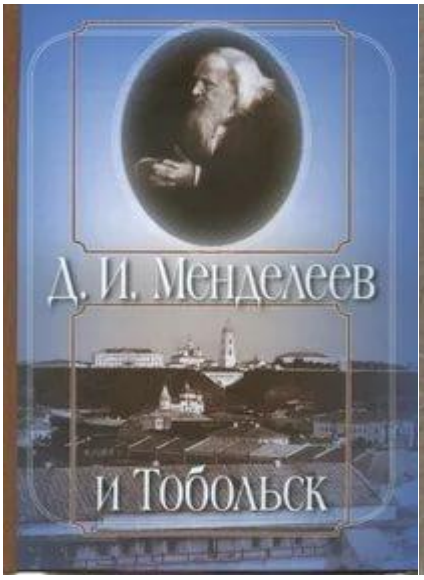
«А прошлое, чем дальше оно отходит, тем делается для нас дороже. Знание минувшего дает понимание настоящего» И.И. Мечников

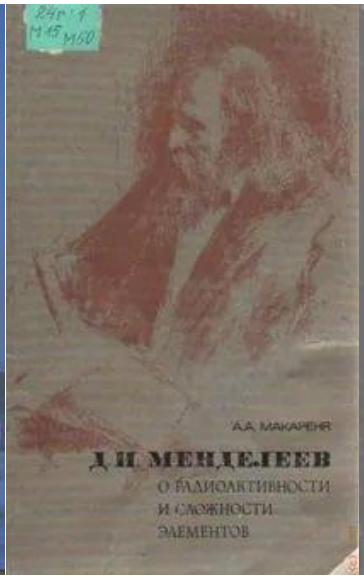
«Следовать за мыслями великого человека, есть наука самая поучительная и занимательная» А.С. Пушкин

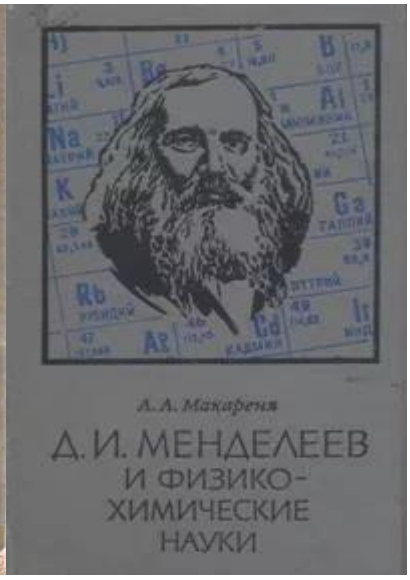
«Уважение к минувшему, вот черта, отличающая образованность от дикости» А.С. Пушкин Значимость уважительного отношения к культурному наследию деятелей науки и культуры объемно отражено в высказывании Валентина Распутина «Сколько в человеке памяти, столько в нем и человека…». В 2020 году проводится 21 международная научно-практическая конференция по теме: «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». Начиная с первой конференции в 1999г в ее организации принимал участие Александр Александрович Макареня до 2016 года. С ним обсуждалась концепция сборника материалов конференции, каждый год на конференциях Александр Александрович выступал с докладами на пленарных заседаниях конференции. Неслучайно в 2016 году его ученики и коллеги приняли решение приурочить к конференции Макаренинские чтения и к чтениям стал выходить помимо сборника материалов конференции научный альманах, в которых представлены развитие научных идей Александра Александровича

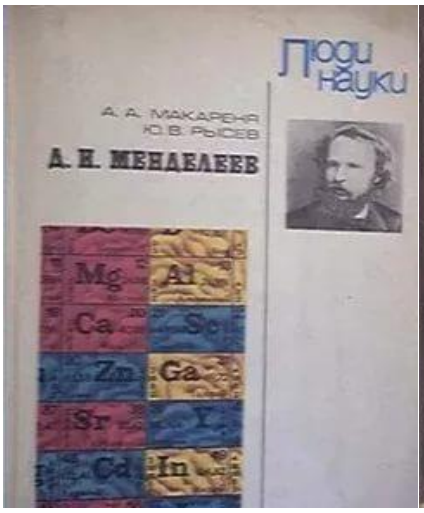
В этом году мероприятия посвящены 90-леитю со дня рождения Александра Александровича. Даты жизни Александра Александровича 29.04.1930 -21.08.2015. Родился Александр Александрович на Васильевском острове г. Ленинграда и умер в Санкт-Петербурге, за десять дней до ухода из жизни посетил последний раз могилу Д.И.Менделеева.

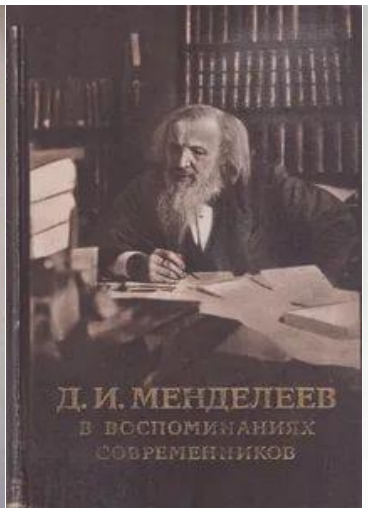
За годы своей научно-профессиональной деятельности Александр Александрович подготовил 87 специалистов высшей квалификации – кандидатов и докторов наук из различных регионов России и зарубежья. За период научной деятельности у Александра Александровича вышло около 2000 научных работ разного жанра – монографии, научные статьи, учебники и учебные пособия, методические рекомендации, программы. Огромное число работ посвятил Александр Александрович научному наследию Д.И. Менделеева.

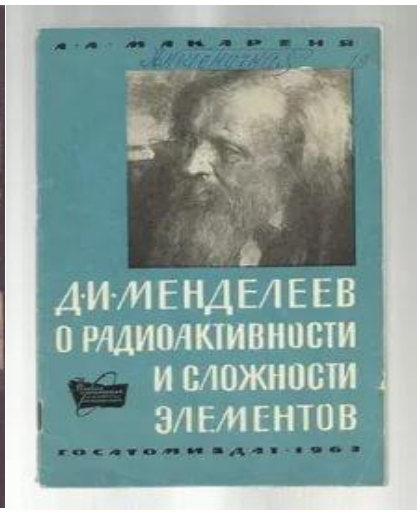












Его деятельность в Сибири была связана с оказанием помощи в развитии научного потенциала сибирских вузов. За период нахождения в Сибири Александр Александрович открыл три аспирантуры в Тобольске, Омске, Тюмени. С его участием было открыты журналы «Региональное образование XX1 века: проблемы и перспективы». Его встречи с учителями пользовались большой популярностью не только через образовательные организации дополнительного профессионального образования, но и на творческих встречах «Декабристы в Сибири», «Менделеев и Сибирь», «Светочи сибирской культуры», «Творческие гостиные» «Ершов и Менделеев», и многое другое. Не случайно Александру Александровичу присвоено звание Почетного профессора в шести вузах России, в том числе и Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена. Александр Александрович является Заслуженным деятелем науки РФ, награжден множеством медалей за просвещение, знакомство молодежи с творческим наследием выдающихся деятелей науки и культуры.

Пример преданности своему научному кумиру Д.И. Менделееву является

достойным образцом для подражания. И все его ученики, общаясь с Александром Александровичем, становятся почитателями научного творчества Д.И. Менделеева. Александр Александрович, работая в РГПУ им. А.И. Герцена еженедельно приглашал своих аспирантов в Менделеевский центр в СПбГУ, где выступали различные деятели науки и культуры, обсуждались различные проблемы современного образования, здесь же Александр Александрович, организовывал выступления и аспирантов. Его установка в работе с аспирантами была такова: «Я как научный руководитель несу ответственность за широту вашего кругозора, мировоззрение, за «возбуждение» научного любопытства, исследовательской культуры». Обучаясь в аспирантуре аспиранты совместно с Александром Александровичем посещали школы, различные мероприятия, посвященные памяти выдающимся деятелям науки культуры, блокадникам, заседание редколлегий научных, научно-популярных журналов, научно-практические конференции, научные семинары и встречи в Доме ученых. В различных встречах, на различных мероприятиях мы ученики чувствовали сколь огромную память нес в себе Александр Александрович по отношению к Д.И. Менделееву, столько в нем было и человечности.

Преданность делу, которым он занимался, будучи директором музея Д.И. Менделеева, находящемся в СПб государственном университете, продолжалась им в течение всей его жизни и следование за мыслями великого человека, демонстрировало высокий уровень культуры ученого. Все ученики, которые общались с ним. Становятся последователями своего учителя и также выступают пропагандистами творческого наследия Д.И. Менделеева.

Мы ученики Александра Александровича подхватили эстафету памяти великому ученому Д.И. Менделееву, также храним добрую память о своем учителе. Нам показалось уместным здесь привести стихотворение А. Дементьева:

«Не смейте забывать учителей.
Они о нас тревожатся и помнят.
И в тишине задумавшихся комнат
Ждут наших возвращений и вестей.
Им не хватает этих встреч нечастых.
И сколько бы ни миновало лет,
Слагается учительское счастье
Из наших ученических побед»

Многочисленные ученики Александра Александровича,
с благодарностью.

РАЗДЕЛ I.
МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

УДК 371

Писарева С.А., *член-корр. РАО, д.пед.н., профессор, директор института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: spisareva@yandex.ru*

Тряпицына А.П., *акад. РАО, д.пед.н., профессор, директор НИИ педагогического образования РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: triap2006@yandex.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье обсуждается интеграция результатов инновационной деятельности учреждений общего образования в университетские программы подготовки педагогов.

Ключевые слова: интеграция, инновационная деятельность, подготовка педагогов.

Известно, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей. Этот вывод исследователей обусловил важнейшее направление поиска решений сформулированной в Майских указах Президента РФ задачи обеспечения глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Неслучайно в современных университетах складываются *новые практики подготовки педагогов* содержательного и институционального характера**.** Основные идеи этих практик связаны с организацией сетевого взаимодействия разных образовательных организаций, позволяющая объединить научные и кадровые ресурсы на базе ведущих вузов; с расширением образовательного партнерства; с разработкой нового содержания и технологий подготовки педагогов. Очевидно, что увеличение степени открытости университета, расширение связей с различными социальными партнерами способствует активизации дискуссий, рождению инновационных идей.

Одним из действенных, но недостаточно используемых ресурсов обновления содержания подготовки педагогов, является использование при проектировании образовательных программ результатов инновационной деятельности педагогических коллективов школ. Следует отметить, что преподаватели Герценовского университета активно участвуют в научном и методическом сопровождении инновационной деятельности школ, что наглядно иллюстрирует рис.1.

С целью изучения возможностей этого ресурса в 2019 году НИИ педагогических проблем образования РГПУ им. А.И. Герцена было проведено анкетирование руководителей структурных подразделений и научных руководителей опытно-экспериментальной работы школ [1].

Анализ результатов анкетирования позволил выявить три группы форм использования инновационного опыта образовательных организаций в реализации образовательных программ: наиболее распространенные, распространённые и единичные.

Рисунок 1. Ландшафт инновационной деятельности в общем и среднем профессиональном образовании Санкт-Петербурга

Наиболее распространенными формами взаимодействия являются следующие:

– разработка новых (авторских) модулей, дисциплин, практикумов, обновление содержания учебных дисциплин в образовательных программах университета;

– организация практики студентов, проведение учителями мастер-классов, обсуждение результатов инновационного опыта на семинарах на базе практик;

– изучение лучших практик инновационной деятельности в рамках НИР студентов, проведение исследовательских проектов и подготовка ВКР по изучению опыта инновационной деятельности.

Дальнейшая работа с научными руководителями, организованная в рамках проектировочных семинаров, позволила конкретизировать *основные изменения, которые могут быть внесены в образовательные программы бакалавриата и магистратуры* по направлению «44.00.00. Образование и педагогические науки» с учетом специфики реализуемых образовательных программ и тематики инновационной деятельности учреждений общего образования, научное руководство которой осуществляют преподаватели того или иного факультета или учебного института. Так, например, преподаватели института детства, реализующего образовательные программы подготовки педагогов для уровней дошкольного и начального общего образования, осуществляют руководство инновационными проектами учреждений по проблематике образования именно на этих ступенях.

Для авторов данной статьи представляет интерес проблематика инновационной деятельности в аспекте *научных интересов преподавателей института педагогики*. Так, анализ руководства инновационной деятельностью и опытно-экспериментальной работой школ преподавателями института педагогики позволил определить следующие *темы, включение которых*

целесообразно предусмотреть в учебных программах дисциплин дисциплины «Педагогика школы» и «Решение педагогических задач» для студентов бакалавриата:

– проектирование индивидуальных образовательных маршрутов;

– проектирование моделей интеграции внеурочной деятельности и дополнительного образования;

– создание условий для самореализации школьников (социализации); моделирование современных образовательных программ по профессиональной навигации учащихся;

– формирование в образовательном учреждении условий для профессионального развития педагогов, соотнесенных с идеями национальной системы учительского роста;

– создание и апробация механизмов внедрения педагогических инноваций в практику образовательных учреждений и др.

В магистерских образовательных программах, реализуемых в институте педагогики, *результаты работы по указанным направлениям инновационной деятельности школ рассматриваются как основа для внесения следующих изменений в образовательные программы*:

1. существенное обновление содержания программы в целом в логике развития образовательной практики (например, образовательные программы «Экспертиза в образовании», «Мониторинг качества образования», «Школьное образование»);

2. обновление отдельных модулей и учебных дисциплин (все программы);

3. введение курсов по выбору для студентов (например, Педагогическая диагностика в образовании, Организация деятельности региональной инновационной площадки)

Результаты инновационной деятельности школ являются действенным источником модернизации и практик студентов. Например, содержание практики студентов бакалавриата определяется учебно-профессиональными задачами, которые отражают направления инновационной деятельности школ и включает задания:

– аналитико-диагностического характера, связанные с анализом результатов современных исследований о состоянии и перспективах развития школьного образования; образовательной реальности школы (характером педагогического взаимодействия учителя, учителей, психолога, администрации, социальных партнеров с учащимися класса, учащихся между собой);

– преобразующего характера, направленные на коллегиальную разработку варианта решения инновационной профессиональной педагогической задачи и его реализацию;

– рефлексивно-прогностического характера, предполагающие подготовку студентом аналитических материалов, проведение рефлексивного анализа педагогических решений в различных ситуациях инновационной профессиональной деятельности.

Проектирование учебно-профессиональных задач для практики и конкретизация заданий, осуществляется при взаимодействии преподавателей вуза и работодателей, что позволяет учитывать исследовательское направление школы/ команды учителей/ конкретного учителя; актуальные для школы

(конкретного учителя) профессиональные педагогические задачи [2, с. 171 – 179]. Важно подчеркнуть, что в процессе такой организации практики студенты в процессе решения учебно-профессиональных задач используют разные каналы коммуникации:

– включаются в коммуникацию с учителем в совместной разработке бинарного урока;

– принимают участие в разработке коллективом учителей междисциплинарной программы;

– совместно с учителями готовят мастеркласс;

– участвуют в опытно-экспериментальной работе школы: диагностирование, обработка, интерпретация, представление результатов;

– совместно с учителями разрабатывают и проводят мероприятия для школьников, выступают в роли тьютора, модератора и др.

Новая организация практики через вовлечение студентов в инновационную деятельность или опытно-экспериментальную работу школы обусловливает необходимость создания и организации работы команды, в которую входят заинтересованные учителя, представители администрации школы, студенты-практиканты, преподаватели университета. Командная работа представляет собой ресурс для собственного профессионального роста ее участников: закрепление и развитие представления о преподавании как сложной области деятельности, где база знаний не завершена, подвержена изменениям и всегда открыта для совершенствования [3].

Следует отметить, что при анализе полученных результатов было обнаружено слабое взаимодействие кафедр университета в поиске современных путей взаимодействия с образовательными учреждениями города в целях подготовки студентов к инновационной деятельности в сфере образования, в то время как результаты анкетирования, проведенного среди студентов 4 курса бакалавриата и 1 курса магистратуры разных факультетов и учебных институтов РГПУ им. А.И. Герцена в период с 02.10.2019 – 12.10.2019, свидетельствуют о несомненном интересе студентов к образовательным инновациям, они достаточно высоко (в среднем 4 балла из 5 возможных) оценивают сформированность у себя качеств креативного педагога и способность к инновационной деятельности (в среднем 3, 7 балла).

В завершении статьи подчеркнем, что поиск путей интеграции результатов инновационной деятельности школ в образовательные программы подготовки педагогов требует систематической целенаправленной работы, постоянного обсуждения рассматриваемой проблемы в профессиональной педагогической среде. Такое обсуждение, например, проводится в РГПУ им. А.И. Герцена в рамках ежегодной июньской научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени», в которой участвуют преподаватели, студенты и аспиранты университета, других вузов, осуществляющих подготовку педагогов и учителя, представители администрации школ города. На таких конференциях в ходе активного обсуждения рождаются и новые идеи. В частности, на конференции 2019 года обсуждались результаты первого этапа проекта РГПУ им. А.И. Герцена, поддержанного Министерством науки и высшего образования - проекта федеральной инновационной площадки «Новая архитектура организации

образовательного процесса в магистратуре по направлению «Образование и педагогические науки»».

Библиографический список

1. Гладкая И.В., Ноубокова Е.Н., Писарева С.А., Примчук Н.В., Тряпицына А.П. Опытно-экспериментальная работа школы как источник инновационных преобразований в педагогическом вузе. Материалы для участников проектировочного семинара 15 октября 2019 года // https://lib.herzen.spb.ru/marc/get.php?DbVal=32391&file=contents_1762016

2. Елизарова Е.Н., Козлова А.Г., Кондракова И.Э., Менг Т.В., Писарева С.А., Подходова Н.С., Примчук Н.В., Седова Н.В., Тряпицына А.П. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире коллективное исследование школ – педагогических лабораторий Герценовского университета коллективная монография под редакцией С.А. Писаревой и А.П. Тряпицыной. СПб,: Изд-во «Астерион», 2019

3. Примчук Н.В. Новые формы практик студентов - будущих учителей на основе коммуникационного подхода. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 181. С. 76 -80.

УДК 378

***Жилина А.И.**, д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», г. Пушкин Ленинградской области, E-mail:ivan-1912@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ XXI ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам системной подготовки педагогов к жизни и работе в условиях цифровой экономики. Рассмотрены новые научно-технические и социально-экономические условия развивающегося общества знаний. Перечислены направления развития профессий будущего и качества личности, которые должны быть сформированы у каждого школьника и педагога на основе методологии системного подхода к обучению и воспитанию.

Ключевые слова: методология системного подхода, политехническая подготовка педагога и школьника, цифровая экономика, информационно-техническая революция.

Развитие современного общества знаний XXI века, основанного на стремительно вошедших в жизнь информационных технологиях, потребовало от современной общеобразовательной школы и каждого педагога не менее стремительного переосмысления всей системы образования и воспитания, особенно в освоении тех наук, которые определяют весь естественно-математический блок, как говорили ещё совсем недавно, политехнического цикла. Именно школа и учитель сегодня оказались на переднем крае решения сложнейших проблем по обеспечению качества подготовки человека к новым научно-техническим и социально-экономическим условиям развивающегося общества знаний.

Каковы же эти условия? Многочисленные исследования в этой области знаний позволяют сделать несколько важных для системы образования выводов. Прежде всего, это развивающаяся в мире цифровая экономика, ставшая движущей силой инноваций и диверсифицированных технологий. Именно она требует скорейшего развития IT-индустрии в стране. Но эту новую индустрию должны сделать хорошо подготовленные в системе образования специалисты. Перед

системой общего образования закономерно встаёт вопрос: кого надо подготовить и как это сделать?

В нашем недавнем прошлом мы готовили подрастающее поколение на основе политехнических знаний, т.е. на основе знаний о многих инженерных профессиях и их практическом применении в реальной жизни. Бывший СССР был страной инженеров. Только в РСФСР на разных должностях от промышленности до различных НИИ было более 12 миллионов человек с высшим техническим образованием [1].

А сколько людей с инженерным (политехническим?) образованием нужно сегодня? Или понадобится завтра? Как считает Российский союз научных и инженерных общественных объединений (РосСНИО), таких специалистов сегодня в России всего 2 миллиона. Это люди, которые ведут реальные технические разработки или заняты на производстве. В основном, это в отраслях по добыче и переработке сырья, атомной энергетике, оборонно-промышленном комплексе. Но специалистов с инженерным образованием не хватает в связи, транспорте, строительстве, информатике, других направлениях развития промышленности. Проблема ещё и в том, что многие отрасли почти не развиваются. Ведь Россия сегодня - это часть глобального рынка. Однако для возрождения России как великой державы нужны свои производства и новые технически грамотные люди, без которых эти отрасли не появятся.

Кем должны быть эти новые люди? Сегодня они ещё сидят за школьной партой или поступают в технические ВУЗы. В 2019-м году существенно вырос спрос среди абитуриентов на образовательные программы на математических факультетах, где можно получить образование по программам «Прикладная математика и информатика», «Математика и компьютерные науки», «Информационная безопасность», «Компьютерная безопасность».

Как отмечают аналитики, появление новых профессий связано с возникновением технологий и инструментов, о которых мы еще не знаем. Например, спрос на представителей цифровых профессий с 2010 года по 2019 год вырос на 885% (по данным hh.ru).

Специалисты этого портала провели исследование и установили наиболее перспективные инженерные профессии. В качестве действительно перспективных более 70% опрошенных экспертов назвали такие профессии как инженер 3D-печати, биоинженер, инженер по возобновляемой энергии, проектировщик «умной среды», специалист по робототехнике, специалист по кибербезопасности, специалист по альтернативной энергетике, программист, разработчик (различного профиля), инженер-проектировщик различного профиля, архитектор и дизайнер виртуальной реальности [2].

«Все, без исключения, люди должны владеть технологией искусственного интеллекта, поскольку простые специальности из-за развития искусственного интеллекта скоро будут исключены из списка профессий», - считает глава Сбербанка Герман Греф. Он считает, что в будущем будут востребованы профессии с применением технологий, в том числе, такие как инженер-биомедик, инженер виртуальной реальности, биотехнолог, нейроинформатик, инженер-робототехник, наноинженер, проектировщик нейроинтерфейсов, специалист по применению искусственного интеллекта в медицине, проектировщик

медицинских роботов.

«Искусственный интеллект является, на наш взгляд, ключевой долгосрочной технологией, которая будет драйвером всех остальных технологий, без исключений. Владеть технологией искусственного интеллекта должен каждый человек, чем бы он ни занимался», — заявил Греф, выступая на церемонии открытия финала Олимпиады кружкового движения Национальной технологической инициативы по направлению «Искусственный интеллект» [5].

«В мире сегодня технологии являются доминирующим фактором, который определяет все остальное — политику, экономику, социальную жизнь, общество, жизнь каждого гражданина. Простые специальности с помощью искусственного интеллекта скоро будут исключены из списка профессий», - подчеркнул Герман Греф.

Так ли это на самом деле? Меняются только технологии или вместе с ними, или на их основе меняется методология всей нашей жизни, образования, развития общества в целом? Мы полагаем, что стремительно меняется методология общественного развития на основе информационно-технической революции. Эта методология – развитие системного подхода в организации всех видов деятельности, мышления, изменения качеств и свойств личности человека в соответствии с требованиями развивающейся информационно-технической эпохи XXI века. Информационная революция потребовала от системы образования системного мышления её субъектов и системного преобразования сложившейся практики обучения и воспитания на основе системного подхода [6].

Методология является учением о структуре, логике, организации, методах, средствах, принципах, процедурах, способах построения теоретической и практической деятельности. Эти элементы являются подсистемами единой системы деятельности, имеющей определённую цель. Смысл и новизна системной методологии педагогической деятельности в современных условиях информационного общества – это профессиональное знание каждым педагогом идеи, теории, фактов, правил, принципов, законов, закономерностей, категорий, понятий политехнической подготовки школьников.

Да, сегодня это понятие почти не употребляется. Учёные в конце прошлого столетия пытались создать эту теорию, но не смогли этого сделать, не было тех научно-технических условий, которые появились в нынешнем веке. А проблема овладения каждым педагогом теорией политехнической подготовки школьников стала перед школой во весь рост. Очевидно, при этом следует учесть методологические функции знания таких наук как философия и психология.

Сегодня в школе изучаются такие предметы как физика, химия, математика, информатика, обществознание, история и другие, не менее важные для формирования личности современного человека дисциплины. Но сегодня перед каждым школьным коллективом встаёт сложный вопрос: как превратить знания этих предметов в системное знание политехнической подготовки каждого человека, которому предстоит жить и работать в новых условиях цифровой реальности?

Для этого по законам теории больших систем следует определить ведущий, системообразующий фактор этой действительно большой и сложной системы. Этим ведущим фактором, на наш взгляд, является изучение математики. Несмотря на то, что не перестают появляться высказывания о том, что

«математика почти никому не нужна», именно математика является основой физики и информатики, аналитики и экономики, механики, астрономии, программирования и многих других наук и отраслей деятельности.

Математика - наука точная. Она не терпит произвола в толковании и различных спекуляций. Это воплощение порядка и жесткой логики. Она учит искать и узнавать закономерности, оптимизирует, упорядочивает, организует мышление человека, формирует навыки будущего [3].

«Навыки будущего - это навыки, которые пригодятся нам завтра. В завтрашнем мире тоже нужно будет не только уметь считать. Но успех будет зависеть и от того, сможет ли человек получить навыки 21-го века» [4]. К навыкам будущего, которые помогает воспитать математика, многие исследователи справедливо отнесли следующие:

- Системное мышление, умение воспринимать элемент как часть системы, видеть закономерности и объединять элементы по признакам, отделять главное от частного. Навыки определения и работы со сложными системами.
- Умение управлять процессами и проектами, знание принципов планирования.
- Программирование: создание ИТ-решений, управление автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом.
- Мультифункциональность: умение работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены задач. Способность правильно расставить приоритеты, принять решение в условиях нехватки информации, спрогнозировать ситуацию [2].

Необходимо заметить, что изучение математики для всех профессий будущего, которые основаны на перечисленных умениях и навыках, - это необходимость, основа любой будущей специальности. Для того, чтобы каждый мог ими овладеть в процессе обучения, пересматриваются учебные планы, создаются новые рабочие программы, привлекается к преподаванию большое число практикующих разработчиков, в том числе, из сферы 3Д-моделирования, работы с искусственным интеллектом, виртуальной реальностью и т.д.

Интересно с этой точки зрения высказывание главы «Group IB» Ильи Сачкова: «Вы думаете успех в бизнесе - это удача? Нет, это математика, это теория вероятности». Да и другие бизнесмены тоже из математиков: сооснователь Google Сергей Брин родился в семье советских математиков, руководители Яндекса - физико-математическая элита России. И таких примеров множество.

У человека, знающего математику, совсем другое мышление. Математика не ограничивается школьной программой, имеет множество разделов и приложений, и применение математики находится в самых разных отраслях. Успешными в любой отрасли являются люди, у которых с математикой все в порядке. И если в России в какой-то момент деятельность на основе знаний, интеллекта, технологий и науки стала «не очень модной», в настоящий момент страна вкладывает очень много сил и средств, чтобы технологии, наука, культура заняли место в человеческой жизни, которое им подобает занимать.

Школьные педагоги прекрасно понимают, что без культуры, науки, знаний человеческая жизнь, работа каждого и государства в целом не может быть полноценной и самодостаточной.

Но для каждого педагога-предметника сегодня самой важной задачей в

обучении и воспитании является собственное овладение системным мышлением не только в рамках своего предмета, но и на межпредметной основе, при ведущей роли математики, информатики, обществознания, истории, культуры. Этого сегодня требует новая методология - системный подход в работе каждого педагога, т.е. обязательное собственное новое политехническое знание, обучение и воспитание школьников на этой основе, не только теоретическое, но и практическое применение приобретённых знаний как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. АиФ. - №10.- 2020.
2. yaroslavl.hh.ru/article/25673
3. http://www.bolshoyvopros.ru/questions/2414901-chemu-uchit-matematika.html
4. Атлас новых профессий. Д. Судаков.
5. Олимпиада кружкового движения Национальной технологической инициативы. Г.Греф
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: ИПЛ, 1991.

УДК 378

Суртаева Н.Н., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в данной статье идет речь о проблемах высшего образования, критических замечаниях и некоторых предложениях о реформировании профессионального образования, обучения студентов по индивидуальным маршрутам.

Ключевые слова: профессиональное образование, индивидуализация обучения студентов.

На современном этапе в условиях существенного изменения социокультурной среды, идет множество дискуссий, слухов о реформировании профессионального образования, в том числе и педагогического. Но, как писал Д.И. Менделеев: «Одними сухими рассуждениями - даже при полной добросовестности, ничего не поделаешь в обучении, доброго слова не оставишь…». Сегодня общую картину высшего образования можно описать как высшие учебные заведения - частные, государственные, коммерческие и некоммерческие, работающие по уровневой системе (бакалавриат, магистратура, аспирантура), специалитет, все они сталкиваются с демографическими сдвигами, появлением автоматики, внедрением ИКТ, сокращением числа учащихся, политическими потрясениями и неустойчивой верой в систему, трансформацией профессиональной среды (устаревание ранее существующих профессий – отмирание и появление множества новых, к которым не успевают готовить вузы…), старением профессорско-педагогического состава (а для России дефицит педагогов вуза) и т.д. Все это настоятельно обозначает проблему как реформироваться высшему образованию в этих условиях. Высказывается множество точек зрения, но пока системная выверенная реформа не выстраивается. Без этого трудно представить ее трансформацию, как выверенную систему. В свое время Д.И. Менделеев, рассуждая о системе образования писал: «Обдуманная *цельная система* образования – нужная России, должна начаться

именно с устройства высшего училища для приготовления учителей. Со случайными, неподготовленными учителями, да в столь обширной стране, как Россия, толку от учения будет много меньше, чем может быть» [1, с.84]». Это актуально и значимо для современности. В высших учебных заведениях Д.И. Менделеев видел источник, который даст России трудовую интеллигенцию, способную быстро развивать русскую науку, технику, культуру и производительные силы страны. «…нам особенно нужны образованные люди, близко знающие русскую природу, т.е. всю русскую действительность, для того, чтобы могли сделать настоящие самостоятельные, а не подражательные шаги в деле развития своей страны» [1, с.84]. В свое время Бернард Шоу писал, что наука, никогда не даст ответа на поставленный вопрос, не поставив десяти новых. Попробуем поставить вопросы, связанные с проблемами профессионального образования на современном этапе? Что происходит сегодня? Связаны ли планируемые изменения в высшей профессиональной школе с изменениями общеобразовательной школы (речь идет о педагогическом образовании)? «Рассматриваются ли предполагаемые изменения профессиональной подготовки с изменениями рынка труда»? «Какие изменения предусматриваются и предусматриваются ли в профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава»? «Какие изменения планируется осуществлять в преобразовании образовательной среды и есть ли на это возможности»? В свое время по этому вопросу рассуждал и Д.И. Менделеев: «Должны быть специальные суммы для этой цели назначены. Откуда они возьмутся, из специального налога или других общих средств, - другой вопрос, а только должны быть для дела народного образования отпускаемы: как они будут расходоваться – это опять третий вопрос, а только должны быть отпускаемы собственно для этого дела *значительные* средства государством, кроме тех средств, которые дадут общество, земства и т.п.: должен в государстве быть составлен фонд, который должно расходовать исключительно на дело народного образования» [1].

Продолжим вопросы. «Будем ли мы выстраивать систему образования, с учетом наших национальных особенностей, традиций, менталитета или все-таки будем копировать и скрупулезно изучать зарубежный опыт и с осторожностью его применять» как писал Д.И. Менделеев, что развивать свою систему надо «без оглядки на запад». Перечень вопросов можно продолжать?

Приведем рассуждения по ряду обозначенных вопросов, поставленных выше. Так, Александр Асмолов, выступая на одной из конференции 2019г подчеркивал*: «*Одним из самых трагичных моментов в нашем образовании является следующее: педвузы похожи на замки из слоновой кости. Да, там есть новаторы, есть талантливые преподаватели. Но мир очень изменился, а поэтому, пока в педвузах не будет отрефлексировано, что надо коренным образом менять стратегию педагогического образования, что не только школа утратила монополию на знания, но и намного более резко утратил эту монополию на знание любой педагогический вуз, они будут оказываться в трагичной ситуации…».

Или Андрей Волков, научный руководитель Московской школы управления «Сколково» утверждает: «От долгого, скучного дипломного образования нужно перейти к трудному, интересному, которое дает перспективы на рынке труда».

Начиная с декабря 2016 года, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова,

президент Российского союза ректоров Садовничий В. А. критикует современную систему высшего образования, основанную на разделении по уровням. По его мнению, от Болонской системы необходимо отказаться. Этот подход к образованию привёл к тому, что предмет обучения стал общим. Предлагаемые образовательные стандарты не связаны с содержанием изучаемого направления. Делают его унифицированным и снова общим.

Критикует уровневую систему и А. Фурсов считая, что Болонская система вредна. Во-первых, она ухудшает качество образования. Во-вторых, этот подход оттирает профессионалов на второй план. В-третьих, эта система удобна для "начётчиков и очковтирателей". В-четвёртых, в высшей школе меняется соотношение между преподавателями и чиновниками. Последние выигрывают. В университетах форма побеждает содержание. Отчёты и рейтинги создают видимость качества высшего образования. Особенно сегодня много критиков профессионального образования по уровням, много предложений отказаться от этого. Может есть и такой путь как оценить уже наработанное и наметить пути преобразования, устранения ошибок, на основании анализа ошибок, предложений, критики, результатов оценки. Например, Джек Ма который вернулся к преподаванию после отставки с поста CEO в своей статье «В будущее, а не в прошлое» пишет: «В индустриальную эпоху важно было запоминать быстрее, помнить больше, быстрее считать. Машины теперь делают это намного лучше, чем человек. Меня это беспокоит. Через 20-30 лет наши дети просто не смогут выжить с образованием, которое мы им даем. Мы должны учить детей быть инновационными, креативными и конструктивными, чтобы они могли выжить в эпоху искусственного интеллекта. Я хочу сделать для этого как можно больше» [2].

Множество рассуждений идет по вопросу профессорско-преподавательской деятельности. Вернемся к этому. Современные суждения - «Профессор должен быть не только источником и транслятором знания, но и своего рода жизненным наставником, ментором» отмечает научный сотрудник Университета Хельсинки, профессор Школы перспективных исследований ТюмГУ Дэвид Дюссо. Дюссо Д. подчеркивает, что преподаватель не должен просто стоять и рассказывать что-то и принимать у студентов потом экзамен, он считает, что необходимо в первую очередь научить учеников нужным навыкам, которые помогут им в дальнейшем, а не просто нагрузить знаниями. Современное суждение созвучно с мнением Д.И. Менделеева: «Профессор исполняет свой долг надлежащим образом, не тогда, когда он читает много лекций, а когда он внушает научные истины и методы своим слушателям, как влиятельный провозвестник – словом и делом, с должною убедительностью, ясностью и выразительностью, которые даются только тогда, когда профессор сам работает в науке, принимает участие в современном ее движении не как судья, а как деятель» [1, с. 352]. В современной системе профессионального образования большое значение отводится преподавателям как менторам студентов. Предполагается, что преподаватели должны консультировать и помогать студенту выбрать нужное направление. Сейчас у студентов есть доступ к интернету, и из него они при правильном подходе могут извлекать и извлекают больше, чем в университетских библиотеках или на лекции. На что тогда нужно обратить внимание. Пьер Мюценхардт (член экспертного международного совета ТюмГУ) [3] акцентирует

внимание на методологию как важную составляющую в процессе обучения, что поможет студентам понять, как подойти к сложным проблемам, как выбирать дисциплины, которые необходимы и в дальнейшем расширят их знания. В этом случае преподаватели курсов по выбору (которые сегодня присутствуют в учебных планах вузов) обязаны конструировать их понятными для студентов, и значимыми для будущей профессиональной деятельности, помогать формировать навыки будущего.

О проблеме навыков будущего, которая все чаще поднимается в различных источниках Д.И. Менделеев также рассуждал «…развитие разнообразных способностей молодежи, … надлежащий простор во времени и постоянный интерес, без которого нельзя оставить следа в душе учеников...» [1]. Система традиционного профессионального образования строилась таким образом, что сначала нужно овладеть академическими знаниями в определенной области, чтобы понимать, где располагается объект будущей деятельности, из каких частей он состоит, как функционирует, с чем связан, сначала получить знания о предмете, и только потом, позднее получать навык. Практически вся подготовка в вузах шла по этому сценарию: на первом, втором курсе студенты изучают фундаментальные предметы и на последних курсах студенты погружаются в профессию через практическое применение полученных теоретических знаний. При этом в сознании уже сформирована система реальных знаний, научная картина мира, в этом случае человек понимает, какие связи выстраиваются вокруг изучаемого. Стоит вопрос о навыках, навыках будущего и как понять какие из навыков актуальны для будущего. На данном этапе появляются новые профессии, которые возникают под влиянием запросов общества. Так, например, дата-сайентисты «Data Science» (Data Science — это применение научных методов при работе с данными, чтобы найти нужное решение) — в настоящий момент это самые высокооплачиваемые и востребованные специалисты. А вузы не готовят таких специалистов. И такие специалисты не работают в университетах, значит передавать опыт молодому поколению в этом плане некому? В настоящий момент вырисовывается новый подход к образованию: академическое образование перестает быть ценностным, все больше ориентация в вузе делается на обучение определенному навыку. Это также вызывает множество вопросов и сомнений. Обучить навыку не сложно: (сейчас много краткосрочных курсов по обучению специалистов и «научению» навыкам. И бытует мнение, что получить навыки не сложно, достаточно пройти курсы. То есть бытует мнение, что все просто, работать просто, и ничего сложного не осталось, а потому и высшее образование нужно реформировать по пути облегчения. Достижение успеха - это постоянная работа, постоянная работа мысли, постоянное движение. А это трудно. Л.С. Выготский в свое время отмечал, что мысль начинается там, где мы наталкиваемся на препятствие, а где нет затруднения, там нет мышления, там работают аппараты и механизмы. Поэтому реформирование образования по пути движения обучения «навыку», даже будущему может быть глубоко ошибочным.

Что же делать? В разных вузах предпринимаются различные пути реформирования. Так в ТюмГУ проводится эксперимент по внедрению индивидуальных учебных планов. В отличие от остальных вузов, где новый подход применяется на отдельных факультетах, в Тюмени уже несколько лет весь поток студентов двигается по индивидуальным учебным планам. В перспективе

каждый студент этого вуза сможет сам определять свою траекторию обучения. Бывший ректор ТюмГУ, ныне министр науки и высшего образования В. Фальков отмечал, что даже в рамках одного направления не может быть одинаковых студентов. «Один химик хочет пойти в фармацевтическую компанию, другой — на нефтехимическое предприятие» и т.д. Это и нацеливает на обдумывание проблемы индивидуализированного обучения студентов в современных социокультурных условиях. По мнению А. Волкова, всего 3–5% российских вузов начали работать в этом направлении. И тот, кто первым это сделает, сможет обогнать конкурентов. Автор подчеркивает: «Университет — это сложное навигационное устройство по миру знания, а не линейно-монорельсовая дорога». А может внимательно подумать о рассуждениях деятелей науки и культуры прошлого, например, Д.И. Менделеева.

Библиографический список

1. Менделеев Д.И. Сочинения Т. XX111. - Л.-М.: АН СССР, 1952. – 385 с.
2. https://zen.yandex.ru/media/id/5cb4de8334965700b3a48780/bessistemnaia-sistema-vysshego-obrazovaniia-chast-pervaia-5e2fbff36f5f6f00acd5a796
3. https://www.utmn.ru/presse/novosti/mezhdunarodnaya-deyatelnost/726278/

УДК 316.4

Горшкова В.В., *д.пед.н., профессор, научный руководитель кафедры социальной психологии СПбГУП, Санкт-Петербург, E-mail: GorshkovaVV@gup.ru*

ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в данной публикации поднимаются вопросы формирования нового качества образования в условиях гуманитарной высшей школы. Раскрывается человеческая сущность субъекта как предмета образования и развития, показаны пути поиска смыслов образования, представлены концепции и критерии формирования нового качества образования в высшей школе.

Ключевые слова: новое качество образования, гуманитарная высшая школа, поиск смыслов образования, человек как предмет образования и развития, критическое осмысление уровня образованности, критерии качественного образования.

Проблемы управления качеством образования в современном гуманитарном вузе невозможно рассматривать без проникновения в философско-педагогический контекст образовательного процесса. Теория вузовского образования и реальная педагогическая практика только в последние десятилетия пробуют более глубоко проникнуть в интеграционное пространство философских (онтологических, феноменологических, аксиологических и др.), социальных (общественных, гражданских, нормативных и др.) и психологических (субъектных, личностных, индивидуальных и др.) аспектов решения проблем развития и управления образованием.

Гуманитарно-антропологической сферой, объединяющей философско- и социально-психологические предпосылки управления образованием в вузе, может выступать концепция философии и педагогики человека, реально актуализирующая и решающая информационно-праксиологические вопросы человеческой проблематики в системе высшего образования и воспитания. Именно в этом случае можно говорить о полноценном назначении гуманитарного образования, о создании всеобщей гуманитарной методологии управления (т.е.

философии управления качеством образования), в соответствии с которой перестраивается вся система образовательной деятельности, предполагающая не столько переориентацию приоритетов образования с социально-прикладного плана на бытийно-человеческий, сколько на эволюционно-смысловое сближение этих приоритетов с философской, социальной и психологической позицией самого человека.

Для этого должно измениться отношение к высшей школе как к институту образования, как к специально организованному культурному и социальному пространству, в котором человек (студент, преподаватель и др.) получает реальные предпосылки к целостному развертыванию всей своей человеческой сущности, а не только социальной и психологической. «Человек – это больше, чем психика: человек – это дух, который характеризуется двумя онтологическими характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению» (В. Франкл). Поэтому объяснить возможность управления качеством образования, носителем которого всегда является человек, социальными и психологическими измерениями невозможно.

Формирование нового качества образования заключается в осмыслении субъектом образовательной деятельности как специфически человеческого культурного явления. Точнее – «наиболее человеческого феномена», способного открыть для участников образовательного процесса возможные смыслы, представленные в той или иной образовательной ситуации, дать им возможность выбрать тот, который позволит судить об ограниченности их знаний и возможной актуализации потребности достичь истинного смысла данной ситуации. Если данный процесс будет «запущен», то уровень образованности человека будет приближаться к философски-критическому осмыслению качества собственной образованности. Смыслообразующая субъектность человека будет стоять перед необходимостью каждый раз заново внутренне воссоздавать, удерживать, реализовывать свои иногда едва уловимые и ощутимые, но неисчерпаемые в своей открытости собственные возможности, как потребности и способности, так и смыслы, аффекты, переживания.

В таком контексте понимания философия субъектности может рассматриваться как своеобразная гарантия повышения качества образования. И действительно, педагогика развития человека в образовании создает условия, при которых парадокс организации образовательного процесса состоит в том, что усвоение информации и знаний ничего в этих знаниях не изменяют. Предметом изменений становится сам человек, сами участники образовательного процесса, осуществляющие совместную деятельность. Впервые в условиях вуза не дисциплина, не процесс, а субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся предмет. Например, учебно-профессиональная деятельность может быть добровольно построенной. Обучающиеся должны иметь возможность свободно подняться над пространством доступных им видов деятельности, найти себя в образовательном материале и построить новую деятельность. Показателем качества образования тогда будет не подавление деятельностью, угнетение себя, а господство над ней и управление собой. Именно тогда образовательный процесс есть процесс, обращающий субъекта на самого себя, требующий напряженной рефлексии и добровольной оценки того, «чем я был» - «чем мог бы быть» - «чем стал».

Таким образом, качество образования эквивалентно процессу управления собственным развитием, изменением, продвижением и выступает для самого субъекта (студента, преподавателя, руководителя) как новый предмет. Восприятие себя как своеобразного предмета образования и развития заключается в том, что человеку качественно ценно только то, что он из себя и на себя, оплачивая собой, может иметь или производить. Советы современных (и классических) философов научиться «кружиться вокруг невозможного», «стремиться к сверхчеловеческому, чтобы приблизиться к человеческому» и др. имеют реальный духовно-практический смысл и заставят теорию управления определить критериальный контекст и систему показателей качества образования в гуманитарном вузе наступившего столетия.

Философско-педагогические поиски управления формированием качества нового образования могут распространяться на разработку следующих концепций: концепции невозможного как реального; концепции движения к сверхчеловеческому как подлинно человеческому; концепции формирования сверхцелей как опредмеченной достигаемой цели; концепции сверхусилий как актуально необходимых педагогических действий; концепции презумпции субъектности человека на всех этапах его развития при абсолютном принятии другого.

Очевидно, что понимание данных концепций определяется базисным критерием высшего качества, который находится в самом субъекте, самом человеке. В связи с этим необходимо осознание границы, пределов компетентности управления по отношению к каждому развивающемуся, очеловечивающему себя субъекту и живому, всегда незавершенному образовательному процессу.

Критериями нового качественного образования могут быть следующие:

- восприятие образования как ценности и потребности бытия;
- презумпция человеческой субъектности; диалектика свободы целеполагания и ответственности в профессиональной и управленческой деятельности;
- диалектика поиска уникальных смыслов образования;
- потребность в непрерывном расширении образовательной активности и креативном самоопределении субъекта.

Рефлективный анализ обнаружил три уровня соотношения:

- Управление качеством образования в вузе «плетется в хвосте» (Л.С. Выготский) развития современного общества, обслуживает социум, выполняет требования, указания, заказы, нормативы социума, управляет подготовкой адаптивного субъекта к существующему и реальному социуму.

- Система управления качеством образования в высшей школе адекватно соответствует уровню развития современного общества, взаимодействует с социальными структурами, договаривается, сотрудничает, разрешает противоречия, включается в необходимые социально-образовательные проекты, инициирует некоторые идеи и реализует концепцию избирательно-адаптивного отношения к социуму.

- Опережающее управление, т.е. управляет тем, чего еще нет, но что обязательно будет. Профессионально-образовательная деятельность вуза опережает наличный социум, воспринимая имеющиеся тенденции развития в

обществе как отработанные идеи.

Социально-психологические предпосылки нового качества образования в гуманитарном вузе зависят от уровня взаимодействия вуза и социума. Функционирование вуза как корпоративно-действующего совокупного субъекта представляет собой образование как модель реального «потребностного будущего». Опережающие аспекты управления новым качеством образования находится в поле преодоления существующих нормативов, стандартов, шаблонов; за счет инициативной постановки новых образовательных целей, модернизации содержания образования и апробации инновационных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Богачек И.А. Философия управления. М.: Наука, 1999. – 232 с.
2. Горшкова В.В. Философско-психологические основания субъектной педагогики в условиях высшей школы // Педагогика. - 2019. - №2. - С.14-22.
3. Горшкова В.В. Интеграция педагогической теории и практики как фактор повышения качества образования человека // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции (Пермь, 17 июня 2017). Ч.1. - Стерлитамак: АМИ, 2017. – С.11-12.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в образовании // Эйдос. - 2014. - №4. - С. 7-9.
5. Розин В.М., Голубкова Л.Г. Философия управления: учебное пособие. - М.: Юрайт, 2018. – 439 с.
6. Урбанович А.А. Психология управления. – Минск: Харвест, 2002. – 640 с.

УДК 378

Кривых С.В., *д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, krivih71@yandex.ru*

Степанова М.В., *к.пед.н, доцент, Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, Санкт-Петербург, mariannastep@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ИХ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматриваются методологические аспекты моделирования дополнительного образования людей пенсионного возраста с учетом их социально-образовательных потребностей. Представляется модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения.

Ключевые слова: методология моделирования, люди пенсионного возраста, дополнительное образование.

Сущность социально-личностного самоопределения людей пенсионного возраста заключается в поиске смыслов в конкретных видах жизнедеятельности, в выборе определенных стратегий дальнейшей жизни. Открытие новых жизненных смыслов, ценностей и установок, связанных с переживанием своего нового статуса, утратой старых и приобретение новых социальных связей, «причастности к жизни», - на это должен быть направлен образовательный процесс с целью социально-личностного самоопределения людей пенсионного возраста. С этой целью была разработана модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения.

Модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения рассматривается нами как:

– открытая (для всех), социальная (взаимодействует с социумом), динамическая (изменяется в соответствии с потребностями субъектов), объединяет различных людей пенсионного возраста, работающих, неработающих и занятых волонтерской деятельностью и т.д.;

– адаптационная (предназначена для выполнения адаптационных функций) – способствует социально-личностному самоопределению, адаптации к современной жизни, актуализации жизненного опыта, самореализация, удовлетворению потребности в общении людей пенсионного возраста;

– процессуальная, состоит из различных взаимосвязанных структурно-функциональных подсистем, функционирующих в социально-культурной и образовательной сферах;

– самоуправляющаяся – модель управляется изнутри и изменяется в соответствии с потребностями и запросами обучающихся пенсионеров.

Основной целью реализации модели дополнительного образования людей пенсионного возраста является очередной этап их социализации, характеризующийся самореализацией человека, переживающего кризис пересамоопределения, окончания привычной профессиональной деятельности, выхода на пенсию. Появляется потребность в новой интеграции в общество.

В соответствии с типами людей пенсионного возраста строятся индивидуальные или групповые образовательные маршруты, реализующие конкретные культурно-образовательные и личностные (например, в социально-личностном самоопределении) потребности обучающихся. Разработанная нами модель направлена на социально-личностное самоопределение людей пенсионного возраста и требует индивидуального подхода к каждому. В этот период жизни человек сталкивается с определенными трудностями, связанными с дезадаптацией: например, потерей работы, сменой социального окружения, снижением физиологических возможностей организма (слуха, зрения, прежней физической формы), ухудшением состояния здоровья, появляющимся чувством ненужности и обузы для родных и близких и т.д. Выход из сложившийся ситуации ищут в самоопределении людей пенсионного возраста: общении с другими людьми со схожими проблемами и интересами, совместными делами, именно это лучше всего реализовать в специально организованном процессе дополнительного образования для людей пенсионного возраста.

Разработанная модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения является гибкой, вариативной и многофункциональной. Модель состоит из пяти взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, которые представлены на рисунке 1.

Цель: социально-личностное самоопределение людей пенсионного возраста (ЛПВ)

Методологический компонент

Подходы: социокультурный, геронтологический, деятельностный.

Принципы: открытости и динамичности, совместной деятельности, учет многообразия социально-образовательных портретов ЛПВ, опоры на опыт обучающихся

Организационно-технологический компонент

Образование ЛПВ строится по индивидуальным образовательным маршрутам на основе андрагогического взаимодействия между субъектами образовательной деятельности

Участие в социально-значимой деятельности	Формы и технологии дополнительного образования ЛПВ
Пенсионеры, работающие по первой профессии	Проблемно-поисковые, информационные, здоровьесберегающие технологии; воркшоп, инкрементализма и т.д.
Пенсионеры, работающие по другой профессии	
Волонтеры	Развивающее обучение, игровые технологии, социальное проектирование, тренинги личностного роста
Неработающие пенсионеры	Саморазвивающее обучение, образовательный туризм, досуговая деятельность как образовательная, творческие мастерские, клубы по интересам

Содержательный компонент

Содержание социально значимой деятельности	Образовательные потребности ЛПВ	Содержание дополнительного образования ЛПВ	
		Базовый модуль	Вариативные модули
Пенсионеры, работающие по первой профессии	Повышение квалификации, расширение сферы интересов	Модульная программа курса по социально-личностному само-определению «Новые возможности в пенсионном возрасте», включающая следующие модули:	Программы компьютерной грамотности
			Тренажеры «гимнастика для мозга»
Пенсионеры, работающие по другой профессии	Повышение информационной грамотности, овладение новыми знаниями, умениями		Информационные беседы, политинформации
			Программы экономической, юридической и валеологической грамотности
Волонтеры	Перевод познавательных потребностей в социально-значимые цели		Курсы иностранного языка, психологической грамотности, арттерапия, эстетотерапия
Неработающие пенсионеры	Принадлежность к социальной группе, наполненность жизни смыслами		Образовательный туризм, музейная педагогика, краеведение
			Культурно-досуговая деятельность: рукоделие, садоводство, изо-, танцевальные студии и др.

Оценочно-результативный компонент

Критерий: Социально-личностная активность людей пенсионного возраста	**Показатели:** - социальная активность (участие в социально значимой деятельности, ролевая переориентация) - личностное развитие (динамика ценностно-смысловой сферы, эмоциональная направленность личности, уровень ассертивности, уровень социальной фрустрированности)

Результат: социально-личностное самоопределение людей пенсионного возраста

Рисунок 1 – Модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения

Поскольку дополнительное образование людей пенсионного возраста предполагает актуализацию жизненного опыта пенсионеров, их социально-личностное самоопределение и саморазвитие, то модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения должна быть очень гибкой и подвижной, где субъекты образования – обучающиеся и андрагоги могут меняться своими ролями, применять различные технологии и формы организации образования, реализовать индивидуальные образовательные маршруты, способствующие процессу социально-личностного самоопределения людей пенсионного возраста.

Образовательное пространство не должно замыкаться в том учреждении, где функционирует модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения. В образовательный процесс включается социокультурная среда района, региона, страны, всего мира (посредством Интернет-пространству), должно использоваться сетевое взаимодействие различных ведомств, организаций и учреждений, привлекаться социальные партнеры для социально-личностного самоопределения в жизни и достижения очередного этапа социализации людей пенсионного возраста.

Системообразующим фактором построения модели дополнительного образования людей пенсионного возраста является *андрагогическое взаимодействие* субъектов образовательного процесса, которое подразумевает стимулирование образовательной потребности людей пенсионного возраста, актуализируя его жизненный опыт и социально-практические интересы при поддержке всех видов мотивации, с целью позитивного социально-личностного самоопределения. Процесс образования строится на основе индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (для каждого отдельно или минигруппы), целями которых являются социально-личностное самоопределение, удовлетворение культурно-образовательных потребностей или решение социально-личностных проблем. Андрагогическое взаимодействие субъектов дополнительного образования проявляется в помощи, поддержке пенсионера в его жизни, наполнении ее удовлетворением от сделанного сегодня, имеющим перспективу на будущее.

Модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения состоит из пяти взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. Остановимся на каждом компоненте модели.

1. Целевой компонент модели.

Образование людей пенсионного возраста:

– способствует успешному социально-личностному самоопределению людей пенсионного возраста и адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни;

– учит каждого человека ликвидировать пробелы в знаниях и умениях, которые оказывают влияние на улучшение качества его жизни;

– помогает людям пенсионного возраста успешно справиться с любыми трудностями.

Задачи, поставленные перед андрагогами, реализующими разработанную модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора

их социально-личностного самоопределения, заключаются в:

– актуализации их внутренних личностных механизмов, путем запускания механизмов социально-личностного самоопределения, самореализации и взаимопомощи среди пенсионеров;

– формировании и реализации образовательных потребностей людей пенсионного возраста;

– повышении функциональной грамотности людей пенсионного возраста для улучшения качества жизни;

– инициации творческого начала и реализации себя через творчество.

Укрепление социальных связей между людьми пенсионного возраста выступает средством формирования социальной сплоченности.

2. Методологический компонент модели представлен подходами к дополнительному образованию и принципами организации образовательного процесса с учетом разных типов людей пенсионного возраста.

Дополнительное образование рассматривается в модели с позиций следующих научных подходов:

– *социокультурный подход,* позволивший рассмотреть проблемы социально-личностного самоопределения в дополнительном образовании людей пенсионного возраста с учетом социальных и культурных изменений в современном мире;

– *геронтологический подход,* отражающий психолого-возрастные и социально-педагогические особенности каждого типа людей пенсионного возраста, которые необходимо учитывать в их образовательном процессе, и позволяющий выявить причинно-следственные связи между ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сферой личности пенсионера в процессе их социально-личностного самоопределения;

– *деятельностный подход,* основанный на идее активного, самореализующегося, саморазвивающегося субъекта деятельности и определяющий пути этого развития через поиск новых способов деятельности и освоение новых требований к ней.

В качестве регулятивных норм взаимодействия между слушателями и андрагогами в модели выступают следующие *принципы:*

– открытость и динамичность, обеспечивающие взаимодействие с социокультурной средой и свободу деятельности с целью их социально-личностного самоопределения, формирования и развития образовательных потребностей;

– совместная деятельность обучающихся с андрагогами в образовательном процессе;

– опора на опыт обучающихся (профессиональный, социокультурный, жизненный) как один из источников обучения;

– индивидуализация образовательного процесса, основанная на реализации индивидуального маршрута обучения, ориентированного на образовательные потребности слушателей и цели обучения, с учетом жизненного и профессионального опыта, уровня подготовки обучающихся;

– системность, которая предусматривает соответствие цели, содержания, форм и методов обучения, а также оценивание его результатов;

– контекстность обучения с целью решения актуальных для обучающихся жизненно-важных задач (социальных, функциональных, бытовых и пр.);

– актуализация результатов образования, что предполагает сиюминутное применение на практике приобретенных в процессе обучения знаний и умений;

– элективность (диверсификация), т.е. предоставление слушателям свободу выбора содержания обучения, места обучения, форм, технологий, методов и оценивания результатов обучения;

– осознанность образования, предусматривающая осмысление обучающимися всех параметров образовательного процесса.

3. Содержательный компонент модели ориентирован, прежде всего, на социально-личностное самоопределение обучающихся, кроме того, на удовлетворение социально-образовательных потребностей, развитие личных качеств, которые необходимы для жизни в современном обществе, как и в других сферах социальной практики.

Дополнительное образование людей пенсионного возраста не ориентировано на приобретение новых профессиональных компетенций или получение новой профессии с целью лучшего трудоустройства. Часто цель образования пенсионеры видят в социально-личностном самоопределении, личностном развитии, социальной адаптации и общении, сохранении своей активной жизненной позиции.

Базовую часть содержательного компонента модели составляет разработанная модульная программа ориентационного курса по социально-личностному самоопределению людей пенсионного возраста «Новые возможности в пенсионном возрасте», направленная на актуализацию процесса социально-личностного самоопределения, помощь в социальной и профессиональной адаптации в новый период жизни, повышение уровня социальной и психологической грамотности, формирование адекватной самооценки, пробуждение потребности в самосовершенствовании.

Вариативную часть составляют модульные образовательные программы различных направлений:

– учебно-познавательное;
– социально-адаптационное;
– информационно-технологическое;
– художественно-творческое;
– рекреационное и др.

Большой интерес у людей пенсионного возраста поколения вызывает тематика проблем долголетия, экологии и качества жизни, социально-психологической помощи инвалидам, больным, одиноким; изучение истории страны и родного края. Люди пенсионного возраста хотят устранить пробелы в своем образовании, приобщиться к различным видам искусства, выучить иностранные языки, овладеть компьютерной грамотностью и т.д.

Вся жизнь, вся трудовая деятельность были отданы обществу и семье, но личностно-значимые ценности и смыслы не получили реализацию, своего применения. Часто можно услышать: «Вот пойду на пенсию и займусь любимым делом…», или «Это дело подождет до пенсии, сейчас некогда…», или «Пока занимаюсь этим по выходным, а вот, когда уйду на пенсию, то…». В таких высказываниях звучат нереализованные в жизни ценностно-смысловые

ориентиры, которые, в свою очередь, так же, как и повседневные мотивы, ценности и стили поведения, наполняют личность социальными приоритетами, формируют ее направленность и «личностный смысл» (по А. Н. Леонтьеву [1], что, по сути, и является самоопределением личности.

Ведущей деятельностью людей пенсионного возраста становится поиск «самого себя в новом качестве», проба сил в новых видах деятельности (в домашнем хозяйстве, воспитании внуков, общественной деятельности, творчестве), ввиду большого количества свободного времени появляются новые хобби и увлечения. Появляется потребность в пересамоопределении (по В.М. Колпакову и Г.А. Дмитренко (2005) [2], т.е. осмыслить свою прежнюю жизнь, переориентировать свою деятельность на передачу своего опыта подрастающему поколению, многие люди пенсионного возраста начинают писать мемуары, воспоминания. Они часто стремятся подтвердить чувство собственной полезности обществу: «Я достоин уважения, пока приношу пользу окружающим».

При определении содержания образования людей пенсионного возраста необходимо опираться на их основные социально-психологические ресурсы: богатый жизненный опыт; способность и желание к самосовершенствованию; необходимость в социальных контактах; нереализованные потребности духовно-познавательного и творческого характера.

Все это следует учитывать при определении содержания образования людей пенсионного возраста с целью их социально-личностного самоопределения. В содержание образования кроме знаний, умений и навыков входит и сам процесс их приобретения, поиск и открытия, в ходе самообразования и практического применения этих знаний.

4. Организационно-технологический компонент, включающий методы обучения, формы и технологии взаимодействия:

– индивидуальные формы: эссе, беседы, интервью, консультирование, социально-педагогическое сопровождение в процессе адаптации к современным условиям жизни, а также новой социальной роли пенсионера;

– групповые формы: обучающие (курсы, групповые занятия, например, иностранный язык, компьютерная грамотность, экономические, правовые знания и др.); свободное общение (круглые столы, дискуссии, клубы по интересам, выездные посиделки, тренинги и др.); художественное и декоративно-прикладное творчество (фестивали, выездные концерты, мастер-классы, выставки, студии, кружки, издание печатной продукции и др.).

– коллективные: обучение, просвещение (лекции, семинары, конференции и др.), литературные гостиные, творческие встречи, социальные акции и т.д.

Методы обучения – продуктивные, поисковые, исследовательские, активно-творческие, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера (таблица 1).

Таблица 1 - Методы обучения людей пенсионного возраста

№	Особенность	Реализация в практике обучения	Методы обучения
1	Обучающемуся-пенсионеру принадлежит ведущая роль в процессе	Каким образом можно предоставить обучающимся роль ведущего?	Обсуждение в малых группах. Выявление запроса (анкетирование, устный

	обучения		опрос)
2	Обучение более эффективно, когда пенсионеры имеют возможность контролировать учебный процесс, следить за его ходом	Какие способы контроля обучающихся можно использовать в групповой работе?	Четкая структура занятия. Составление (совместное) правил группы. Рефлексия участников. Визуальное подтверждение каждого этапа работы группы
3	Участие в оценке эффективности обучения повышает значимость каждого участника	Каким образом можно обеспечить возможность оценивать эффективность процесса обучения каждому участнику?	Обобщающие упражнения в подгруппах. Анкетирование.
4	Использование в процессе обучения уже имеющихся знаний, опыта человека пенсионного возраста	Как можно использовать уже имеющийся опыт в качестве источника знаний?	Выяснение имеющихся знаний и опыта участников в начале обучения. Перевод негативного опыта в позитивный. Ролевая игра Обсуждение в малых группах
5	Возможность немедленного применения полученных в ходе обучения знаний и навыков	Каким образом можно содействовать пониманию, что новые знания и навыки необходимы в реальной жизни?	Рефлексия в конце дня. Вопросы к обучающимся. Деловая игра
6	Самостоятельное приобретение знаний	Каким образом можно поощрять самостоятельность обучающихся, чтобы они и далее самостоятельно приобретали знания в дальнейшей деятельности?	Делегирование роли обучающего на разных этапах обучения. Рефлексия
7	Партнерские отношения «обучающий-обучающийся»	В чем состоят партнерские отношения «обучающий-обучающийся»?	Диалоговое общение. Отказ от монологичной и авторитарной формы подачи учебного материала. Обмен опытом участников
8	Учет возрастных особенностей обучающихся	Что необходимо знать о возрастных особенностях участников?	Информация о возрастных особенностях участников группы: внимания, памяти, восприятия, мышления
9	Учет индивидуальных особенностей обучающихся	Какие есть пути индивидуализации учебных программ с учетом особенностей восприятия материала?	Диагностика преподавателем особенностей восприятия обучающихся. Обучение участников экспресс-диагностике собственных особенностей восприятия материала
10	Атмосфера взаимоуважения в группе	Как можно способствовать установлению доверительной и уважительной атмосферы для работы в группе?	Организация пространства. Доброжелательность преподавателя. Упражнения на знакомство участников группы. Совместное установление и соблюдение правил группы.

Андрагог должен выполнять функции организатора образовательного процесса, он призван на практике обеспечивать возможность индивидуального подхода в обучении. В образовательном процессе должно быть больше продуктивных, активно-творческих методов обучения, предлагающих самостоятельную, исследовательскую и творческую деятельность проблемно-практического характера. Обучение должно строиться по индивидуальному маршруту, когда каждый слушатель получает возможность двигаться в образовательном процессе своим темпом, соответственно своим способностям и состоянию, учитывая типологию людей пенсионного возраста.

Приведем примеры некоторых образовательных технологий для людей пенсионного возраста в рамках дополнительного образования.

1. *Досуговая деятельность в качестве образовательной.*

Люди пенсионного возраста используют досуговую деятельность в качестве:

– отдыха для восстановления жизненных сил, улучшения здоровья и психологического самочувствия;

– для интеллектуального развития, просвещения, расширения кругозора, повысить уровень функциональной грамотности, в качестве источника новых необходимых знаний;

– с целью включения в творческую деятельность, отвечающую потребностям и интересам человека, как способ самореализации и самовыражения;

– с целью созерцания, рефлексии, самоанализа, которые позволяют оказаться в мире чувств и переживаний, способствуют переосмыслению имеющегося жизненного опыта, возвышению над обыденной реальностью не в одиночестве, а вместе с единомышленниками.

2. *Образовательный туризм* – это туристические путешествия, представляющие собой поездки в места временного пребывания для получения новых впечатлений и знаний, соотнесения себя с другими членами общества, также является фактором, способствующим социально-личностному самоопределению пенсионеров [3, с. 2].

Образовательный туризм рассматривается различными авторами по-разному, например, В.П. Соломиным и В.Л. Погодиной образовательный туризм рассматривается в качестве высокоэффективной технология обучения и формы организации учебного процесса одновременно.

3. *Музейное образование.* Музейная педагогика сегодня является междисциплинарной областью научного знания, посвященной исследованию различных образовательных аспектов (цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы реализации), ориентированных на передачу культурно-исторического опыта.

4. *Интернет-технологии* являются весьма востребованными в современной жизни, это актуально и для людей пенсионного возраста. Они позволяют слушателям почувствовать себя полноценным членом современного информационного общества.

Интернет-технологии могут быть включены в другие технологии (как например, музейное образование, образовательный туризм), с целью сделать последние доступнее для пенсионера, в случае если человек не может отправиться

в путешествие или пойти на экскурсию в музей из-за состояния своего здоровья, материальных или каких-либо иных трудностей.

5. *Социально-педагогическое проектирование* многими авторами (В.И. Курбатов, О.В. Курбатова, В.А. Луков, В.М. Сафронова и др.) определяется как образовательная технология, другими авторами (Л.В. Ишкова, В.Г. Плышевский и др.) рассматривается в качестве формы социально-педагогической деятельности, способствующей реализации в действительности прогнозов, моделей, сценариев, планов или прообразов. Технологии социального проектирования эффективны для людей пенсионного возраста, занимающихся волонтерской деятельностью.

6. *Воркшоп* как интенсивная учебная технология, с помощью которой слушатели добывают знания благодаря активной деятельности.

7. *Технология инкрементализма* исходит из того, «что процесс принятия решения является бесконечно малым приращением, а выбор основывается на последовательных, но ограниченных сравнениях нескольких альтернатив» Автором данной технологии является Алистер Кокберн (Alistair Cockburn) [4, с. 46]. В данной технологии акцент делался на количественные факторы, тогда как качественные, организационные и другие остаются вне поля зрения. Последние две технологии эффективны для работающих пенсионеров, которым необходимо получать профессиональные компетенции для продолжения трудовой деятельности.

5. Оценочно-результативный компонент модели.

Мы выделили интегративный критерий социально-личностного самоопределения людей пенсионного возраста – социально-личностную активность. Под социально-личностной активностью нами подразумевается проявление социальной активности и личностное развитие пенсионеров.

Показателями социальной активности людей пенсионного возраста являются участие в социально-значимой деятельности (работа по прежней профессии, работа не по прежней профессии, участие в волонтерской деятельности, отсутствие работы и общественной деятельности) и ролевая переориентация пенсионеров (принятие нового статуса и выбор видов жизнедеятельности).

К показателям личностного развития людей пенсионного возраста относятся:

1) *ценностная сфера и психическая активность* людей пенсионного возраста (измерители: достижения, социальная власть, поддержка традиций, социальность, безопасность, зрелость, социальная культура, духовность и др.), которые определялись с использованием методики «Ценностный опросник» С. Шварца [156];

2) *эмоциональная направленность* (измерители: альтруистический, коммуникативный, праксический, романтический, гностический, эстетический и др.), при ее оценке использовалась методика «Определение эмоциональной направленности» Б.И. Додонова;

3) *психические состояния* (измерители: психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, напряженность, комфорт и др.), которые определялись методикой Н.А. Курганского и Т.А. Немчина;

4) *уровень ассертивности* (измерители: независимость, автономность, уверенность, решительность, степень опоры на свои силы и др.) был использован

опросник «Уровень ассертивности» В. Каппони и Т. Новак;

5) *уровень социальной фрустированности* (измерители: удовлетворенность взаимоотношений с родными и близкими, ближайшим социальным окружением; своим социальным статусом; своим социально-экономическим положением; своим здоровьем и работоспособностью) по методике «Диагностика уровня социальной фрустированности» (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, М.А. Беребин).

Приведенные критерий и показатели позволили отследить результативность позитивного социально-личностного самоопределения в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста. По этим показателям проводился педагогический эксперимент, на котором мы остановимся в следующих параграфах.

Разработанная модель дополнительного образования людей пенсионного возраста как фактора их социально-личностного самоопределения была реализована в автономной некоммерческой организации социальной адаптации пожилых «Серебряный возраст» г. Санкт-Петербург.

Автономная некоммерческая организация социальной адаптации пожилых «Серебряный возраст» как негосударственный ресурсный центр объединяет некоммерческие организации и государственные учреждения, направленные на развитие социальной активности и социальную адаптацию людей пенсионного возраста. Уставные цели организации определяются развитием адаптационных технологий для людей пенсионного возраста и содействием профессиональному росту специалистов, работающих с ними.

Деятельность организации способствует формированию культуры образования и активности людей пенсионного возраста, а также самоопределению (принятию себя) в новый период жизни, с одной стороны, а также на формирование позитивного отношения в социуме к людям пенсионного возраста, принятие их в качестве полноценных участников жизни общества, субъектов, которые могут быть полезны обществу благодаря своим знаниям, жизненному опыту, что является условием долголетия и повышения качества жизни людей пенсионного возраста в нашей стране.

Многие психологи утверждают, что одним из важных факторов, удлиняющих продолжительность жизни человека, является чувство полезности и труд во благо, а также позитивная установка на будущее, жизнь, заполненная социально значимыми делами. При этом не надо мириться со старостью, с возрастными изменениями, надо компенсировать их за счет познавательной, досуговой, творческой, преобразующей деятельности, за счет расширения социальной сети, круга интересов и т.д. Оставаться нужными и полезными ближайшему окружению, не только в качестве носителя традиций, знаний, жизненного опыта, но и как социально активный член общества. Все это возможно при позитивном социально-личностном самоопределении, которое достигается в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста.

Дополнительное образование людей пенсионного возраста должно способствовать их социально-личностному самоопределению в период кризисного момента ухода на пенсию, что подразумевает определение новых жизненных смыслов, ценностей и установок; социальной адаптации на очередном этапе социализации, реализовать их потребность в общении, помочь

найти новые пути реализации социальной активности. Пенсионеры как субъекты жизнедеятельности, успешно прошедшие очередной этап социализации, и как субъекты неформального образования вливаются в социум активными распространителями своего жизненного опыта. Основные социально-педагогические эффекты образовательной деятельности в рамках разработанной модели видятся в преодолении трудностей социально-личностного самоопределения, развитии активности личности и повышении качества жизни.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.

2. Колпаков, В.М., Дмитренко, Г.А. Стратегический кадровый менеджмент: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2005. – 752 с.

3. Методические рекомендации по организации образовательного туризма в субъектах Российской Федерации / Министерство культуры РФ. – М., 2014.

4. Cockburn, Alistair. Writing effective use cases. – Boston etc., Cop. – 2001.

УДК 378

Шилова О.Н., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, Санкт-Петербург, E-mail: olga-shilova@yandex.ru*

ИЗМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ КАК ПРИЗНАК ТРАНСФОРМАЦИИ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА ДИДАКТИКИ «СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация: в данной статье на примере анализа понятий раздела дидактики «Средства обучения» и тенденций развития образования в современных социокультурных условиях сделан вывод, что изменение педагогических понятий можно рассматривать как признак трансформации парадигмы образования. Исследование понятий особенно актуально в направлении управления развитием образовательных программ профессиональной подготовки.

Ключевые слова: терминосфера педагогики, современная парадигма образования, тенденции использования ИКТ в образовании, принципы развития концепта.

Практически общепринятым является мнение о том, что появление и использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании существенным образом повлияло на развитие раздела дидактики «Средства обучения». Появление новых информационно-технологических средств и средств коммуникации повышает значение и результативность таких моделей образовательной деятельности как совместное обучение, проектное обучение, обмен знаниями, обмен опытом между коллегами и др. Сегодняшние обучающиеся являются «цифровыми аборигенами», для которых компьютеры, планшеты и смартфоны, подключенные к Интернету являются повседневными инструментами, используемыми для социальной коммуникации, проектирования собственной идентичности, для работы, для игры. Наша задача – грамотно использовать этот ставший уже естественным опыт детей в целях развития их личности.

Анализ монографий, статей, инновационных проектов, учебных пособий, образовательных выставок, связанных с использованием и разработкой ИКТ в образовании, позволил выделить сколько сфер, в которых изменения происходят достаточно выражено:

1. В сфере доступа к образовательной информации. Благодаря быстро

развивающимся информационным технологиям открываются широкие возможности работы с учебным содержанием и другой информацией, которые ранее были недоступны: электронные образовательные ресурсы, электронные библиотеки, открытые источники информации (базы данных архивов, органов статистики, научных организаций, материалы конференций, симпозиумов) и др. Доступ к информации способствует выходу процесса обучения за пределы учебной аудитории, работе с ней обучающихся в любое время и в любом месте.

2. В сфере дидактических отношений. Изменения, происходящие в отношении «ученик-учитель» являются важным следствием развития информационных технологий. Реализация возможностей, появляющихся в информационном пространстве, требует изменения ролей как самих учащихся, так и учителя в образовательном процессе. Ученик становится обучающимся, а учитель организатором и помощником в освоении образовательного маршрута.

3. В сфере философии образования. Быстрые изменения становятся мотиваторами к обучению в течение всей жизни, для осознания и принятия которого необходимо объяснение целей обучения не только как далекой и широкой перспективы, но и как актуальных результатов по изменению (улучшению) окружающего мира, которые можно получить, применяя полученные знания. Понимание и принятие обучающимися реальных и значимых для них целей делает их активными субъектами образовательного процесса и развития.

Данные выводы не следует понимать как жесткую приверженность имеющему место тезису о том, что изменения общественной (и образовательной в том числе) практики определяются ИКТ. Однако, имеет смысл согласиться с исследователями из Томского государственного педагогического университета в том, что ИКТ, воспринимаемые сейчас как социальное и культурное явления, «…не могут не влиять на то, как люди учатся, и, следовательно, на то, что способствует эффективному обучению и эффективной педагогической деятельности [1].» Другими словами, ИТК являются одним из важных факторов происходящих изменений, который необходимо осмысливать и учитывать.

Отметим ряд свойств современных информационных технологий, которые влияют на изменения в образовании и могут выступать в роли тенденций их использования в образовании.

Отметим следующие тенденции:

1. Доступность. Эта тенденция проявляется в появлении новых способов доступа к знаниям. Ключевыми словами здесь являются: обучение с использованием мобильных устройств (mobile-learning – m-learning), «обучение в облаках» (cloud-based learning – c-learning), личная (персональная) образовательная среда.

Число мобильных устройств стремительно растет. Все более распространенными становятся учебники, образовательные приложения, игры, программы, которые могут быть просмотрены на мобильных устройствах. Такая совместимость становится важным требованием. Все большее число школ в соответствии с меняющейся действительностью желают дать возможность своим ученикам использовать мобильные устройства в образовательных целях.

2. Визуализация и виртуализация. Проявляется в использовании онлайн инструментов визуализации и виртуальных миров. Ключевые слова: анимация;

3х-мерные динамические модели окружающего мира, дополненные звуками, графикой, анимацией, запахами, GPS-позиционированием, обратной связью (дополненная реальность); стили обучения; электронные книги.

3. Открытость. Проявляется через рост числа открытых, в том числе образовательных, ресурсов на разных уровнях – государства; образовательной организации; профессиональных, научных, образовательных сообществ; личности. Ключевые слова: дистанционное обучение; обучение с использование открытых источников; совместное обучение; открытые образовательные ресурсы; открытые онлайн курсы (MOOC – massively open online courses); видео обучение; онлайн тренинги.

4. Интеграция обучения и игры (game-based learning and gamificatoin). Основана на стремлении актуализировать естественные желания людей для достижения целей, статуса, самовыражения. Ключевые слова: использование онлайн игр на уроках, образовательные игры, симуляторы, тренажеры.

5. Роботизация. Проявляется в росте числа разработок, предлагающих возможность собирать своими руками и программировать работу различных устройств, которые могут выполнять различные операции и действия. Ключевые слова: робототехника, LEGO, игры с роботами. Интерес к роботизации усилился в связи с возросшей значимостью научно-инженерного образования. В мире оно рассматривается как жизненно необходимая для устойчивого развития страны инновация и выделено в особое направление STEM – science, technology, engineering, mathematics.

Каким образом обозначенные выше изменения и тенденции находят свое отражение в учебниках педагогики и дидактики, в частности, в развитии понятий, входящих в раздел «Средства обучения»? Было проанализировано 11 учебников: И.И. Подласый «Педагогика» (2011), «Педагогика» под ред. С.А. Смирнова (2006), «Педагогика» под ред. Н.М. Борытко (2009), «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого (2007), «Педагогика» под ред. В.А. Сластенина (2012), «Педагогика» под ред. Л.П. Крившенко (2007), И.Ф. Харламов «Педагогика» (2007), Г.М. Коджаспирова «Педагогика» (2010, 2015), И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович «Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика» (2002), «Педагогика» под ред. А.П. Тряпицыной (2014), В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова «Теории обучения и воспитания» (2013).

Анализ учебников и образовательной практики показывает, что педагогика как учебная дисциплина отодвинула от себя сферу средств ИКТ в образовании, передав ее в ответственность других учебных дисциплин и, соответственно, учебников и учебных пособий. В результате для пользователей учебников создается риск понимания ИКТ как «классического» средства обучения, без так важного в период сдвига парадигм педагогически переосмысленного их влияния на природу знаний и, как следствие, на природу обучения.

В соответствии с меняющимися социокультурными условиями изменяется содержание понятий, уточняются их смыслы. Развитие терминосферы раздела «Средства обучения» осуществляется посредством внешнего и внутреннего механизмов. Внешний – трансфер-интегративный механизм можно обобщенно представить как перенос в педагогическую сферу понятий из других научных областей с одновременной их педагогической интерпретацией. Внутри же раздела наблюдается механизм взаимного перехода научных понятий из одной зоны в

другую (ядро ⇔ приядерная зона ⇔ периферийная зона). Активизация этих механизмов является одним из признаков процесса изменения парадигмы образования [2].

В результатах исследования 2001 года «Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования» [3] зафиксирована группа понятий периферийной зоны терминосферы «Средства обучения»: технология создания визуальных носителей информации, технология создания видеоматериалов, компьютерные обучающие среды и программы, технология создания компьютерных носителей информации, мультимедиа технологии обучения, интерактивная технология обучения, технология создания мультимедиа носителей информации.

В качестве замечания, на которое обратим специальное внимание, отметим, что данные понятия по сути отражали тенденции информатизации образования на период выполнения исследования (2001 год). Это очень хорошо видно сейчас, по прошествии двух десятков лет. В результате был спрогнозирован перечень вариативных курсов, которые могли выбираться студентами в зависимости от их личных склонностей и направленности профессиональных потребностей.

Следует также отметить, что, решая задачу отбора содержания учебной дисциплины, практически все разработчики программ обращают главное внимание на основные понятия, которые раскрывают самую суть дисциплины. Однако, если задаться целью рассматривать не только учебную дисциплину, но образовательную программу направления подготовки в целом, то роль понятий приядерной зоны и, особенно, периферийной существенно усиливается. И усиливается именно в направлении управления развитием образовательных программ [4].

Анализ понятий терминосферы «Средства обучения» позволяет сделать вывод, что в его развитии отражается изменение парадигмы образования. Существенными для развития концепта являются принципы: гуманизации, открытости, и взаимодействия. Эти принципы также являются существенными для современной парадигмы образования. Принцип гуманизации проявляется в удобном и адекватном для субъектов образования выборе и использовании средств обучения. Принцип открытости ориентирует на свободное создание, распространение и использование образовательной информации, что обеспечивается современными средствами обучения. Реализация принципа взаимодействия в контексте использования современных средств обучения нацеливает на изменение и расширение дидактических отношений, на создание активных интерсубъективных отношений между всеми субъектами образовательного процесса, на установление партнерских связей с другими образовательными, научными, производственными организациями, учреждениями культуры, различными общественными институтами.

В числе других отмеченные принципы могут быть положены в основание обновления содержания современного педагогического образования в частности для раздела дидактики «Средства обучения». В частности, для реализации обновления содержания раздела могут быть предложены следующие дидактические единицы:

– Цифровые средства обучения (электронный учебник, электронные устройства, интерактивные доски, услуги Интернет, видеоконференцсвязь и др.).

– Цифровые образовательные ресурсы (классификация, репозитории ЦОР, целесообразный выбор ЦОР, влияние использования ЦОР на достижение образовательных результатов учащихся).

– Цифровая образовательная среда (цифровые образовательные ресурсы и их многократное использование, коммуникация посредством ИКТ, распределенное управление, субъекты и объекты среды, изменение межсубъектных отношений, совместная сетевая образовательная деятельность, виртуальный класс, обусловленность использования ЦОР педагогическими технологиями).

– Медиатека и др.

Библиографический список

1. Омарова С.К. Современные тенденции образования в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] / Педагогика. Вопросы теории и практики. № 1(09). 2018 – С.78-83. Код доступа: www.gramota.net/materials/4/2018/1/17.html (Дата обращения: 12.03.2020).

2. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования / О. Б. Даутова, [и др.], / под общей ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. - Санкт-Петербург: Буквально, 2019. - 320 с.

3. Шилова О.Н. Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования: дис. … докт. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2001. – 365 с.

4. Глобальная конкурентоспособность ведущих университетов: модели и методы ее оценки и прогнозирования: монография / Е.М. Анохина, И.П. Бойко, Н.Б. Болдырева [и др.]; под общ. ред. В.Г. Халина. – Москва: Проспект, 2018. – 544 с.

УДК 371

Тряпицын А.В., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры воспитания и социализации, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: triap2006@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые характеристики экономической, финансовой и потребительской социализации, подчеркивается актуальность исследований этих типов социализации современных подростков.

Ключевые слова: типы социализации, экономическая и потребительская социализация, подростки, школа.

Современные исследователи выделяют несколько типов социализации современных подростков: *этническая* социализация, задачей которой является формирование этнической идентичности; *гендерная* социализация предполагает соотнесение и самоотношение с определенным поведением, характерным для того или иного гендера человека; *политическая* социализация определяет особенности власти и ориентацию в системе социальных иерархий, доминирования и послушания; *профессиональная* социализация связана с обретением и освоением своей профессиональной роли; *экономическая* социализация - процесс и результат включенности человека в мир экономических отношений общества, в котором он живет; *финансовая* социализация - усвоением навыков, знаний и связей, необходимых для успешного функционирования личности на рынке; *потребительская* социализация понимается как процесс

освоение знаний, навыков и взглядов, необходимых для формирования эффективного поведения в качестве потребителя на рынке [1, 4, 6].

А.Л. Леутиной на основе анализа 100 публикаций в научных педагогических журналах и сборниках за период с 2006 по 2013 годы было установлено, что современная парадигма социализации ориентирована на прошлое, традиции, обычаи и стабильность; значительно меньше исследований посвящено вопросам социализации подростков в условиях динамично развивающейся новой трудовой реальности [2]. Очевидно, что одной из актуальных задач современной социальной педагогики является изучение новых направлений социализации школьников в контексте анализа тенденций социально-экономического и культурного развития общества, а также выявление путей реализации результатов исследований в педагогическую практику. Рассмотрим кратко некоторые аспекты экономической социализации.

В зарубежной педагогике достаточно подробно анализируется опыт экономической социализации, который реализуется посредством формирования у подростков культуры предпринимательства. Одним из основных институтов формирования культуры предпринимательства у подрастающих поколений, помимо семьи, общины и бизнес - структур, являются школа. Можно выделить несколько направлений экономической социализации, которые реализует общеобразовательная школа. Преимущественно этот тип социализации реализуется посредством изучения учебных дисциплин, включающих бизнес курсы, основы предпринимательства, маркетинг, а также разработку проектов и организацию мини- и виртуальных компаний, выпускающих конкретные продукты или оказывающих определенные услуги, что ориентировано на развитие ключевых предпринимательских компетенций, способностей решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам. Популярны в зарубежном опыте школьного образования мини-предприятия, которое функционирует в течение года, обучающиеся сами работают в нем, приобретая опыт экономической и предпринимательской деятельности и предлагая конкретные продукты или услуги местному населению общин. Школа сотрудничает с компаниями и банками, выполняет проекты по их заданию на основе созданных вариативных программ нового поколения, развивающих предпринимательское мышление и деловую активность, формирующих готовность учащихся к предпринимательской деятельности [1].

С экономической социализацией тесно связаны потребительская и финансовая социализация. В процессе потребительской социализации подростки не только учатся принимать решения о покупке, адекватно воспринимать рекламу, но и получают новые социальные навыки. Современные подростки самостоятельны, имеют доступ к информации коммерческого характера как творческие потребители товаров и медиа. Поэтому задача школы в совместной работе с семьей формировать у подростков адекватное для своего возраста восприятие рекламной информации и при необходимости – умение противостоять манипуляциям. Неслучайно в Федеральном Законе РФ N 38-ФЗ (ред. от 02.08.2019) «О рекламе» специально отмечается следующее. «В целях защиты несовершеннолетних от злоупотреблений их доверием и недостатком опыта в рекламе не допускаются: побуждение несовершеннолетних к тому, чтобы они

убедили родителей или других лиц приобрести рекламируемый товар; создание у несовершеннолетних искаженного представления о доступности товара для семьи с любым уровнем достатка; создание у несовершеннолетних впечатления о том, что обладание рекламируемым товаром ставит их в предпочтительное положение перед их сверстниками; формирование комплекса неполноценности у несовершеннолетних, не обладающих рекламируемым товаром; преуменьшение уровня необходимых для использования рекламируемого товара навыков у несовершеннолетних той возрастной группы, для которой этот товар предназначен; формирование у несовершеннолетних комплекса неполноценности, связанного с их внешней непривлекательностью.

Современный подросток ежедневно сталкивается с различными экономическими понятиями, которые слышат из средств массовой информации (услуги, инвестиции, спрос, предложение, рынок, доход, прибыль, курсы валют и др.). В связи с этим на современном этапе развития российского образования одним из приоритетных направлений становится подготовка школьника к жизни в новых быстро меняющихся социально-экономических условиях, когда особую значимость приобретают вопросы, связанные с повышением уровня финансовой грамотности, сформированность которой является одним из показателей экономической социализации.

В отечественной теории и практике результаты изучения и разработки новых социальных практик, ориентированных на развитие указанных типов социализации, к сожалению, представлены недостаточно. Достаточно подробно отечественный опыт проанализирован в статье Г.Ф. Трубиной приводятся примеры успешной социализации подростков в современной социокультурной и экономической ситуации [5].

Анализ современной отечественной практики поиска новых форм социализации подростков позволяет утверждать, что основным способом формирования экономической (включая потребительскую и финансовую) социализации в отечественной школе сегодня является организация обучения, которое реализуется в рамках учебных предметов, факультативов. Основой содержания таких занятий является организация решения подростками ситуационных задач и кейсов. Например, при разработке заданий, ориентированных на развитие финансовой грамотности, применяются выводы, сделанные при изучении трехмерной модели оценки, используемой в исследовании PISA. Тремя ее составляющими являются: а) содержание (тематическое), б) познавательные процессы (умения и навыки), в) контексты (жизненные ситуации). Содержание представляет собой широкий спектр личностно значимых финансовых тем, сгруппированных в четыре тематические области: деньги и денежные операции, планирование и управление финансами, риски и вознаграждения, финансовая среда (отдельные вопросы из области финансов) [4]. Другая, еще недостаточно распространенная форма организации экономической (предпринимательской) социализации в отечественной практике состоит в разработке модели микрокомпании, организованной так же, как и реальные предприятия, что дает подросткам возможность научиться создавать, организовывать и управлять собственным бизнесом. Этот опыт обучения был впервые использован в американской программе «Достижения молодых». «Достижения молодых» – международное содружество некоммерческих

организаций, помогающих молодежи приобрести знания и навыки, необходимые для успешного участия в мировой экономике. Программы «Достижения молодых» уже почти 100 лет обучают школьников и учащуюся молодежь основам экономики, бизнеса, предпринимательства, финансовой грамотности и начальной профессиональной подготовки; успешно развиваются более чем в 100 странах мира, ежегодно охватывая более 10 млн молодежи. Учитывая, что уровень развития малых предприятий напрямую определяет степень развития экономики страны в целом, исследователи считают необходимым включить в систему государственного школьного образования элементы предпринимательского образования [3].

В завершении статьи подчеркнем, что в условиях изменяющегося общества традиционные механизмы социализации, выработанные в стабильных социальных условиях, оказываются недостаточно действенными и эффективными [5]. Поэтому необходима активизация исследований, изучение успешных практик социализации подростков, поиск новой стратегии взаимодействия с семьей и бизнес-структурами, что позволит сформировать необходимые компетенции школьников, востребованные в условиях постоянно реформирующегося общества.

Библиографический список

1. Грасс Т.П. Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в развитых англоязычных странах (на материале Великобритании, США и Новой Зеландии). Автореферат …д.п.н., Красноярск, 2016.

2. Леутина А.Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. 2014. № 3. С.152 – 173.

3. Понявина М.Б. Обучение школьников предпринимательству в рамках государственной образовательной политики // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. № 2. 2018. С. 11 – 18.

4. Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 98–111.

5. Трубина Г.Ф. Отечественный опыт социализации молодежи: история и современные подходы. Педагогическое образование в России. № 10. 2018. С. 44 – 53

6. Хломов К. Социализация: как стать человеком. https://postnauka.ru/faq/99114

УДК 378

Никитин В.Я., *д.пед.н., профессор, руководитель экспертного совета АНО "Аккредитационный центр "Северная столица", Санкт-Петербург, E-mail: nikval25@yandex.ru*

ФОКУС-ГРУППА И ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает вопросы формирования социальных компетенций в системе высшего образования в формате интеграции федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов через технологию фокус-группы.

Ключевые слова: фокус-группа, социальные компетенции, сфера труда, профессиональный стандарт.

Система высшего образования в условиях действия федеральных государственных образовательных стандартов, сопряженных с

профессиональными стандартами, формирует у студента не только общие, общепрофессиональные, профессиональные, но и социальные компетенции. Последние являются связующим звеном между сферой образования и сферой реального сектора экономики. Формат общих компетенций заложен в образовательном стандарте. Формирование профессиональных компетенций может регулироваться образовательной организацией с учетом разработанного и утвержденного профессионального стандарта. Как показывает практика работы организаций высшего образования в условиях запросов на подготовку специалистов сферой труда, процесс формирования профессиональных компетенций должен быть дополнен социальными компетенциями. Через формирование у студентов социальных компетенций в период обучения в вузе возможно преодоление несоответствия возможностей образовательной организации и требований рынка труда.

Процесс формирования социальных компетенций может исключить риски различного уровня, если будет применяться технология фокус-группы в организационном и педагогическом аспектах[3]. Понятие «фокус-группа» как метод механизма включения субъектов образовательного социума обеспечивает управление образовательным процессом, снижает количество ошибочных решений в образовательной практике вуза, позволяет разрабатывать востребованные образовательной практикой документы, регулирующие образовательную деятельность, и заранее учитывать трудности, при апробации учебных планов и программ учебных дисциплин, согласованных со сферой труда.

Метод фокус-групп впервые был использован социологами Р.Мертоном и Р. Кендаллом в 1944 году. Аналогом фокус-группы является термин «глубокое интервью» или «фокусированное интервью». Социальные компетенции формируются через учет социологического опроса потребителей услуг или представителей сферы труда как в количественных, так и в качественных опросах. В процессе формирования социальных компетенций используется зондирование – техника, побуждающая работодателей дополнить, разъяснить или объяснить то, что требуется при выполнении той или иной трудовой операции или манипуляции. «Фокусированное интервью отличается в некоторых отношениях от других типов исследовательского интервью. Во-первых, интервьюируемые лица должны быть специалистами определенной рабочей ситуации. Во-вторых, желательно, чтобы конкретная рабочая ситуация была предварительно проанализирована представителями сферы труда, на основе чего они пришли к ряду требований к обучающимся. В-третьих, на основе этого анализа разработан план проведения опроса-интервью, в котором очерчиваются важнейшие области трудовой деятельности. В-четвертых, фокус-группа предполагает наличие субъективного мнения специалистов (представителей сферы труда) по поводу заранее проанализированной производственных ситуаций. Метод фокус-группы в последние годы получил широкое распространение как один из наиболее оперативных и эффективных способов сбора и анализа информации от сферы труда для образовательной деятельности вуза. Данный метод применяется в сочетании с количественными методами и может играть как дополнительную, так и ключевую роль. Фокус-группы имеют двойной генезис: социологический и психологический, содержат элементы качественных и количественных исследований.

Фокус-группа как метод сбора и анализа информации от работодателей для профессионального образования позволяет с большой долей достоверности оценить предложенный формат компетенции на любом этапе ее создания: от возникновения формулировки, до конкретного профессионального действия.

Фокус-группа при формировании социальных компетенций имеет ряд особенностей:

- фокус группа является не количественным методом формирования компетенций, а качественным, так как дает ответ на вопросы "как именно" и "почему";
- способ формирования и методы сбора информации для формирования компетенции;
- тестирование новой компетенции;
- в групповом обсуждении представители сферы труда и вуза включены в общение с целью нахождения вариантов решения профессиональных задач[1].

Применение фокус-группы в процессе формирования социальных компетенций устраняют психологические барьеры, снимаются эмоциональные реакции В соответствие с изложенным очевиден ответ на вопрос почему фокус-группа в последние годы получила широкое распространение как один из наиболее оперативных и эффективных способов сбора и анализа социальной информации для формирования нового вида компетенций для студента вуза.

Фокус-группа может играть при формировании компетенций как дополнительную, так и ключевую роль. Диапазон задач, которые решаются с помощью фокус-групп, необычайно широк: от диагностики имиджа будущего специалиста, до исследования требований сферы труда по организации и содержанию образовательного процесса. Методика проведения фокус-группы при формировании социальных компетенций предполагает определенные организационные и содержательные этапы: формирование групп от сферы труда для участия в фокус-групповых исследованиях, определение количества участников, определение социальных характеристик респондентов-участников фокус-групп; проектирование содержания дискуссионного обсуждения (программы, вопросы), подготовка методологического раздела программы исследования; проектирование механизма запуска фокус-групповой дискуссии, сценария фокус-группы; проведение фокус-группы; аналитическая и информационная деятельность, анализ данных фокус-групп; разработка системы гибкого управления образовательным процессом на основе разработанных социальных компетенций.

Фокус-группа как метод организации обучения в формате социальных компетенций имеет достаточно важное значение при определении востребованности выпускников вуза. Данный метод ориентирует обучающегося на развитие самостоятельности, способностей и умений обосновывать собственную позицию, принятие решения, умения давать оценку происходящих реальных событий в реальном секторе экономики. При использовании метода фокус-групп, в процессе интеграции обучения со сферой труда организуется один и тот же вид деятельности только на различном содержательном материале, а вид деятельности направлен на выявление мнений по конкретному производственному процессу. Аналогичные практики существуют при контекстном обучении [2]. Метод фокус-групп позволяет не только

воспроизвести наработанные в теории знания по конкретному вопросу, но и расширить представления выпускников различными практическими аспектами, повлиять на представления многих по вопросу восприятия производственных ситуаций, их значимости, как для студента, работодателя и образовательного учреждения. Применение метода фокус-групп в образовательном процессе вуза дает разнообразие в формах организации учебной деятельности как в аудитории, так и на производственной практике.

Библиографический список

1. Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. М., 1994. 213 с.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004. 84 с.

3. Коблянская Е.В.Психологические аспекты социальной компетентности. СПб., 1995. 210 с.

УДК 378

Щелина Т.Т., *д.пед.н., профессор, декан психолого-педагогического факультета, зав. кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), Арзамас, E-mail: arz65@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация: автор обращается к проблеме интеграции воспитания личности будущего профессионала в систему современного высшего образования; предлагает ряд подходов к пониманию и организации социального воспитания в контексте психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: социальное воспитание, высшее образование, психолого-педагогическое сопровождение.

Изучение проблемы воспитания личности будущего профессионала в условиях качественных изменений психологии студенчества и социальной ситуации развития высшего образования закономерно приводит к поиску возможных вариантов решения в контексте психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современном вузе.

Результаты выполненных нами исследований воспитательного потенциала современной высшей школы, изменившихся с середины 80-х гг. предыдущего столетия социально-психологических характеристик современного студенчества и готовности профессорско-преподавательского состава к осуществлению воспитания студентов в условиях уровневого образования [5; 6] свидетельствуют о необходимости качественного пересмотра методологических основ разработки концепции и модели воспитания личности будущего профессионала. Необходимость вызвана той ситуацией, в которой находятся современная Россия и образование как стратегический ресурс ее настоящего и будущего.

Сложившаяся ситуация отражает процесс определения приоритета ценностей, новых идеологических установок и параллельного поиска направлений, разработки технологий развития личности будущего специалиста, способного и подготовленного осуществлять самопроектирование и реализацию

профессиональной карьеры в условиях серьезных противоречий между требованиями рынка труда и рынком специалистов. Дополнительным фактором, осложняющими развитие современного российского высшего образования, ученые считают установку на соответствие университетов так называемым тенденциям мировой глобализации:

- подготовка необходимого экономике постиндустриального общества «агента производства», конкурентоспособного на рынке высокотехнологизированного труда;
- воспроизводство «гражданина мира» – человека мобильного, толерантного, готового самостоятельно адаптироваться в любой социокультурной среде;
- культивирование «идеального потребителя» товаров и услуг, в том числе информационных» [3].

В условиях качественных изменений психологии студенчества особое беспокойство вызывает хоть и завуалированный, но все же «отказ от культуроцентричного подхода в образовании, где главным критерием успешности высшей школы становится формирование профессиональной компетентности ее выпускника, а не формирование высококвалифицированного специалиста с гражданской позицией, нравственно ориентированного, личностно развитого» [2, с.88]. При этом количество исследований и выявляемых ими проблем в развитии и характеристиках личности современного ребенка, школьника, студента продолжает нарастать. Констатируемые психологами в 2010 году нарушения возрастно-психологического, личностного и социального развития детей и подростков, а также неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка в ближайших поколениях россиян [4] подтверждаются не только старшей, но и высшей школой. Сегодня это проявляется в недостаточной самостоятельности, неумении организовать свое время и занятость, в несформированной готовности к обучению в вузе, включая снижение объема долговременной памяти и словарного запаса, снижение мотивации на получение глубоких знаний для работы по профессии, уменьшение доли студентов, готовых и способных осваивать сложные фундаментальные знания [1, с.148]. Недостаточная личностная и социальная зрелость становятся факторами риска в случае попадания студентов в неприятные ситуации, связанные не только с нарушением учебной дисциплины или правил поведения в общежитии, но и с нарушением Закона, различными провокациями или мошенничеством.

Все это обусловливает необходимость психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в современном вузе с учетом его важнейшей составляющей – воспитание будущего профессионала. В основу нашего понимания возможности и необходимости организации в вузе такой деятельности положены:

- теоретические положения, ценности и принципы социального воспитания в системе высшего профессионального образования;
- основные идеи концепции профессиональной подготовки специалистов в сфере психолого-педагогической деятельности с учетом меняющихся требований в соответствии с ФГОС ВПО и разрабатываемыми стандартами профессиональной деятельности специалиста;

- теория воспитательных систем, возможности экстраполяции ее на процесс организации высшего профессионального образования;

- результаты исследований психологии современного детства, возможностей обеспечения успешной социализации различных социально-возрастных категорий обучающихся;

- результаты исследований психологии современного студенчества и социально-психологических характеристик преподавателей высшей школы и др.

Анализ ФГОС ВО по направлениям «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование», дискуссий, обсуждений разрабатываемых проектов и утвержденных стандартов профессиональной деятельности специалиста в этой сфере позволяет предложить следующие подходы к изучению проблемы воспитания студентов.

1. Воспитание студентов рассматривается как содействие личностному и социальному развитию обучающихся, организация их социального опыта и профилактика социальной дезадаптации с учетом возрастных и социально-психологических характеристик, а также типа и вида образовательного учреждения и осваиваемой профессии. С учетом особенностей социально-психологических характеристик современного студенчества воспитание в вузе предполагает организацию взаимодействия преподавателей, родителей, руководителей баз практик и их консультирование по проблемам воспитания студентов.

2. Важнейшим направлением в воспитании студентов (в предложенном понимании) является социально- и психолого-педагогическая диагностика развития личности, группы, семьи, социума. Это позволяет на ранних этапах адаптации первокурсников и далее по годам обучения выявить «группы риска» среди студентов, проблемы готовности к обучению в вузе, негативные факторы развития и т.д.и обеспечить профилактику дальнейшей личностной и профессиональной дезадаптации.

3. Организация социального опыта обучающихся предполагает содействие усвоению позитивного социального опыта студентами через организацию быта и жизнедеятельности первичных коллективов, организацию взаимодействия и обучение ему, стимулирование самодеятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы; организация многообразной, содержательно насыщенной и интенсивной деятельности обучающихся с целью формирования духовно-нравственной и социально зрелой личности; обеспечение полисубъектности, социально ценного содержания, форм и способов взаимодействия в вузе на основе обмена духовными ценностями, анализа и выбора альтернатив; создание условий для приобретения студентами позитивного опыта самоуправления жизнедеятельностью.

4. Профилактика девиантного поведения и социальной дезадаптации в воспитании студентов предполагает прогнозирование результатов и последствий усвоения молодежью норм и ценностей групп, объединений и организаций различной степени социальной направленности, осуществлять профилактику и коррекцию возможного негативного влияния их на развитие и социализацию будущих профессионалов; разработку и осуществление программ развития здоровьесберегающей инфраструктуры факультета (вуза), мониторинг здоровья обучающихся, а также мониторинг и технологии профилактики употребления

наркотических и ПАВ; разработку и осуществление мониторинга и психолого-педагогической экспертизы популярной среди учащихся информационной продукции; разработку и реализацию социально-педагогических технологий профилактики социальных рисков и психолого-педагогической помощи студентам в сложной (кризисной) жизненной ситуации.

5. Индивидуальная помощь студентам в личностном и социальном развитии и саморазвитии направлена на создание в группе обучающихся и учреждении в целом психологически безопасной образовательной среды; оказание индивидуальной помощи обучающимся, содействуя им в решении возрастных и личностно значимых задач и проблем; осуществление помощи обучающимся в осознании, понимании и решении проблем самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения в соответствии с особенностями их развития и статусом в группе сверстников; оказании помощи учащимся в формировании мотивации учебной деятельности, освоении и развитии ее; в формировании личностной готовности к профессиональному самоопределению, обучению в вузе и освоению профессии; содействие формированию и развитию позитивных (при необходимости коррекции негативных) представлений и установок по отношению к сверстникам своего и другого пола, освоению продуктивных форм полоролевого поведения (гендерных ролей) и способов общения и взаимодействия со сверстниками другого пола в соответствии с этапом социализации и возрастно-психологическими особенностями обучающихся; создание условий для освоения группой стратегии социального творчества с учетом принятия права каждого на индивидуальность в ходе внутригрупповой или межгрупповой дискуссии, принятия решения и реализации его.

6. Социально-педагогическое консультирование родителей, педагогов, руководителей предполагает: консультирование педагогов и родителей по проблемам обеспечения информационной безопасности детей, воспитательного потенциала популярной среди учащихся информационной продукции и различных СМИ, а также профилактики ИКТ-зависимости; консультирование педагогов и руководителей по вопросам планирования и управления жизнедеятельностью воспитательной организации, профилактики и преодоления основных кризисов развития обучающихся на различных этапах социализации; оказание помощи педагогам и родителям в принятии различных категорий детей (одаренные, «группы риска» по разным основаниям, с ОВЗ и особыми образовательными потребностями и др.) и понимании особенностей их социализации, возможных отклонений и деформаций в развитии личности; способствование осознанному отношению родителей и педагогов к созданию благоприятных условий развития и социализации детей, подростков, молодежи, оказанию им помощи и поддержки в самоопределении, самореализации и самоутверждении; консультирование руководителей, педагогов и родителей по проблемам эффективного взаимодействия в решении вопросов развития, воспитания и в целом социализации различных групп и категорий обучающихся.

Реализация предложенных подходов к пониманию воспитания в контексте психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в современном вузе способствует обеспечению самоопределения личности, созданию условий для ее самореализации и самоутверждения как профессионала,

развития профессиональной мобильности и конкурентоспособности на основе готовности к продуктивной самостоятельной деятельности в меняющихся социально-экономических ситуациях.

Библиографический список

1. Весенина И.В., Кухтевич Т.Н. Российское студенчество: вчера и сегодня // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С.147-152.
2. Гаврилюк В.В. Концептуализация практики воспитания студенческой молодежи XXI века // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – №8. – С. 87-95.
3. Голованова Н.Ф. Проблема воспитания студентов в контексте модернизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С.29-34.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. //Вопросы воспитания. – 2010. – № 2(3).
5. Щелина Т.Т. Высшее образование в контексте социально-гуманитарных проблем современности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 6-2. – С.213-218.
6. Щелина Т.Т. Готовность преподавателей к воспитанию студентов в условиях модернизации высшего образования / Щелина Т.Т., Беганцова И.С., Маркеева М.В. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 1. – С.167-175.

УДК 378

Гладкая И.В.*, к.пед.н., доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики, заместитель директора Института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: 12ivg@mail.ru*

Третьяков А.Л.*, ст. преподаватель кафедры дошкольного образования, Московский государственный областной университет, Москва, E-mail: altretyakov@list.ru*

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКСПЕРТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье отражены подходы и принципы к профессиональной компетентности экспертов в сфере образования. Освещены правила профессиональной этики эксперта в системе образования. Обозначены важнейшие качества эксперта в сфере образовании.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, экспертный инструментарий, эксперт в сфере образования, профессиональные принципы эксперта в системе образования.

Энциклопедический словарь педагога определяет дефиницию «профессиональная компетентность» как умение применять свои знания и навыки на практике, используя при этом все свои умственные, психологические и даже физические возможности.

Психолого-педагогический словарь говорит о том, что «профессиональная компетентность – это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей по занимаемой должности».

В словаре профессионального образования термин профессиональная компетентность понимается как формирование на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют

человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности специалиста образовательной сферы. Компетентность педагога трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Таким образом, профессиональная компетентность – это «интегральная характеристика личности», некий обобщённый уровень осведомлённости, багаж знаний, который позволяет личности решать различные профессиональные задачи, стоящие перед ней. В нашем случае профессиональная компетентность эксперта в образовании ориентируется не только на знание нормативного правового образовательного российского и международного документооборота, но и на соблюдение норм и правил этической стороны образовательной деятельности.

Важно отметить, что эксперты привлекаются в различных сферах и областях. В этой связи, стоит рассмотреть критерии (блоки) в разрезе требований к профессиональной компетентности экспертов в образовании [5].

Первый блок связан с уровнем компетентности и грамотности эксперта в конкретно экспертируемой области, а именно:

- профиль и уровень образования;
- профиль деятельности и опыт работы по профилю (учитывается стаж работы непосредственно в данной области и общий стаж работы);
- уровень решаемости проблем (соответствует ли занимаемая должность уровню и характеру обозначенной проблемы) [1].

На основании анализа инновационных международных образовательных практик, можно прийти к выводу, что весьма эффективно и результативно представляется тщательный отбор экспертов с учётом ранее выполненных высококвалифицированных работ путём независимой общественно-профессиональной экспертизы. Иными словами, раскрытие профессиональной компетентности экспертов в сфере образования возможно осуществлять и через механизмы и инструментарии общественно-профессиональной экспертизы.

Важно подчеркнуть, что профессиональный эксперт постоянно подтверждает свою квалификацию по экспертируемой деятельности посредством:

- защит кандидатских/докторских диссертаций;
- получения учёного звания доцента/профессора;
- публикационной активности;
- конференциальной активности;
- систематического повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- профессиональной значимости;
- профессионального уровня проведения экспертиз и проч.

Таким образом, можно выделить несколько характерологических черт, свойственных эксперту как таковому:

1. стаж профессиональной деятельности;
2. уровень сложности профессиональной деятельности;
3. разносторонность профессиональной деятельности;

4. успешность профессиональной деятельности, а также оптимальное сочетание узкой специализации и общего кругозора эксперта.

Можно подытожить, что профильная деятельность эксперта должна максимально соответствовать экспертируемой деятельности и тематике экспертизы, а профессионализм кандидата должны оценивать и раскрывать сущностные черты независимым высококвалифицированными специалистами государственных и общественных структур. Следует отметить, что «выявление уровня компетентности специалистов – чрезвычайно сложная задача. Её наиболее целесообразно решать на основе апостериорного анализа мнений экспертов по оцениваемым проблемам. Именно на этом может и должен быть основан неразработанный до настоящего времени алгоритм рейтинга эксперта». В этой связи, актуализируется проблематизация системности и комплексного подхода различных показателей профессионализма и компетентности эксперта в сфере образования [2].

Второй блок включает в себя недостаточный уровень заинтересованности и справедливости эксперта в образовании при создании экспертного заключения, включающего в себя оценку, обобщение и анализирование массивов данных, исключительное отсутствие интересов и проч. Кроме того, высококвалифицированный эксперт не должен даже в помыслах иметь личную заинтересованность в заранее подготовленных рекомендациях, выводах и экспертологической осведомлённости.

Итак, прежде чем приступать к экспертизе, необходимо учитывать важнейшую этическую информацию, которую представляет эксперт оценивающей организации:

- находится ли эксперт в конфликтной ситуации с экспертируемым объектом;
- конфиденциальность;
- прохождение экспертизы строго в соответствии с нормативной правовой документацией без личностного отношения к экспертируемым объектам;
- отсутствие материальных и иных обязательств перед оцениваемым объектом;
- отсутствие различного давления (психологического, морального и проч.) со стороны оценивающего объекта и проч. [3].

Третий блок профессиональной компетентности эксперта в образовании включает в себя максимально необходимую совокупность персонифицированных и морально-этических качеств эксперта. В этот блок входят умение эксперта осуществлять аналитико-синтетическую обработку различной информации (научной, звуковой, текстовой и проч.) изучаемой и оцениваемой проблемы; устойчивость научно обоснованных взглядов и наличие аргументированных позиций; формирование качественных экспертных заключений и практических рекомендаций и проч. Кроме того, следует акцентировать внимание на том, что эксперт должен обладать высоким уровнем ответственности в процесса аудита и тщательного анализа, способностью профессиональной коммуникации с коллегами, способностью привлечения специалистов из других сфер для более качественной высокопрофессиональной экспертной деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать ряд следующих выводов:

1. необходимо создавать так называемый «рейтинг экспертов», который

включает в себя архитектуру из двух блоков:

– параметры оценки компетенции деятельности экспертов (образование; стаж работы; учёная степень/звание; должность; количество публикаций; количество сертификатов; количество экспертных заключений);

– индивидуальные характеристики экспертов, отражающие их мотивацию и потребности (уровень независимости (административной и экономической); адаптивность к внешней среде; характеристика эмоционального и интеллектуального потенциала эксперта).

2. Во всех проанализированных субъектах Российской Федерации с позиции экспертизы в сфере образования было выявлено, что на каждой территории установлен двухэтапный отбор экспертов, но отсутствуют механизмы соответствия им проверяющих экспертов.

Итак, более подробно раскрывая сущность профессионализма эксперта в образовании, необходимо остановиться на главнейшем принципе результативной деятельности эксперта – этическом принципе.

Проблема этики экспертизы в образовании обусловлена:

1. особенностью понимания науки в современном наукознании (не только система знаний, но и деятельность людей);

2. гуманитарным характером педагогической науки (множественность решений, «субъективность»);

3. сменой педагогических парадигм (ориентация на индивидуальность, множественность практических решений) [3].

Выделим принципы и правила профессиональной этики эксперта в образовании.

Принципы: компетентности; независимости; осведомлённого согласия; объективности и беспристрастности эксперта; упреждения незаконных действий экспертируемых; конструктивности и эмоционального комфорта; ненанесения ущерба; сочетания открытости и конфиденциальности.

Рассмотрим более подробно каждый из принципов.

Принцип компетентности – эксперт берётся за решение тех вопросов, в которых профессионально осведомлен и имеет личный опыт. Данный принцип включает в себя правила: открытого признания пределов своей компетентности; сотрудничества с компетентными коллегами; научности и обоснованности результатов экспертизы; адекватности технологии проведения экспертизы и применяемых методов целям и задачам экспертизы.

Принцип независимости – эксперт не должен быть связан с заказчиком отношениями подчинённости (подконтрольности). Правила: принятия ответственности; противодействия давлению; дистанции в профессиональном общении.

Принцип осведомлённого согласия – все участники экспертизы должны быть осведомлены о целях, средствах, предполагаемых результатах и возможных последствиях экспертизы. Присутствуют правила обозначения результатов и последствий экспертизы и правило обязательности получения согласия.

Принцип объективности и беспристрастности эксперта – отсутствие предвзятого отношения к объекту экспертизы, формулирование выводов только в соответствии с установленными фактами. Среди правил данного принципа можно выделить правила полноты экспертного исследования; подчинения

субъективного впечатления объективным данным; противостояния любым действиям экспертируемых, направленных на изменение объективных выводов эксперта; адекватности экспертизы её целям и объекту; обоснованности действий эксперта.

Принцип упреждения незаконных действий экспертируемых – эксперт устанавливает законные нормы и правила экспертизы. Правила: извещения экспертируемых об этических принципах и правилах экспертной деятельности; информирования экспертируемых о технологии проведения экспертизы, необходимых действиях экспертируемых и материалах, которые необходимо предоставить, а также о критериях и показателях экспертизы; информирования о содержании материалов экспертизы

Принцип конструктивности и эмоционального комфорта – всемерное содействие созданию атмосферы сотрудничества и взаимопонимания. В рамках данного принципа мы выделяем правила: перспективы; эмоционального комфорта; доступности языка экспертизы; взаимоуважения эксперта и экспертируемых; сотрудничества эксперта и экспертируемых (налаживание контакта, соблюдение норм профессионального общения); корректного решения конфликтных ситуаций.

Принцип ненанесения ущерба – организация экспертизы таким образом, чтобы не был нанесён какой-либо вред здоровью, психологическому состоянию, социальному положению объекта экспертизы, включающий правила: безопасности экспертных методик; исключения некорректного использования результатов экспертизы; соблюдения авторских и смежных прав.

Принцип сочетания открытости и конфиденциальности – эксперт обязан обеспечить гласность и открытость экспертизы, с одной стороны, а с другой – сохранить в тайне информацию, оглашение которой может нанести ущерб. Среди правил можно выделить следующие: правило открытости процедуры, методов и средств экспертизы; правило конфиденциальности информации, не имеющей отношения к целям и задачам экспертизы; правило использования материалов экспертизы в публикациях; правило некомпрометации эксперта и экспертируемых.

Таким образом, этика экспертизы в образовании является очень важным элементом становления экспертизы в системе российского образования и создании образа идеального эксперта.

В заключении стоит выделить важнейшие качества эксперта в образовании:

- креативность (способность творчески решать задачи, метод решения которых полностью или частично не известен);
- независимость (способность противопоставить предубеждениям и массовому мнению свою точку зрения);
- всесторонность (способность видеть проблему с различных точек зрения или уровень способности к декомпозиции и синтезу);
- эвристичность (способность видеть неочевидные проблемы и делать заключения об исследуемом объекте без осознания пути движения мысли к этому заключению);
- интуиция (способность делать заключение об исследуемом объекте без осознания пути движения мысли к этому заключению);
- предикаторность (способность предсказывать, предчувствовать будущее

состояние исследуемого объекта);

- наличие коммуникативных навыков (умение работать в команде) [4].

Основные критерии отбора экспертов в сфере образования:

- соответствие профильного образования и должностное положение;
- учёная степень;
- стаж научной или практической работы в определённой сфере;
- количество публикаций по экспертируемому направлению;
- количество сформулированных экспертных заключений;
- компетентностный уровень экспертной оценки;
- наличие опыта в оцениваемой области знаний;
- высокий уровень общей эрудиции;
- способность творчески мыслить;
- принципиальность и объективность.

Личные качества, которыми должен обладать эксперт в образовании: ответственность; справедливость; терпеливость; уравновешенность; честность; внимательность; доброжелательность; эрудированность; отзывчивость; коммуникабельность; чувство юмора.

Таким образом, профессиональная компетентность эксперта в сфере образовании является главенствующей характерологической чертой, так как именно высококвалифицированный эксперт может предоставить релевантное экспертное заключение, создать вокруг себя пул специалистов, а также сформировать инновационные векторы развития экспертизы на современном витке развития государственной образовательной политики Российской Федерации.

Библиографический список

1. Гладкая И.В., Третьяков А.Л. Становление профессиональной экспертной деятельности в системе высшего образования: монография. М.: МГОУ, 2018. 168 с.

2. Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. Рефлексивное обучение: теория и практика. Монография. СПб.: ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017. 172 с.

3. Суртаева Н.Н., Кривых С.В., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 131-134.

4. Третьяков А.Л. Этика экспертизы в образовании: теоретико-организационные аспекты // Проблема человека в педагогических исследованиях: сб. науч. ст. Всерос. Симпозиума молодых ученых. Санкт-Петербург, 2017. С. 160-165.

5. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4-10.

УДК 74.262

Петронюк И.С., *к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ «Институт непрерывного образования взрослых», Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье автор представляет хронологический порядок возникновения этапов современных концепций теорий познания, определяет необходимость создания условий для познавательной деятельности учащихся, их активности и самостоятельности, как основной задачи преподавателя в образовательном процессе,

определяет противоречия, возникновение которых приводит к развитию процесса обучения.

Ключевые слова: учебное познание, ассоциативно-рефлекторная теория, концепция формирования приемов усвоения и применения понятий и умений, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, холистический подход к процессу преподавания и учению, содержательно-генетическая концепция.

Философия рассматривает познание как процесс отражения сознанием человека объективной реальности, а понятия - как ступени познания, как основную форму отражения и познания мира. Обучение есть вид познания, а формирование в нем научных понятий у учащихся - одна из форм познавательной деятельности и теоретического мышления. Познание ведет от незнания к знанию, от менее полных знаний к более полным и точным знаниям. Осваивая объект действительности в форме понятий, мышление движется от явления к сущности, от сущности первого к сущности второго и более высоких порядков, последовательно раскрывая их стороны и связи.

В современных школах задача приобщения учащихся к методам научного познания решается попутно с усвоением школьниками программного материала и не выделяется как самостоятельная, считает Кривых С.В. [1, с.28]. Дидактические основы развития интеллектуальных способностей учащихся - это законы и закономерности процесса обучения, в особенности закон единства обучения и развития и закон активности учащихся в обучении и воспитании.

Все современные концепции теории познания направлены на повышение эффективности этого процесса, но подходят к решению данного вопроса по-разному, а в ряде случаев односторонне.

Ассоциативно-рефлекторная теория познания рассматривает механизм этого процесса как последовательное обогащение ассоциаций, а их сущность как образование, усвоение связей. Понятия по этой концепции образуются по схеме: от ощущений и восприятий через анализ и синтез к представлениям, а от них - к понятиям (эмпирический подход). Эта концепция в 60-е годы была широко распространена в предметных методиках естественнонаучного цикла. Ассоциативно-рефлекторная концепция разработана в трудах психологов С.Л. Рубинштейна, П.А. Шеварева, Ю.А. Самарина [2].

Концепция формирования приемов усвоения и применения понятий и умений Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской [3], Е.Н. Кабановой-Меллер [4] реализует основные идеи С.Л. Рубинштейна. Согласно этой концепции, внутреннюю структуру процесса познания составляет аналитико-синтетическая деятельность, включающая процессы абстрагирования, обобщения, конкретизации. Простейшим элементом образования понятий считаются ассоциации. Особое значение придается операциям сравнения и варьирования в обобщении существенных и несущественных признаков понятий, обучению учащихся приемам рациональной деятельности, уровню обучаемости учащихся.

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин [5], Н.Ф. Талызина [6]) строится на операциональном подходе, на идее интериоризации. Данная теория находит в настоящее время широкое применение в методике программированного алгоритмического обучения, т.к. исходит из того, что усвоение знаний происходит в процессе выполнения определенной системы действий: психическая деятельность есть результат поэтапного

перенесения внешних “материальных” действий во внутренний план, т.е. план восприятий, представлений, понятий (интериоризация). В каждом действии выделяются две основные части - ориентировочная и исполнительская.

Мышление - механизм ориентировки. Операциональную структуру мышления составляют практические действия над предметами, перенесенными в идеальный план. Условием выработки умений является ориентировочная основа деятельности, т.е. система ориентиров в виде алгоритмов, образцов, указаний.

Эта концепция рационализирует выработку умений, в том числе сложных. Она способствует интенсификации обучения.

Холистический подход к процессу преподавания и учению - это сбалансированная модель, обращенная к ученику как целостной личности (Лесли Харт «Как работает мозг», Дж. Хассард “Научные опыты: Кооперированное учение и преподавание науки”, Дж. Хопкинс, Барбара Вайтейл, Марсией Марквит, Эллион Виггинтон, С.Каган, С. Шаран и другие американские педагоги-исследователи). Подходы, использованные в холистическом преподавании, опираются на принципы обучения, основанные на целостной работе головного мозга. Ряд исследователей полагают, что правое и левое полушария головного мозга участвуют в разных видах мышления. Они считают, что каждое полушарие мозга специализируется на обработке определенного типа информации. В левом полушарии доминирует восприятие и обработка линейной, последовательно поступающей во времени информации. В правом полушарии преобладает восприятие и обработка целостной, преимущественно образной, скорее изобразительной, а не вербальной информации, отмечает Дж.Хассард [7]. Были выделены несколько типов познания.

Левополушарный тип познавательной деятельности. Учащиеся, имеющие склонность к такому типу познания, обычно собирают, обобщают и анализируют информацию, используя логическое мышление. Часто им приходится делать усилия, чтобы уловить целое, увидеть широкие возможности применения новой информации и выделить общие структуры или циклы.

Правополушарный тип познавательной деятельности. Учащиеся, склонные к такому типу познания, сразу же ищут целую картину, пытаются понять общий смысл явления. Они предпочитают видеть целое до исследования частностей. Такие учащиеся склонны к систематизации и целеполаганию.

В целях расширения взгляда на холистическое образование к левополушарному и правополушарному типам познания могут быть добавлены два других типа.

Сенсомоторный тип познавательной деятельности. Учащиеся, имеющие этот тип познания, отдают предпочтение контакту с физическими объектами. Они полагаются на чувство осязания и движения или перемещения для того, чтобы ощущать мир вокруг себя; пользуются обостренным восприятием при помощи органов чувств: зрения, обоняния, осязания, слуха, вкуса.

Эмоциональный тип познавательной деятельности. Такие учащиеся полагаются больше на свои чувства и эмоции. Они склонны подходить к обучению преимущественно с чувственно-эмоциональной, а не рассудочной точки зрения. Эмоциональный тип познания в большей мере активизирует моральные ценности.

Холистический подход опирается на большое количество научных

исследований и практических результатов американских педагогов-исследователей. Как и в любой другой модели, здесь тоже существует опасность чрезмерного упрощения. Холистическое обучение - это попытка интегрировать различные формы познавательной деятельности. При таком подходе к преподаванию эмоции, чувства, собственное мнение учащихся так же важны, как научные факты и концепции.

Таким образом, рассматривая в хронологическом порядке этапы возникновения теорий познания, мы выявили, что далеко не все концепции учитывают рефлексивный аспект проблемы. В наиболее явно выраженном виде этот аспект появляется в концепции Эльконина-Давыдова. В этой концепции мы видим общее направление развития проблемы, что требует более детальной конкретизации и адаптации к учебным предметам.

Содержательно-генетическая концепция формирования теоретических понятий в обучении (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их ученики) опирается и развивает положение Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. Образование теоретических понятий по этой концепции осуществляется на основе дедуктивно-теоретического подхода и содержательного обобщения. “Принцип содержательного обобщения состоит в выделении всеобщей формы какого-либо многообразия явлений, в выяснении происхождения содержания понятия... Последующее усвоение может осуществляться путем восхождения от абстрактного к конкретному”, - отмечает Давыдов В.В. [8, с.374].

Такой подход направлен на то, чтобы изменить тип мышления ученика с рассудочно-эмпирического на научно-диалектический. Последнее требует такого структурирования учебного материала, которое обеспечит воссоздание теоретических знаний от генетически исходного отношения до развитой системы методом восхождения от абстрактного к конкретному.

Характеристика познавательной функции образования как основной нашла свое наиболее полное выражение в концепции деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов и другие). Учебная деятельность рассматривается как познавательная, а потому и формируется, исходя из закономерностей познания.

Научное познание мира - основная траектория развития ученика как субъекта. Цель образования - познание окружающего мира; средством реализации этой цели является обучение. Возникает вопрос: как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи: обеспечение познания и психического развития. Эту проблему поставил в свое время Л.С. Выготский, определив ее как “соотношение обучения и развития”. Однако Л.С. Выготский лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова. Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации познавательной деятельности. Понятие “субъект познания” выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение

от абстрактного к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

С нашей точки зрения, в концепции учебной деятельности (в отличие от дидактической концепции) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей как основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет должен не просто излагать систему знаний, а особым способом (через построение его содержания) организовывать познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы “извне”. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого условиях. Чем лучше обучающие условия, тем оптимальнее развивается ученик. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятная для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы называют развивающим. Источник этого развития лежит вне самого ребенка - в обучении, причем специально конструируемом для этих целей. За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания. Обучение при этом понимается не просто как передача знаний для заучивания, а как формирование личностных качеств ученика. Однако источник их формирования - один, обязательный для всех - это предметное обучение теоретического типа.

В формировании теоретических систем понятий главную роль играет рефлексирующее теоретическое мышление, механизм которого заключен в категорийном синтезе, а его критериями является способность к постановке новых проблем, к анализу и коррекции собственных действий, к действиям в уме, к моделированию объектов (В.В. Давыдов, А.З. Рахимов и др.). Символика и знаковые модели материализуют и ускоряют умственные действия, развитие мышления (Л.С. Выготский [9], В.В. Давыдов [8], Л.М. Фридман и др.)

В условиях современного обучения формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач. Знания и познавательная деятельность, обеспечивающая их усвоение, находятся в сложных отношениях. “Знания, - как отмечает Талызина Н.Ф. [6, с.320], - всегда продукт тех или иных познавательных действий, и управление процессом усвоения знаний возможно только через управление познавательной

деятельностью обучаемых. Своеобразие отношений знаний и деятельности состоит в том, что, с одной стороны, характер познавательной деятельности решающим образом влияет на качество знаний, с другой - необходимая познавательная деятельность в большинстве случаев сама должна строиться или совершенствоваться в ходе усвоения знаний".

Таким образом, при определенной организации обучения учебная деятельность осуществляется как собственно исследовательская. Разница лишь в том, что теоретико-научная деятельность приводит, как правило, к открытию объективно нового знания. В ходе же учебной деятельности ученик открывает для себя то, что ему не было ранее известно, но это неизвестное ему стало уже основой, фундаментом науки. Усваивая знания, накопленные человечеством, он тем самым как бы заново открывает для себя уже известное, при этом его мыслительная деятельность осуществляется так же, как и деятельность ученого. Все это сближает учебную и исследовательскую деятельность, в основе которых лежат одни и те же рефлексивные умения.

Подобно тому, как в науке знания добываются в процессе практической деятельности, так и при обучении знания приобретаются учениками в процессе их личной учебной и практической деятельности. Задача преподавателя - создать условия для деятельности учащихся, для их активности и самостоятельности. Познание людей идет через возникновение и развитие противоречий между тем, что познано, и требованиями практики. Оно носит активный творческий характер проникновения ума в сущность вещей. Такой же активный и творческий характер носит и познание учащихся в процессе обучения, а развитие его также происходит через возникновение и развитие противоречий между достигнутым уровнем обучения и требованиями практики, между тем, что познано и что надо еще познать согласно требованиям общества, между тем, как усвоено и как надо было усвоить.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений при изучении химии в современной школе (Спецкурс для учителей и методические рекомендации). - Новокузнецк: Изд. ИПК, 1998. - 115 с.

2. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. - М.: АПН РСФСР, 1962. - 112 с.

3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 218 с.

4. Кабанова-Меллер Е.Ф. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1986. - 176 с.

5. Гальперин П.Я. Психология развития мышления учеников и учение о поэтапном формировании умственных действий. - В кн.: Исследования мышления в советской психологии. Сборник научных трудов. - М., 1966. - С. 247.

6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1975. - 320с.

7. Хассард Дж. Уроки естествознания. Перевод с англ. - М.: Центр "Экология и образование", 1993. - 121 с.

8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 423 с.

9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: АПН РСФСР, 1956. - 156 с.

УДК 378
Жданова М.А., *к.пед.н., доцент, доцент кафедры воспитания и социализации, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: inferno07@mail.ru*
Жданов А.В., *к.пед.н., доцент кафедры педагогики семьи, институт детства, СПб АППО, Санкт-Петербург, E-mail: alex234111@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация: в статье дано сущностное содержание феномена образования взрослых, определены проблемные поля в исследовании данного феномена с позиции системного подхода, раскрыты основные социокультурные условия образования взрослых и идеи непрерывности и ценности образования как базовые принципы организации образования взрослых в современном мире.
Ключевые слова: сфера образование взрослых, проблемные поля образования взрослых, мотивация взрослых к образованию, непрерывное образование.

Усиление значения человеческого капитала, который в развитых странах современного мира составляет базис, основу национального богатства, определяет необходимость интенсивного, непрерывного, опережающего развития системы образования взрослых.

Главным звеном в цепи кризисных явлений и проблем, с которыми столкнулось взрослое население в начале третьего тысячелетия, является кризис компетентности. При определении меры приобретенного знания, профессионализма человека, используется понятие компетентности в качестве одного из ключевых. Компетентность – это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми нормативами и стандартами. Основы профессиональной компетентности дает базовое профессиональное образование. Активное внедрение информационных технологий предъявляет новые требования к профессиональной компетентности современного человека. Глобальная угроза наших дней – отставание способности взрослого человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений.

С позиций системного подхода в сфере образования взрослых могут быть выделены многочисленные проблемные поля:

- категориальное пространство образования взрослых (университетские классы, открытое образование, общинное образование, образование в институтах третьего возраста и др. пространственные формы);
- определение места формального, неформального и информального образования в общей структуре образования взрослых;
- пути интеграции формального, неформального и информального образования взрослых;
- определение значимости и доказательности оценки качества образования взрослых;
- вопросы финансирования системы образования взрослых;
- проблемы ценностных оснований подготовки и деятельности специалиста-андрагога в контексте идеи непрерывного образования;
- определение места формального, неформального и информального образования в процессе подготовки специалиста-андрагога и др.

Мотивация образования взрослых во многом определяется тем, что для взрослого человека основным видом деятельности становится профессиональная деятельность. Именно профессиональная деятельность формирует потребность взрослого в знаниях (особенно в современных условиях жизни), его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы. Если человек принимает решение о продолжении образования, то у него появляется мощный источник углубления и совершенствования положительного отношения к образованию. Положительный мотив, в свою очередь, оказывает существенное влияние на жизненную позицию личности, программу ее деятельности и перспективные планы, становится неотъемлемой частью многостороннего и сложного процесса самосовершенствования психики человека. Специалисты в области анализа стимулов и мотивов образования взрослых (P. Clyne, W. James и др.) обращают внимание на необходимость осознания человеком нескольких групп противоречий:

- диспропорция между нужным для данной специальности и реальным уровнем знаний;
- противоречия между реальным уровнем знаний и необходимым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социально одобряемых норм поведения;
- противоречия саморефлексивного характера, обусловленные, с одной стороны, стремлением лучше и глубже разобраться в себе, с другой — недостаточно развитым механизмом рефлексивного контроля, недостаточным знанием самого себя;
- противоречия между уровнем знаний человека и новыми проблемными познавательными задачами, которые выдвигаются не только потребностями практики, но и самим человеком (перед взрослым довольно часто стоит задача саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования и т.п.) [1].

Современный мир, современное общество ставят перед взрослым человеком задачу непрерывного совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, расширения сферы общения. Структурные изменения субъекта деятельности в его различных проявлениях характеризуют различные фазы его развития — подготовительную, стартовую, кульминацию и финиш. Новый статус складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности: в обществе, на работе, в собственной семье. В период взрослости наступает консолидация социальных и профессиональных ролей.

Одной из базовых идей исследования проблемы образования взрослых выступает идея о неограниченных возможностях человека, о расширении границ его активной жизнедеятельности. Эта мысль приобретает особое значение в современных условиях в связи с идеей непрерывного образования, в том числе взрослых и пожилых людей. Концепция непрерывного образования основана на признании учения как нормальной и необходимой деятельности человека во все периоды его жизни. С этих позиций международный термин «life-long education» (обучение в течение жизни, или пожизненное обучение) является предельно точным [2].

Многочисленные исследования и опыт образования взрослых показывают, что процесс развития человека принципиально безграничен, так как развитие

представляет собой основной способ существования личности. В современных условиях существует необходимость постоянного обновления знаний, приобретения нового образовательного опыта для решения проблем, требующих дополнительных компетенций и объективно становящихся источником мотивации различных категорий взрослого населения к обучению. Образование взрослых и ориентировано сегодня на удовлетворение этих потребностей и информационных запросов.

M.S. Knowles, E. F.Holton, R. A. Swanson трактуют образование взрослых как направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью [3].

Н.В. Федорова раскрывает три значения понятия «образование взрослых». Образование взрослых понимается:

- как область знаний, как академическая дисциплина. С этой позиции наряду с термином «образование взрослых» в настоящее время используется понятие «андрагогика», обозначающее одну из отраслей педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых.
- как сфера практической деятельности, в которую входят различные учебные заведения и учреждения.
- как непосредственная деятельность взрослого, часть его повседневной жизни [4].

В материалах Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры, (Найроби, 1976 г.) дано следующее определение: «Образование взрослых – комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии». В материалах конференции подчеркивается: «...обучение и образование взрослых представляют собой важнейшую меру, которая необходима в ответ на те вызовы, с которыми мы сталкиваемся. Обучение и образование взрослых являются ключевым компонентом целостной и всеобъемлющей системы обучения и образования на протяжении всей жизни, которая охватывает формальное, неформальное и информальное обучение и которая прямым или косвенным образом предназначена как для молодых, так и для взрослых учащихся. Обучение и образование взрослых, в конечном счете, связаны с обеспечением таких условий и процессов для обучения, которые имеют привлекательный характер и учитывают потребности взрослых как активных граждан. Они связаны с развитием самостоятельной, независимой личности, с созиданием и перестройкой ее жизни в сложных и быстро меняющихся культурных, социальных и экономических условиях – на работе, в семье, в общине и обществе» [5; с. 103].

На уровне Содружества Независимых Государств (СНГ) дефиниция «образование взрослых» раскрыта в Постановлении Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств от 7 декабря 2002 г. № 20-5 «О правовом обеспечении формирования общего образовательного пространства Содружества Независимых Государств». В нем отмечается, что образование взрослых – это система учреждений и образовательных программ, предназначенных для лиц, обладающих или обладавших ранее статусом оплачиваемого работника, а взрослый учащийся — это лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее учебную деятельность со своим участием в сфере оплачиваемого труда. Основной социальной целью образования взрослых называется содействие развитию личности человека, поступательному обогащению его деятельных способностей, духовного мира и творческого потенциала. Приоритетными признаются задачи, выполнение которых имеет первоочередное значение для достижения основной социальной цели образования взрослых. К ним относятся:

- обеспечение взрослых членов общества знаниями и умениями, необходимыми для продуктивной и приносящей удовлетворение жизни в современном обществе;
- содействие компетентному и эффективному участию индивида в жизни демократического общества;
- обогащение знаний и умений, необходимых взрослому гражданину как ответственному субъекту социальной деятельности.

Результатом образования взрослых является построение и развитие гражданского общества, состоящего из нравственных граждан.

Таким образом, образование взрослых в современных условиях выступает одним из важнейших социальных институтов, способствующих успешной адаптации взрослого человека в условиях активных социально-экономических трансформациий.

Социокультурные условия образования взрослых в современном мире включают взаимосвязанное многообразие экономических, социальных и культурных факторов. Их наличие и содержание позволяет образованию взрослых как социальному институту соответствующим образом отвечать на запросы современного общества, а также способствует его саморазвитию, модернизации и обновлению, формирует возможность прогностически влиять на социальные процессы.

Ведущими и отличительными принципами организации образования взрослых в современном мире выступают принципы непрерывности и ценности образования. Принятая практически всеми передовыми странами концепция непрерывного образования выдвигает образование взрослых на определяющие позиции в основных направлениях социально-экономического развития современного мира, в том числе и России.

В современных условиях объективно меняются подходы к определению значения и содержания образования в целом, включая и образование взрослых. До сих пор образование понималось как обучение, соединенное с воспитанием, как вид деятельности, осуществляемой в специально организованных условиях. Одной из ключевых задач в условиях современного информационного общества, с точки зрения одного из крупнейших теоретиков и практиков подготовки

специалистов для сферы образования взрослых, M.S. Knowles, стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, а также чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [6].

Образование, не ограниченное определенными сроками обучения и стенами учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, то есть процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а социальная жизнь – черты непрерывного образовательного процесса. Международный опыт показывает, что образование на современном этапе превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу деятельности общества. В качестве непрерывного процесса образование перестает быть в основном внешне организованным процессом и становится в значительной степени личным делом обучающегося (образованием личности). Оно теряет свою обязательность и всеобщность, приобретает персонифицированный, личностно ориентированный характер, определяется потребностями самого обучающегося, а не общими для всех, заранее заданными целями и задачами учебного процесса.

Библиографический список

1. Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial level. OECD, Paris, 1996.

2. Исследования проблем непрерывного образования взрослых: К 50-летию РАО / ИОВ РАО / Сост. В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, Ю.Н. Кулюткин. - СПб, 1993. - 55 с.

3. Veldhuis R. Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities. Council of Europe, Strasbourg, 1997.-39 p.

4. Федорова Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя. - М., 1992.

5. Миронов В.Б. Век образования. М.: Педагогика, 1990. - 177 с.

6. Valerie Mcgrath Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy, 2003.

УДК 378

Касьянова Н.Н., *к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», Орел, E-mail: ain-76@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье проанализированы исследования по проблеме формирования жизненной перспективы у студентов, описана специфика социальной активности как структурного элемента жизненной перспективы и представлены результаты изучения некоторых мотивов социальной активности студентов помогающих профессий. Автор делает вывод о необходимости целенаправленного формирования у студентов профессиональной жизненной перспективы.

Ключевые слова: жизненная перспектива, социальная активность, студенты помогающих профессий, профессиональное самоопределение.

Социально-экономическая и политическая ситуация жизни российского общества в последнее десятилетие развивается в условиях нарастания глобальных проблем. Их понимание, умение ориентироваться, способность к определению

жизненной перспективы становятся важным фактором, как общего, так и личного благополучия.

Значительный вклад в изучение жизненных перспектив личности внесли К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.И.Фельдштейн и др. К.А. Абульханова-Славская дает определение жизненной перспективы – это «целостная картина будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни» [1].

С.Л. Рубинштейн считает, что жизненный план является «отражением прошлого, настоящего и будущего в жизнедеятельности личности в их диалектическом единстве и преемственности» [3].

Л.Сохань и П.Кириллова рассматривают жизненный план как «систему решений, психологических установок личности, отражающая ее потребности, уровень духовного развития и нравственной зрелости и направленная на изменение самого субъекта, его материального и общественного положения».

Д.И. Фельдштейн представляет жизненную перспективу как систему целей, к которым стремится личность в своей деятельности, и общие способы их реализации [4].

Анализ исследований указанных авторов позволяет сделать вывод, что под планированием жизненной перспективы подразумевают составление плана, позволяющего наметить будущие цели и пути их достижения.

Особенно актуальной проблема восприятия и осознания жизненных перспектив становится для студентов, чье самосознание и система ценностных ориентаций находится в стадии активного формирования.

Студенчество как социальная группа характеризуется особенным общественным поведением и уникальной психологией. Для студентов приобретение знаний и подготовка себя как будущих специалистов и профессионалов является основным занятием. Внеучебная работа, реализующаяся в вузе, а также содержание некоторых дисциплин создает оптимальные условия для профессионального самоопределения и построения собственной профессиональной перспективы, в чем особенно заинтересованы работодатели. Таким образом, активизация потребности в проектировании своей жизненной перспективы особенно актуальноа в студенческие годы.

Большое значение в формировании жизненной перспективы играет активность личности. Проблемы развития и воспитания качеств социально активной личности, выявления особенностей ее мотивационно-потребностной сферы изучались педагогами и психологами во все периоды развития нашего общества (Л. И. Божович, Е. П. Ильин, Т. Ю. Колошина, Д. И. Фельдштейн и др.). Особенно актуальными, на наш взгляд, являются проблемы формирования и стимулирования активности у студентов социального факультета, чья профессиональная деятельность направлена на своевременное и квалифицированное оказание помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Кроме того, анализ современных образовательных стандартов высшего образования по психолого-педагогическому образованию и социальной работе показывает, что высшая школа должна готовить сегодня специалистов, готовых к решению комплексных задач в сфере социальной и психолого-педагогической

работы с детьми, подростками и взрослыми, проявляя социальную активность и инициативность в стандартных и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. Это требует от вуза создания такой системы формирования профессиональных компетенций, которая направлена на развитие личности студента посредством созидательной деятельности. Готовность сочувствовать, сопереживать, оказать профессиональную помощь, способность самостоятельно мыслить и действовать, расширяя свой креативный потенциал, должно стать смыслом жизни будущих специалистов. Поэтому является актуальным формирование у студентов помогающих профессий социальной активности, встроенной в систему жизненнной и профессиональной перспектив.

В этом плане будущие специалисты социальной сферы, простраивая свою профессиональную перспективу, проявляют готовность к различным видам социальной активности, востребованной в современном обществе. Так, 73,3% студентов социального факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева участвуют в социально-ориентированной деятельности факультета. При изучении мотивов участия в общественной жизни были выявлены следующие мотивы: у студентов младших курсов - это осознание общественного долга (34,7%); необходимость выполнить то, что поручили или предложили (32,7%); потребность отличиться (13,3%); желанием получить поощрение (9,9%). Для студентов старших курсов – это расширение круга общения, появление новых знакомств (40%); интерес, новые впечатления (27,3%); повышение авторитета среди педагогов и однокурсников (34,7%). И только 21,3 % будущих специалистов указали на приобретение знаний и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Для 13% обучающихся является важным общение с интересными людьми, профессионалами своего дела. Будущий карьерный рост в выбранной профессии выделили только 20% респондентов [2].

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что основным мотивом социальной активности у студентов младших курсов выступает осознание общественного долга; у студентов старших курсов - преобладают личностные мотивы. Можно предположить, что постепенно в процессе профессиональной подготовки обязанность выполнять общественные требования в результате внутренних убеждений приобретает у студентов характер личной заинтересованности. В результате многие из них проявляют готовность реализовать свои социальные инициативы и участвовать в общественной деятельности, исходя из личной заинтересованности. Важно отметить, что наличие в структуре личностных качеств социальной инициативности является мощным фактором гражданского взросления будущего профессионала, способствует гармонизации интересов личности и общества и повышает способность противостоять стрессам современного информационного общества [2].

Однако следует отметить, что в рамках учебно-воспитательного процесса необходимо формировать осознание студентами не только личностного значения активной социальной деятельности, но и необходимость активизации профессиональной перспективы с учетом личностных склонностей и способностей.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. - М., 1987. С.138-144.
2. Касьянова Н.Н. Изучение мотивов социальной активности студентов помогающих профессий / Н.Н. Касьянова // Образование и общество. №2-3. Март-июнь.2017. С.31-34.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2007. – 720с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. Труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М: МПСИ, Флинта, 2004. – 670с.

УДК 37.02
***Мартынова А.В.**, к.филол.н., доцент ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», Нижневартовск, E-mail: arina-pirogova@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в данной статье автор поднимает вопрос, связанный с основной целью воспитательного процесса – воспитание подрастающего поколения, востребованного современным обществом. Определяет воспитательные технологии в образовательном процессе, как одно из ведущих средств повышения эффективности воспитательного процесса.
Ключевые слова: образовательный процесс, воспитательный процесс, воспитательная технология, гуманизация образования, метод, прием, обучающийся, воспитанник.

Воспитание подрастающего поколения, востребованного современным обществом – сегодня основная цель воспитательного процесса в стенах образовательной организации на любом из образовательных уровней. Достижение поставленной необходимо решение ряда задач одна, из которых – повышение эффективности воспитательного процесса в условиях гуманизации образования и воспитания в социально-ориентированной школе и дошкольной образовательной организации. Гуманизация предполагает отношения, склонные к сотрудничеству участников образовательного процесса: коллег, обучающихся и их родителей. Достижение высокого уровня гуманизации может способствовать созданию самоуправления, первостепенная цель которого – единство прав и обязанностей обучающихся [6].

Образовательный процесс должен обеспечивать достижение поставленных целей, а овладение педагогическими технологиями – умениями самостоятельно разрабатывать конкретные воспитательные и образовательные технологии, которые позволят педагогу наилучшим образом осуществлять профессиональную деятельность. В работах исследователей выявлены закономерности в воспитании ценностей культуры, а также ее влияние на экономические, социально-культурные, политические процессы в обществе [5].

В современной методике выделяют ряд педагогических технологий, которые различаются по разным направлениям:

1. Технологии, основанные на педагогическом опыте или научной концепции, основываются на источники возникновения.
2. Технологии, направленные на формирование новых знаний, воспитание

в ребенке личностных качеств и развитие индивидуальности, такие технологии имеют основанием цели и задачи обучения и воспитания.

3. Педагогические технологии, основанные на диагностических функциях, функциях управления конфликтными ситуациями, основанные на индивидуализации воспитательного процесса и направлены непосредственно на воспитание подрастающего поколения [1].

Таким образом, определяем воспитательную технологию как совокупность форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, позволяющих достигать поставленные воспитательные цели, исходя из этого, можно считать данную технологию одним из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка.

Современная методика выделяет следующие воспитательные технологии: технология проектного обучения, личностно-ориентированная технология, здоровьесберегающая, технология учебной деловой игры, и др. Остановимся более подробно на анализе воспитательной технологии коллективных творческих дел И.П. Иванова (далее по тексту КДТ), которая является эффективным методом воспитания и развития обучающихся. Технология основывается на позитивной деятельности, активности, коллективном авторстве и положительных эмоциях всех участников образовательного процесса, что в свою очередь является надёжным результатом грамотного осуществления творческих вопросов, несмотря на их ориентацию. Эта позитивная деятельность обучающихся сопровождается чувством творческого коллективного участия участников образовательного процесса. Положительные эмоции, вызванные коллективным сотрудничеством, свободой выбора форм деятельности способствует развитию у обучающихся чувства сопричастности, которое оказывает положительное влияние на образовательный процесс и формирование нравственных ценностей в целом [3].

В результате коллективного творчества возникают следующие коллективные дела: трудовые КТД, интеллектуальные КТД, художественные КТД, спортивные КТД, экологические КТД, которые оказывают благоприятное воздействие на качественный образовательный процесс, сопровождающийся, в первую очередь грамотным применением знаний в области методики педагога.

Психологический комфорт обучающегося в образовательной организации так же является важнейшей задачей современной образовательной системы на любом уровне образования. Эта задача призвана решать, с одной стороны – вопрос предупреждения утомления детей, с другой появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка, сопровождающая образовательный процесс, обеспечивается такими методическими приемами, как: спокойная беседа, внимание к каждому высказанному мнению обучающегося, позитивная реакция педагога на желание детей выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение самостоятельной мыслительной деятельности и пр. Использование в педагогической работе указанных приемов может способствовать раскрытию индивидуальных способностей каждого ребенка в учебном коллективе, повешению успешности в обучении и развитию речевых умений обучающихся в первую очередь [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что одним из эффективных средств

повышения качества воспитательного процесса является применение современных педагогических технологий. Применение воспитательных технологий решает основную задачу воспитательного процесса – воспитание ответственного поколения и является в образовательном процессе, одним из ведущих средств повышения эффективности воспитательного процесса в образовательной организации. Но какие бы технологии не использовал педагог в своей профессиональной деятельности, если он не будут прислушиваться к тому, что говорят их ученики, что они чувствуют, то удачного тандема участников образовательного процесса не будет. Следовательно, реализуемая в процессе обучения специально организованная педагогическая работа будет способствовать развитию жизнестойкости будущих специалистов, качественному выполнению своих профессиональных функций [2].

Библиографический список

1. Воспитательная работа в школе // Отв. ред. Д.В. Григорьев. - №1. - 2019.
2. Ибрагимова Л.А., Исупов П.В. К проблеме эмоциональной регуляции среднего медицинского персонала // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2018. - №2. - С.27-33.
3. Пирогова А.В. Формирование нравственных ценностей в процессе патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения путем привлечения исторических региональных текстов // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та., 2014. - С. 58-60.
4. Пирогова А.В., Зарипова Г.Х. Теоретические аспекты развития речевых умений младших школьников // Сб. статей и докладов семнадцатой региональной студенческой Научной конференции Нижневартовского Государственного университета. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та. - 2015. - С. 360 -363.
5. Салаватова А.М. Формирование готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2014.
6. Кривых С.В. Воспитательные технологии социализации обучающихся // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: Материалы Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С.20-23.

УДК 374

Шумилова Н.А., *старший педагог Эхтенской гуманитарной гимназии, Таллин (Эстония), E-mail: nataly1702@gmail.com*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопрос понимания термина «социализация» в научных исследованиях с позиций профессионального подхода.

Ключевые слова: социализация, социальное взаимодействие, профессиональный подход.

В Стратегии развития воспитания подрастающего поколения в России затрагиваются вопросы необходимости изучения влияния новых информационных и коммуникационных технологий и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, на их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности, составляющих

основы социализации.

Термин «социализация» был употреблён впервые в 1887 г. социологом Ф. Гиддингсом в книге «Теория социализации» в значении подготовки индивида к жизни в обществе и развития социальной природы и характера человека. по мнению автора социализация - это процесс выстраивания индивидом своего социального окружения в соответствии со своими целями и интересами. [1, с.22].

Можно выделить еще различные подходы к пониманию социализации, которые акцентируют внимание на роль человека в процессе собственного становления (профессиональный подход). В одном случае речь идет о субъект-объектном и характере человека как объекта социализации. Социализация при этом рассматривается с позиций, заданных обществом установок, норм, ценностей и др. В этом случае предполагается пассивная позиция человека в процессе социализации. Социализация рассматривается как процесс адаптации индивида к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущими данному социуму требованиями. [2].

Подход субъект-субъектного характера, определяет человека как активного субъекта участника процесса социализации, а социализация при этом понимается как развитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, в том числе и профессиональной культуры.

В энциклопедической литературе также можно обнаружить различные подходы понимания социализации. Так. в Большом толковом психологическом словаре социализация рассматривается «1. Вообще – процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в общество и вести себя там адаптивно. Строго говоря, в равной степени применимо к людям всех возрастов и в очень реальном смысле социализация—это жизненный опыт. Однако чаще всего этот термин используется относительно процессов, посредством которых ребенку внушаются ценности общества и его собственные социальные роли. 2. Процесс взятия государством под свой контроль услуг, промышленности и других институтов общества для (показной) пользы всех членов. 3. В индустриальной/организационной психологии — процесс, посредством которого новый член организации научает адаптироваться к нормам этой организации и ролям, т.е. ориентируется. 4. Соответствующие результаты любого из выше упомянутых процессов» [3, с. 283] также можно отнести к профессиональному подходу.

В словаре по социальной педагогике [4, с. 274] дается такое определение «Социализация (от лат. socialis – общественный) - процесс становления личности. В процессе такого становления происходит усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения) культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Социализация рассматривается и как процесс, и как результат. Социализация как процесс – особенности социального становления личности. Социализация как результат – характеристика социального становления человека в соответствии с его возрастом или его уровнем развития. Ребенок в социальном развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом отношении социализация как результат характеризует ребенка по отношению к его сверстникам».

Социализация в современном словаре иностранных слов рассматривается как процесс становления личности. «Социализация [лат. socialis общественный] – 1) Процесс становления личности, усвоения знаний, ценностей и норм, присущих данному обществу, социальной общности, группе» [5, с. 570].

В зарубежной литературе (Э. Дюркгейм, М. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, З.Фрейд и др.) социализацию рассматривают как давление социальной среды, стремящейся сформировать его по своему образцу (Э. Дюркгейм), как индивид осваювающий множество ролей (Т. Парсонс), как *процесс освоения ролей ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом* (Г.Терри Пейджа, Дж.Б. Томаса, Алана Маршалла), как субъект–объектный процесс, ключевыми понятиями в анализе социализации применяются понятия - *интернализация, принятие, освоение, адаптация* (Дж. Х. Баллантайна, Э. Мак Нейла, Дж. У. Огбю, Дж. и Э.Перри, Р. Дж. Хэвигхерста). Можно варианты определения социализации еще много перечислять. Обратим внимание на составляющие влияющие на результативность социализации молодежи. В коллективной монографии кафедры воспитания и социализации Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В. рассматривает составляющие социального взаимодействия, влияющие на процесс социализации. «Изменения социального взаимодействия деформируют традиционно сложившуюся систему образовательного пространства, которое реагирует на изменения, с одной стороны, как равноценный компонент социального пространства, с другой как специфическая область социального взаимодействия, отвечающего за процессы социализации» [6, с.29]. На наш взгляд суть социализации отражается в суждении Н.И. Пирогова «Для того, чтобы жить истинно, по-человечески, необходимо разрешить вопросы жизни: о цели и назначении жизни, о том, что нужно искать, к чему стремиться в жизни, что в ней ценить и любить» для решения этой задачи в работе с молодежью необходим профессиональный подход, не только в трактовки термина социализации, но профессиональный подход обеспечивающий продуктивность социализации. Для этого необходима специальная профессиональная подготовка педагога.

Библиографический список

1. Гиддингс Ф.Г. Основания социологии. - М., 1924. - С.22

2. Дюркгейм Э.О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с фр. А.Б. Гофмана. - М.: Наука, 1990. – 575 с.

3. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т.2. - М.: Вече. Аст, 2000. – 560 с.

4. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.:Академия, 2002.-368 с.

5. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992. - 740с.

6. Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В. Проблемы социализации и социального взаимодействия в образовательной сфере // Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования. Коллективная монография. - Санкт-Петербург: Изд-во «РГПУ им. А.И. Герцена», 2017. - С.25-31.

УДК 378

Бычкова М.В., *аспирант кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, bychkova81@mail.ru*

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ РАССМОТРЕНИЯ ПОНИМАНИЯ, РОЛИ И ФУНКЦИЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в данной статье автор ведет рассуждение о роли и месте помогающих

профессий, показывает какое место занимают дискуссии по этому вопросу.

Ключевые слова: помогающие профессии, профессии помогающие.

На современном этапе остро обсуждаются вопросы реформирования профессионального образования (оставить специалитет и сделать его 5 летним или 6 летним, сохранить бакалавриат, магистратуру, перейти на образование 2+2+2, изменить содержание, соотношение теоретической и практической частей образовательных программ, привлечение работодателей в качестве преподавателей, привлечение иностранных специалистов, ориентация на индивидуализацию в процессе обучения студентов, увеличение доли дистанционного образования, включение курсов в он-лайн режиме и др.). Все большее место в ряду этих дискуссий начинает занимать проблема помогающих профессий. Многие исследователи отмечают, что сейчас наблюдается очень большой бум на рынке помогающих профессий.

«Быстрая модернизация профессиональной среды делает все более актуальным подготовку взрослых в период реализации стратегий вторичной занятости (третичной, четвертичной…) и как вынужденной формы реализации запасов человеческого капитала в обществе. Именно в этих изменениях социальных условий общества, интенсивного изменения рынка труда обусловлена трансформация профессиональных сред. Эти преобразования профессиональных сред оказывают влияние не только на перечень специальностей , специализаций, в том числе, и в области помогающих профессий. , но и на трансформацию функций , которые отвечают на изменения рынка труда, требования социума, что составляет основу трансформации профессии и профессионального образования» [3, с.433], Сам термин помогающие профессии можно истолковать опираясь на понятие «помощь» в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова она трактуется как содействие кому-нибудь, в чем-нибудь, приносящее облегчение, речь идет о помощи профессиональной (медицинской, психологической), материальной и др. Сам термин рассматривается в ряду с термином профессии помогающие А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева [1], рассматриваются в контексте профессий «человек-человек», предпринимается попытка обозначить специфические стороны профессий этого рода, а также рассматривается собирательно как все те профессии, теории, исследования, практика которых сосредоточивается на помощи другим, выявлении и решении их проблем и расширении знания относительно дальнейших человеческих возможностей в этом отношении. Причины выбора и специфические черты людей, выбирающих помогающие профессии рассмотрены в работе [2]. Проблемные поля исследования области помогающих профессий на примере специалистов социальной сферы рассматривают Ж.Б. Марголина [3,4], Н.Н. Суртаева [3,4], помогающие отношения в контексте профессии рассматривает Н.В. Гришина [5]. Термин помогающие профессии на современном этапе рассматривается и как дополнительные специализации, двойные специализации/специальности, которые могут помочь самому специалисту на рынке труда. Ранее такая дополнительная подготовка в советской системе образования осуществлялась на ФОПе (факультет дополнительных профессий), сегодня это может реализоваться через освоение определенных модулей в том числе и с помощью открытого образования, через курсы переподготовки иногда в дистанционной форме,

индивидуальные образовательные маршруты, когда студенты могут добирать определенные модули по своему усмотрению. Особенно это актуально в период быстрого изменения рынка профессий и появления новых специализаций. Нет однозначного понимания и перечня профессий, которые могут быть отнесены к помогающим. К "помогающим" профессиям можно отнести те, представители которых оказывают помощь, что следует из определения. Это педагоги, медики, социальные работники, тьюторы, конфликтологи, священнослужители, психологи, психоаналитики, психотерапевты, полицейские (в том числе социальная полиция) и многие другие. Что же лежит в основе выбора этой профессии? Насколько он предопределён? Люди, чья профессиональная деятельность связана с оказанием персональных услуг, особенно сильно нуждаются в наличии внутреннего стержня, психологической устойчивости и ресурсности. Задачи, которые ставятся клиентами перед ними, часто задевают их собственные болевые точки или лежат вне плоскости их личного опыта. Это не только в значительной степени ограничивает профессиональные возможности, но и может выбивать из колеи.

Поэтому процесс саморазвития, проработки внутренних противоречий и наращивания своего потенциала является неотъемлемой частью жизни специалиста помогающей профессии. Необходимость быть глубже клиента требует серьёзной работы над собой. Многое можно почерпнуть при этом в профессиональной подготовке психолога, как одного из представителя помогающих профессий.

На территории России увлечение психологией возросшим количеством интересующихся в постсоветское время определено было тем, что появилось большое количество литературы по психологии, особенно зарубежной, недоступной ранее. Эта наука многим кажется увлекательной и интересной. Популярная литература по психологии иногда представляет её как своеобразный набор секретов и приемов, знание которых способно сделать человека успешным и счастливым. А многие, чтобы понять себя, идут учиться на психолога. Это увлечение объясняет то, что сейчас в каждом вузе есть психологический факультет. Профессия психолога все больше начинает присутствовать в различных сферах жизнедеятельности человека и ценна для построения собственного эффективного общения как в профессиональной деятельности, так и в личном пространстве. Профессии относящейся к разряду помогающих называют и такой ряд (фельдшер, медицинские профессии, профессии, связанные с биологией, профессии, связанные социальной сферой, с сферой образования (гувернант, помощник по выполнению домашних заданий школьнику, репетитор, сопровождающий школьника, педагогический консультант, тьютор и др.). Осуществляя подготовку по направлению, связанного с помогающими профессиями, важно определить качественный состав характеристик людей, соответствующих профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, чтобы человек мог получать удовольствие от своей профессиональной деятельности. Чем больше будет вторгаться в различные сферы жизнедеятельности технология, результаты научных открытий технологической направленности, тем в большей степени будут развиваться различные варианты помогающих профессий, которые будут помогать в том числе и решению проблем трудовой занятости. А человеку придется постоянно учится. Справедливо об этом

написал Умберто Эко «Мы больше не живем в спокойном настоящем, а все время стараемся подготовиться к будущему».

Библиографический список

1. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Помогающая деятельность и помогающие профессии в социальном взаимодействии // Психология и педагогика в инновационных процессов современного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 210-летию Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. - СПб., 2008. - С. 271-273.

2.https://samopoznanie.ru/articles/specialisty_pomogajuschih_professiy_moschnyy_ryvok_na_novyy/#ixzz6FPgOVtg0

3. Суртаева Н.Н. Марголина Ж.Б. Исследование проблем образования взрослых в контексте социального преобразования общества (на примере подготовки специалистов помогающих профессий) // Актуальные направления исследований в проблемном поле современных образовательных программ педагогической магистратуры. Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: ФГБОУ ВО "Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена", Институт педагогики, 2019. - С. 431-434.

4. Суртаева Н.Н. Марголина Ж.Б. Проблемные поля магистерской подготовки в условиях непрерывного образования при обеспечении занятости будущего специалиста в области помогающих профессий // Работа с Будущим в контексте непрерывного образования. Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. – СПб., 2019. - С. 69-74.

5. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Проблемы самореализации личности. Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой, выпуск 1. – СПб.: СПбГУ, 1997.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Шушара Т.В., *д.пед.н., профессор кафедры педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Аннотация: процесс глобализации в мировой экономике обязал высшее образование критически проанализировать роль и миссию каждой образовательной организации в изменяющихся требованиях современного общества. Уже сегодня становится понятно, что система высшего образования завтрашнего дня будет кардинально отличаться от существующей. С чем это связано и что непосредственно влияет на этот процесс попробуем разобраться в рамках данной стать.

Ключевые слова: высшее образование, инновации, технологии, образовательные организации высшего образования, глобализация.

Введение. Сегодня мы много говорим об образовательных стандартах, о новых формах и подходах в сфере образования, инновациях. Однако если приподнять завесу и заглянуть в не такое уже далекое будущее, что же мы там увидим?

Изложение основного материала. Для начала давайте посмотри на эти названия: мусорный технолог, консультант по альтернативной энергетике, создатель органов и частей тела, хирург памяти, нанокриминалист, специалист по биохакингу и программируемому здоровью, персональный менеджер по микробиому человека, онлайн-терапевт, - это все названия профессий будущего. Сразу возникает вопрос: «какими компетенциями должны обладать представители всех этих профессий будущего» [1]? В состоянии ли сегодня высшая школа подготовить специалистов такого уровня? Ведь ребенок, который сегодня пошел в школу выйдет из вуза в совершенной иной незнакомый мир, абсолютно отличный от сегодняшнего. Эти дети буду осваивать профессии, которых пока не существует, разрабатывать и внедрять технологии, которые еще даже не изобрели и решать такие проблемы и задачи, которые мы даже не в состоянии предугадать. В связи с этим перед родителями, педагогами, высшей школой стоит архисложная задача – подготовить обучающихся к этой новой жизни, при этом дать им именно те знания и сформировать именно те компетенции, которые помогут им выжить в этом неизвестном нам мире [2].

В этой связи мы понимаем одно, что не существует какой-то универсальной формулы, которая поможет обучающимся адаптироваться в современных реалиях [3]. Однако мы можем выделить ряд качеств, которыми должен обладать каждый для достижения успеха в будущем: критическое мышление, умение работать с информацией, гибкость ума, изобретательность, умение работать в команде, междисциплинарные знания [4].

Современные дети очень быстро осваивают все новое, иногда мы ругаем их за чрезмерную увлеченность гаджетами, «клиповое мышление», но, возможно, именно этот навык позволит им освоиться в мире профессий, которых сегодня

даже не существует, и именно они буду работать «инженерами памяти», который удаляет все плохие воспоминания и оставляет только самые приятные. Какими он должен обладать компетенциями? Можем только предполагать. Но одно остается очевидным: у нынешних детей образование будет пожизненным.

Выводы. Таким образом, становится очевидным, что сегодня мы не можем с уверенностью сказать, какими качествами и компетенциями должен обладать обучающийся, но мы можем научить его учиться, именно этот навык позволит в будущем нашим выпускникам адаптироваться в современных реалиях и стать компетентным в той профессии, которой сегодня даже не существует.

Библиографический список

1. Авдеева Т. И., Кулик А. Д., Косарева Л. А., Жилкина Т. А., Белогуров А. Я. Проблемы и перспективы развития системы высшего образования в современном обществе. Журнал европейских исследований, - 2017. - №20 (4В). – С. 112-124.

2. Галичин В. А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития [Текст] / В.А. Галичин. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. - 60с.

3. Доклад ЮНЕСКО «Переосмысливая образование». - М., 2015 / https://vk.com/@-173090900-doklad-unesko-pereosmyslivaya-obrazovanie

4. Кудашов В. И. Стратегии и сценарии развития высшего образования в условиях глобализации // Философия образования. - 2012. - № 6(45). - С. 78–82.

УДК 378

Бражник Е.И., *д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: ev_brajnik@herzen.spb.ru*

Аксенова А.Ю., *доцент кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: alla-aks@yandex.ru*

МАГИСТЕРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА[1]

Аннотация: в статье рассматривается история развития политики Европейского Союза в сфере высшего образования на протяжении 20 последних лет, ее результаты на основе открытого метода координации, применяемого Европейской комиссией в сфере культуры и образования, особенности магистерского образования.

Ключевые слова: образовательная политика, высшее образование, Европейский Союз, магистерское образование.

Идея активной «модернизации» высшего образования в странах Европейского Союза возникла в начале 2000-х годов и связана с «Лиссабонской стратегией», согласно которой динамичная конкурентоспособная современная экономика должна быть основана на знаниях. Вместе с тем анализ стратегии образовательной политики в странах Европейского Союза за период его создания (с 1 ноября 1993 г., Маастрихт, Нидерланды) показывает относительно недавнее внимание к развитию общеевропейской образовательной политики в сфере высшего образования. До Маастрихтского договора (1992) разработка образовательной политики являлась прерогативой отдельных европейских государств. В дальнейшем (1993-2000) вся деятельность Европейского Сообщества в сфере образования ограничивалась областью развития профессиональной подготовки. При этом, с возрастанием интереса к становлению

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ

общеевропейской образовательной политики в сфере высшего образования остается ответственность самих отдельных государств-членов ЕС в основных вопросах структуры системы высшего образования, педагогической, культурной и языковой политики. [5]

С постоянным развитием сотрудничества в 2000-е годы между государствами-членами ЕС в сфере высшего образования возрастает и роль Европейской комиссии в области культуры и образования. Европейская комиссия способствует развитию общеевропейской образовательной политики, которая основывается на политике стимулирования и распространение рекомендаций в области следующих ее инициатив: реализация идей «европейского измерения в образовании»; содействие сотрудничеству между учебными заведениями европейских стран; развитие обмена информацией и педагогическим опытом между государствами-членами ЕС; развитие дистанционного обучения; поощрение мобильности студентов и преподавателей.

В начале 2000-х годов Европейской комиссией начинает реализовываться так называемый открытый метод координации, который становится важнейшим механизмом развития образовательной политики и сотрудничества в области высшего образования в странах ЕС. Как отмечает исследователь Корбетт (2006, с. 212) [2] «Открытый метод координации способствует сближению национальной политики и достижению целей, общих для всех. С учетом политики «разделения властей» и в соответствии с договором открытый метод координации должен помочь государствам-членам ЕС в разработке собственной образовательной политики. Он основан на определении общих целей на общеевропейском уровне, указывает средства измерения (индикаторы, ориентиры) и инструменты сравнения сотрудничества, которые способствуют взаимному улучшению систем образования, распространению передового опыта, экспертной оценке и реализации пилотных проектов».

Европейская комиссия в области культуры и образования является координатором и контролером достижения поставленных общеевропейских целей. ЕС предлагает политические инициативы, формально известные как «Белые книги», «Зеленые книги». В этих публикациях подчеркивается актуальность проблем, в них выдвигаются приоритетные темы и цели для Европейского Сообщества. Европейская комиссия предоставляет руководство, каким образом поставленные цели могут быть достигнуты, однако всегда подчеркивает, что успех в достижении поставленных целей в значительной степени зависит от приоритетов самих государств-членов ЕС и от отдельных высших учебных заведений.

Открытый метод координации начал более последовательно применяться в сфере высшего образования с 2009 года в рамках программы «Образование и подготовка к 2020 году». В периоды - 2011 – 2013; 2014 – 2015; 2016–2018; 2019-2020 - были организованы тематические рабочие группы, обсуждающие пути модернизации высшего образования в странах ЕС. Еще в мае 2006 года Европейская комиссия опубликовала сообщение о реализации программы модернизации университетов, в которой основные приоритеты - образование, исследования и инновации. В сообщении говорилось о необходимости процесса «модернизации» высшего образования в Европе в соответствии с целями Лиссабонской стратегии. Комиссия определила необходимость реформ в

нескольких областях [5]:

- увеличение географической и межсекторальной мобильности и удвоение количества выпускников и исследователей, проводящих как минимум один семестр за границей или в промышленном секторе;
- создание партнерских отношений учебных заведений с бизнес-сектором;
- организация обучения на протяжении всей жизни и создание условий для тех, кто хотел бы вернуться учиться на более поздних этапах своей жизни;
- повышение финансирования университетов с учетом их результативности и пересмотр оплаты за обучение студентами путем поддержки студентов с более низким социально-экономическим статусом, чтобы все желающие имели доступ к высшему образованию;
- развитие междисциплинарности в обучении;
- предоставление университетам большей автономии при наборе персонала и повышение привлекательности университетов для приглашения в них ведущих исследователей. Европейское высшее образование и исследования должны стать более заметными и привлекательными во всем мире.

Европейская комиссия внесла свой вклад в процесс модернизации высшего образования путем стимулирования его через программы – «Программа обучения на протяжении всей жизни», «Программа конкурентоспособности и инноваций», а также через структурные фонды и кредиты Европейского инвестиционного банка. С 2011 года в модернизации высшего образования акцентируется внимание на возможности трудоустройства и на его вклад в модернизацию экономики ЕС.

В период с 2011 по 2020 гг. поднимались различные вопросы, среди которых - развитие навыков и несоответствие полученных навыков потребностям экономики. Экономика знаний нуждается в людях с «правильным сочетанием навыков» - это «электронные навыки», креативность, гибкость, твердые дисциплинарные знания, а также межкультурные навыки, предпринимательские навыки, творческие и инновационные навыки, продвинутые навыки во всех дисциплинах. Поднимаются и такие вопросы, как интернационализация высшего образования, цифровизация и использование ИКТ в высшем образовании и др. [5]

Остаются на современном этапе актуальными для решения вопросы: повышение достижений в Европе за счет выпускников и исследователей в высших учебных заведениях; улучшение качества высшего образования; повышение качества за счет мобильности и трансграничного сотрудничества вузов; взаимодействие высшего образования, исследований и бизнеса для регионального развития; совершенствование управления и финансирования вузов.

В стратегии развития образования до 2020 года перечислены основные задачи, направленные на деятельность, имеющую экономическую ценность и значимость для рынка труда. Например, повышение возможности трудоустройства, внедрение инноваций, укрепление связей между высшим образованием и рынком труда, конкурентоспособность и привлекательность европейского пространства высшего образования и др. Европейский институт инноваций и технологий (EIT) является примером сотрудничества между вузами, промышленностью и научно-исследовательскими институтами для регионального развития.

В 2016 году Европейская комиссия создает «Новую программу навыков для Европы». В ней идет речь об укреплении «человеческого капитала», расширения

возможности трудоустройства и конкурентоспособности. Европейская комиссия продолжает тему модернизации высшего образования в ЕС, предлагает совершенствование системы оценки полученных профессиональных навыков (например, ввод систем оценки знаний, умений и навыков «Европейская рамка квалификаций» EQF и Europass Framework). Магистерскому образованию образовательная политика придает значение в плане подготовки высококвалифицированных профессионалов, востребованных на рынке труда в странах ЕС, особенное внимание уделяется роли магистерского образования в интернационализации высшего образования – развитие академической мобильности и создание международных магистратур.

Таким образом, в современный период в ЕС продолжается модернизация высшего образования, имеющего большое значение для создания «человеческого капитала», и развивающегося в направлении инноваций, исследований, интернационализации в целях улучшения качества образования.

Рассмотрим на примере государственного Кардиффского университета Великобритании (страны, вошедшей на определенный период в ЕС), как развиваются эти направления в магистерском образовании. Университет (Cardiff University, Уйльс), основанный в 1883 году, состоит из трёх колледжей: искусства, гуманитарных и социальных наук; биомедицинских и биологических наук; физических наук и техники. В нем обучается более 27000 студентов. В университете организована подготовка магистрантов, желающих проводить в будущем научные исследования, а также желающих посвятить себя практической профессиональной деятельности. Есть магистратуры для тех, кто хочет получить первоначальную профессиональную подготовку и для тех, кто хотел бы повысить свою квалификацию или получить новую, дополнительную профессию, уже работая в определенной профессиональной сфере. Во все магистратуры приглашаются на обучение зарубежные студенты из разных стран, вместе с тем обучение – платное.

Магистерская программа Education (Образование)[4] разработана для тех, кто уже работает в системе образования, и кто заинтересован в повышении своей квалификации, обучаясь проведению исследований и знакомясь с инновационной педагогической практикой. Содержание модулей в магистратуре включает сравнительные и международные исследования, педагогический опыт Великобритании и других стран, а также сложные проблемы, с которыми сталкиваются учителя и руководящие работники образования в условиях глобализации. Среди этих проблем: составление учебных программ, преподавание в быстро меняющемся мире или влияние глобализации на образовательные идеи и практики. Программа обеспечивает понимание образования как области для проведения исследований и возможностей его взаимодействия с другими социальными институтами, которые играют значительную роль в решении сложных образовательных задач. В ходе обучения проводятся междисциплинарные исследования в области образования, социологии и психологии. Магистранты учатся оценивать и формулировать рекомендации для образовательных организаций, разрабатывают инновационные мероприятия, которые помогут улучшить качество образования. Магистерская программа уделяет внимание начальному и среднему образованию, а также дает возможность изучить развитие образования за

рубежом, возможности образования в течение всей жизни – начиная с дошкольного образования, школьного и высшего образования, заканчивая обучением взрослых и неформальным образованием – все это показывает взаимосвязь между различными частями систем образования. В научном магистерском исследовании (диссертации) исследуется любой уровень формального или неформального образования.

Особенности программы: привлечение для обучения теории и современных исследований ведущих ученых; тесные связи со школами, колледжами и другими образовательными организациями обеспечивают возможность активного взаимодействия с руководителями и специалистами в области образования; обучение в хорошо известном учебном заведении, где в основном проводятся передовые исследования в сфере образования и социальных наук. В рейтинге вузов это учебное заведение занимает 5-ю позицию по образованию и 3-ю позицию по социологии по качеству исследований в последнем Research Excellent Framework (REF) в Великобритании.

Магистерская программа «Детство и юность» (Childhood and Youth) [1] нацелена на повышение квалификации педагогов-практиков, разработчиков программ, и магистров, которые хотят улучшить свои знания в области детства и юности, а также научиться проводить исследования с данными возрастными группами. Магистранты должны научиться критично оценивать то, как социальные структуры, институты, медиа, власти и различные практики влияют на детей и молодых людей. Детство и юность — огромное поле для исследований в социальных науках. Программа предлагает возможность изучить ведущие теории, методологию и научные исследования проблем детства и молодежи в разнообразных социальных и культурных контекстах, в течение всего периода взросления. Особенности данной программы заключаются в изучении новейшей теории и современных научных исследований в области детства и юности, магистранты знакомятся с политикой и инновационной практикой в области детства и юности. Они участвуют в обсуждении проблем с ведущими специалистами в этой области. Программа дает возможность поработать в междисциплинарной социологической среде. Члены исследовательской группы, которые обучают магистрантов, работают с учетом современной государственной политики в области образования, осуществляют консультирование и руководство на местном и национальном уровнях по целому ряду актуальных вопросов, например, проблемы сексуального плана, насилие в семье, усыновление, и проводят собственные исследования.

Магистерская программа «Образование, политика и общество» (Education, Policy and Society) [3] создана в Кардиффском университете недавно в связи с тем, что мировая образовательная система находится в процессе реформирования по общему глобальному образцу в области образовательной политики и идеологии. Цель данного магистерской программы - помочь развить критические способности анализировать доминирующую идеологию, политику и практику; понимать их движущие силы; недостатки и возможные результаты. Программа даст возможность раскрывать альтернативные модели образования, педагогические практики на ранних ступенях возрастного развития, в начальной и средней школе, на «послешкольном» уровне, а также в неформальных и формальных формах образования. Программа предназначена для желающих

развить умение анализировать образовательные практики, политику и идеологию, улучшить свое понимание «мирового процесса», широких структур и сил, которые сегодня оказывают свое влияние на школы, университеты и образовательную систему, а также обнаружить и понять возможные альтернативные подходы к осмыслению и преобразованию образования в целом. Особенности программы: обучение всех желающих из Великобритании или зарубежных стран. Программа уникальна тем, что она является сфокусированной на образовании Великобритании или любой другой страны, предложенной междисциплинарной Школой социальных наук. Предлагаемый подход к образованию сформулирован на основе ценности и междисциплинарности социальной научной теории, а также на основе коллективной способности переосмысливать, преобразовывать и обогащать образовательную практику, политику и принципы деятельности на местном, национальном или глобальном уровнях.

На примере междисциплинарных магистратур, ведущих подготовку для сферы образования в Кардиффском университете Великобритании, можно увидеть тенденции развития магистерского образования в европейских странах:

- создание магистратур, отвечающих на проблемы современного общества и потребностям рынка труда;
- междисциплинарность содержания подготовки профессионалов, готовых проводить на практике научные исследования и осуществлять инновации в педагогической деятельности на любой ступени системы образования (дошкольного, школьного, высшего, непрерывного образования);
- привлечение в магистерское образование уже работающих специалистов из сферы образования (учителей, руководителей и др.), повышение их уровня квалификации;
- открытость магистерских программ для студентов из других стран.

Библиографический список

1. Childhood and Youth. – Режим доступа: https://www.cardiff.ac.uk/study/postgraduate/taught/courses/group/childhood-and-youth (дата обращения 18.03.2020)

2. Corbett A. The history of European cooperation in education & training. Europe in the making — an example, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – 2006. - 335 pp.

3. Education, Policy and Society. – Режим доступа: https://www.cardiff.ac.uk/study/postgraduate/taught/courses/course/education,-policy-and-society-msc

4. Education (MSc)/ - Режим доступа: https://www.cardiff.ac.uk/study/postgraduate/taught/courses/course/education-msc (дата обращения 18.03.2020)

5. Research for the CULT Committee - Modernisation of higher education. - 16-10-2017. – Режим доступа: https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2017)602002 (дата обращения 18.03.2020).

УДК 378

Гбоко Кобена Северэн, *к.пед.н., преподаватель кафедры социологии и педагогики университета Алассан Уаттара, Республика Кот-д-Ивуар*

СОВРЕМЕННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОТ-Д-ИВУАР: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: в данной статье автор рассуждает о трудностях развития университетского образования в условиях системных изменений, происходящих во всех

сферах жизнедеятельности и влияющих существенно на трансформацию профессиональной среды.

Ключевые слова: университетское образование, проблемные поля, повышение профессиональной компетенции педагога.

Современное состояние в мире во многом определяет новый этап в развитии образования, в том числе высшего образования, для которого характерны изменения, усложнение взаимоотношений во всех сферах жизнедеятельности человека, повышение требований к профессиональной подготовке. Современность характеризуется новыми социальными тенденциями, влияющими на инновационные потоки в профессиональном образовании. Прежде всего, это понимание образования не только как «общественного блага», но и как «товара личного потребления», как необходимого условия социализации; признание необратимости процесса массовизации высшего образования; распространение информационно-коммуникативных технологий; переход к экономике знаний, требующий все более продвинутого обучения для всех областей экономики и повышения мобильности профессионалов высокого уровня, в том числе в сфере образования. Это накладывает отпечаток на рассмотрение вопросов профессиональной подготовки педагогов.

В развивающейся республики Кот-Д-Ивуар проблема подготовки кадров, в том числе педагогических строит остро. Интеграция Республики Кот-Д-Ивуар в международное сообщество, очерчивает и проблемы обновления, модернизации профессионального образования в республике, которое учитывало бы инновационные тенденции в построении университетского образования в различных странах. В работе Гбоко Кобена Северэн [1,3], Э.М. Зензу, [3], Н.Н. Суртаевой [1,3] выделены ряд основных трудностей в процессе инновационного развития высшего образования в республике, которые представлены в виде сгруппированных полей: нормативно-правового, методологического, социально-детерминированного, концептуального, субъектно-ориентированного, педагогического. Педагогическое поле охватывает все возможные изменения, которые происходят в настоящее время в социокультурном пространстве республики, а также в требованиях к профессорско-преподавательскому составу в условиях подписания Болонского соглашения, в социальном взаимодействии и поведении. В контексте изучения проблемных полей высшего образования в условиях внедрения новаций появляется возможность сравнения данных процессов с процессами в других странах, которые не относятся к странам с молодым высшим образованием, что помогает понять общие закономерности возникновения и определить основные приоритетные вопросы развития профессионального образования в стране. Обобщение проблемных полей и изучение образовательной практики, позволило нам при проведении исследования сформулировать основные положения [2]. Приведем эти положения в обобщенном виде.

«*Нормативно-правовое поле* отражается в разработанных документах, определяющих и регулирующих деятельность в сфере университетского образования и науки (республиканские, региональные и локальные акты), регулирующие образовательную, научно-исследовательскую деятельность университетов и преподавателей.

Социально-детерминированное поле: проявляется в проблемности

обоснования методов изучения реального развития университетского образования в условиях инноваций, ориентированных на совокупность требований, предъявляемых в нормативных актах, законах, к их реализации педагогической практикой.

Методологическое поле - проявляется в разработке и обосновании методов познания процессов реального развития университетского образования, в условиях инноваций и содержание деятельности преподавателей.

Концептуальное поле проявляется в разработке и обосновании концепций, описывающих модели, сценарии инновационного развития университетского образования в республике и моделей деятельности преподавателей при этом.

Субъектно-ориентированное поле проявляется в изменении характера социального взаимодействия в современных условиях, взаимодействия преподавателей и студентов в много аспектном рассмотрении и личности, смыслов её жизни, встроенности в социум в период обучения в университете и после его завершения (вопросы трудоустройства) и др.

Педагогическое поле отражает трудности в построении педагогического процесса в университете, затрагивающие вопросы общей педагогики, дидактики, частных методик, теории и методики воспитания, подготовки и повышения профессионализма педагогических кадров, педагогического сопровождения и поддержки» [3, с.7-8].

Мы рассмотрели некоторые точки зрения на типологию проблем в профессиональной подготовке педагогов. В настоящее время, полного представления о типологии проблем в сфере образования, в том числе университетского, пока нет. А типология проблем является особой научной задачей, ещё требующей своего решения. Изучая вопросы трудностей, проблем, мы понимали, что научное познание и практика характеризуются не единичными проблемами, а их совокупностью, системой проблем, которые замыкаются на профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Понимание поля позволяет рассматривать проблемные поля, с одной стороны, как отражение всеобщего характера познания, с другой – возможность их локализации в определённых социальных границах, сферах жизнедеятельности, или контекстах. Проблемные поля, той или иной территории республики, будут иметь черты, отражающие общий уровень развития педагогической науки и образования, и специфичные черты, характерные для данной территории, страны.

Система проблемного поля университетского образования, в том числе педагогического, включает такие проблемы как: нарастание внешнего давления на систему образования; снижение или увеличение инновационного потенциала системы образования; нарастание невостребованности потенциала системы образования в практике; нарастание разрыва между интересами систем образования и управления; усиление разрыва между декларируемой и реальной ролью системы образования в обществе и др.

Говоря о проблемных полях педагогического университетского образования Ивуарийского высшего образования в республике, отметим, что оно столкнулось с многочисленными трудностями с момента формирования в стране многопартийной системы в 1990 году. Излишняя политизация деятельности профсоюзов студентов и преподавателей, заменившая собой защиту моральных и

материальных прав членов этих профсоюзов, часто приводила к неуместным забастовкам, которые постоянно блокировали всю систему образования. Стремительный рост численности студентов без учета возможностей их приема университетской инфраструктурой (невозможность их обеспечения помещениями для общих лекций, семинарских и практических занятий) для педагогов создал дополнительные проблемы. Например, в 1999-2000 учебном году, соотношение числа студентов и преподавателей было 39/1, что значительно превышает коэффициент, установленный ЮНЕСКО. Переполнение студенческих аудиторий способствовало более плохим условиям работы персонала из-за недостаточности и неприспособленности офисных помещений, кабинетов для преподавателей, средств коммуникации, нехватки, неприспособленности и недостаточного оборудования помещений для занятий и недостаточностью обеспечения преподавательскими кадрами (число студентов на одного преподавателя). Вопрос педагогических кадров стоит остро не только по причине огромного числа студентов и по причине необходимости постоянного повышения квалификации в связи с инновационными процессами, которые нужно отслеживать, изучать и перестраивать педагогический процесс, который учитывал бы эти новации. Поэтому в республике идет интенсивный поиск форм повышения квалификации. Приемлемой для республики становится и такая форма, как наставничество, которая в России хорошо изучено, что отмечает в своем исследовании Ж.Б. Марголина «Для всех этих форм, методов, технологий наставничества характерно наличие общей составляющей – это активизация процесса самообучения и саморазвития, выступающими непременными инструментами непрерывного образования взрослых, а также общим следует назвать реализация принципов при использовании различных методов форм, технологий наставничества. [4, с.5-6]. В качестве принципов называются добровольность, целеустремленность работы наставника; морально-психологический контакт наставника и подшефного; личный положительный пример наставника и др. Все это приемлемо при рассмотрении вопросов повышения профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава в республике Кот д Ивуар.

Библиографический список

1. Гбоко Кобена Северэн, Суртаева Н.Н. Проблемные поля инновационного развития университетов А Республике Кот Д Ивуар // Вестник Нижневартовского гуманитарного университета. – 2018. - №2. – С.16-18.

2. Гбоко Кобена Северэн. Педагогическая поддержка преподавателей в условиях инновационного развития университетского образования в республике Кот-Д'Ивуар автореф. канд диссерт. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 22 с.

3. Зензу Э.М., Гбоко К.С., Суртаева Н.Н. Педагогическая поддержка преподавателей как этап непрерывного повышения профессиональной компетенции в условиях инновационного развития университетского образования в республике Кот-Д'Ивуар // Непрерывное образование. - 2016. - 3(17). – С. 56-59.

4 Марголина Ж.Б. Наставничество как педагогическое средство развития профессионализма педагога в условиях непрерывного образования взрослых // Химия в школе. - 2019. - №4. - С.2-6.

УДК 378
Данг Тхи Ким Лиен, *к.пед.н., Ханой, Вьетнам, E-mail: kimlienru@yahoo.com*

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЬЕТНАМЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос высшего профессионального образования во Вьетнаме, показаны тенденции его направления в развитии.

Ключевые слова: высшее образование во Вьетнаме, система самообразования, ступени образования.

На современном этапе практически все страны рассматривают вопросы развития и модернизации профессионального образования в свете трансформации профессиональной среды (отмирание существующих профессий, или их существенное преобразование и появление множества новых), а также в связи с изменением рынка труда, миграционными процессами, интеграцией как в сфере высшего образования чему способствует расширяющийся поток предложений получения высшего образования в дистанционной форме обучения. Все эти процессы не обходят и Вьетнам. Остановимся на характеристике высшего образования во Вьетнаме на современном этапе. На протяжении тысячи лет территория Вьетнама находилась под китайским господством. Даже местные иероглифы были созданы на основе китайской письменности и до начала XX века использовались при обучении в школах. Огромное влияние на культуру Вьетнама оказали и французы, о чем свидетельствует современный европеизированный вьетнамский алфавит. Он появился в XVII веке, и до наших дней сохранилось даже имя французского миссионера, создавшего этот алфавит. Отпечатки прошлого имеют место в системе высшего образования во Вьетнаме. После объединения всей страны в 1975 году (конец гражданской войны) во Вьетнаме была выдвинута задача улучшения общей структуры системы образования, делался упор на укрепление учебно-материальной базы, повышение уровня обучения. В целом Реформа системы образования была завершена к 1981 году. Что произошло в период реформ: формирование целостной системы народного образования, охватывающей все звенья – от дошкольных учреждений до высших учебных заведений. Основной чертой системы образования современного Вьетнама является формирование целостной системы, которая отвечает запросам общества в развитии экономики, культуры, науки и обороны страны.

Вся система образования делится на пять категорий: детские сады, начальные школы, средние школы, высшие школы, колледжи/университеты. Система образования во Вьетнаме делится на три этапа. Первая – дошкольное образование для детей от 3 до 6 лет, вторая - является основным образованием, которое включает в себя три уровня: начальная (1-5 классы), средняя (6-9 классы) и высшая школа (9-12 классы). Во Вьетнаме обязательным является пятилетнее обучение. После 12 лет базового образования можно продолжить углубленное изучение какого-либо направления в университете, колледже или профессионально-техническом училище.

Во Вьетнаме существует более 700 специализированных школ и колледжей (обучаются примерно 2 млн человек), 247 профессиональных

училищ и техникумов (около 200 тысяч учащихся). около 100 вузов, где готовят по 200 специальностям, среди них 24 частных университета. Всего в университетах обучаются примерно 120 тысяч студентов.

Фундаментальные научные исследования осуществляют Национальный центр научных исследований и Национальный центр общественных и гуманитарных наук, которые имеют сеть институтов, отделов, лабораторий в Ханое, Хошимине, Ня Чанге, Хайфоне. В Ханое находятся Национальная библиотека, библиотека Института научной информации по общественным наукам, библиотека Института иероглифической письменности. Во Вьетнаме в системе образования учитываются нюансы конкретного города, например, в Ня Чанге открыт водный институт, в котором изучают запасы моря (город располагается на берегу моря) и т.д. Кроме того, во Вьетнаме имеется примерно 170 исследовательских и опытно-конструкторских бюро. На современном этапе высшее образование во Вьетнаме стремятся поднять на уровень, чтобы как минимум пять вьетнамских университетов вошли в список 100 ведущих университетов Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), и как минимум два университета должны войти в список лучших 200 университетов мира. А в 2020 году во Вьетнаме должно быть примерно 5% дипломированных специалистов, чей уровень образования будет равен уровню образования студентов, обучающихся в ведущих университетах АСЕАН.

Информацию о высшем образовании во Вьетнаме можно получить на многих национальных и международных веб-сайтах и газет, которые обеспечивают ежегодный рейтинг университетов и Колледжей, основанных на нескольких критериях. На сайтах приводятся статистические и репутационные рейтинги, например, рейтинг Колледжей приводится попытка предоставить релевантную информацию возможным студентам. Важность и законность рейтинга университета и Колледжа — высоко обсужденная проблема в современном образовательном и социальном пространстве Вьетнама. Много университетов, включая высоко оцениваемые, начинают подвергать сомнению содержание, критерии мониторинга вузов, данные и методы, используемые контролирующими услугами по ранжированию. Это делается с целью понять какое место занимает в международном образовательном пространстве система высшего образования Вьетнама, имеет ли существенное различие, может ли обеспечить свободу передвижения своих граждан после получения профессионального образования в своей стране (социальную, профессиональную мобильность), кроме того, отслеживается информация о предпочтениях получения образования молодыми людьми в других странах. Приведем данные Министерства образования и подготовки кадров (МОПК) Вьетнама и международных образовательных организациях в последнее десятилетие о приоритетах выбора стран для учебы у современных вьетнамцев, они таковы: Австралия — 26 015 человек, США — 19 591, Япония — 13 328, Китай — 13 000, Сингапур — 10 000, Франция — 6700, Тайвань — 6000, Великобритания — 5118, Россия — 5000, Германия — 5000, Южная Корея — 2600 человек. Данные пропорции в целом практически сохраняются и в настоящее время. Если говорить о специальностях, то можно отметить, что самыми популярными специальностями, которые выбирают вьетнамские студенты в зарубежных вузах,

являются: административное управление (в том числе EMBA, MBA — до 15,9 % от общего числа), искусство, медиа, экономика и финансы, юриспруденция. Интеграционные процессы в международное образовательное пространство происходят и за счет того, что Вьетнамское правительство проводит политику по привлечению зарубежных ученых и преподавателей во Вьетнам, увеличивает финансирование вузов, выделяет средства для привлечения иностранных специалистов. Началось широкое внедрение иностранных, в первую очередь англоязычных, учебников в образовательный процесс.

Описывая систему высшего образования во Вьетнаме А.А. Соколов отмечает [1], что самый большой университет в Хошимине имеет несколько кампусов (несколько академических зданий, общежитие, парковки, спортивные зоны под открытым небом, огромный зал для спорта и проведения экзаменов и т.д.) Преподавание ведется на английском языке, и большая часть преподавателей приехала из англоговорящих стран, 20 % учащихся составляют студенты из зарубежных стран - США, Канады, Австралии, Южной Кореи, Японии, Сингапура и других стран, в последнее время появились студенты из России. По окончании обучения студенты получают диплом RMIT стандартного образца (без упоминаний, что он получен во Вьетнаме) и Undergraduate степень — Bachelor of Information Technology. Этот диплом признается во всех странах, использующих западную систему обучения, и открывает шансы для работы в Австралии.

В 2016 г. в г. Хошимин было объявлено о создании Университета Фулбрайта (Fulbright University Vietnam, FUV) во Вьетнаме. Университет Фулбрайта станет первым в стране независимым и некоммерческим вузом, он будет опираться на поддержку со стороны правительств США и СРВ. Финансирование этого проекта ведется через американское НКО «Целевой фонд инновационного образования Вьетнама» (Trust for University Innovation in Vietnam, TUIV). Основу преподавательского корпуса Университета должны составить выпускники Программы Фулбрайта для преподавателей экономики (Fulbright Economics Teaching Program, FETP), подготовка по которой ведется во Вьетнаме с 1994 г. в рамках соглашения о сотрудничестве между Гарвардским университетом и Институтом экономики г. Хошимин при полной финансовой поддержке со стороны правительства США.

Американская Программа Фул-брайт (The Fulbright Programs): ежегодно от 25 до 30 вьетнамских студентов принимают в США на учебу для получения степени магистра. Развитие высшего образования во Вьетнаме все больше строится по образцу американского. Подобные процессы в развитии высшего образования происходят и в странах, которые освободились от колониального гнета. Так, например, о становлении университетского образования в Кот д Ивуаре находим информацию в работах Гбоко Кобена Сверен [3,4], Н.Н. Суртаева [3,4], Э.М. Зензу [4]. В заключении можем отметить, что процессы развития высшего образование как во Вьетнаме и ряде других стран идут похожие, отличие от уровня реализации, финансирования, научного потенциала и др.

Библиографический список

1. Соколов А.А. Человеческий потенциал и модернизация Вьетнама: наука и образование // XII съезд Компартии Вьетнама: документы и экспертные оценки. М.: ИДВ, 2016. С. 311-323.

2. До Тхань Тхюи. Вьетнам: трудности в реализации совместных международных образовательных программ // Международное высшее образование. Осень 2015. Вып. 82.

3. Гбоко К.С., Суртаева Н.Н. Проблемные поля инновационного развития университетов в Республике Кот-Д'Ивуар // Вестник Нижневартовского гуманитарного университета. - №2. - 2018. - С. 16-18.

4. Зензу Э.М., Суртаева Н.Н. 2016. Педагогическая поддержка преподавателей как этап непрерывного повышения профессиональной компетенции в условиях инновационного развития университетского образования в республике Кот-Д'Ивуар // Непрерывное образование. - 3(17). – С. 56-59.

УДК 378

Ван Бо, *аспирантка 1 курса, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Китай, E-mail: 1617465160@qq.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: в статье обсуждается социально-культурная деятельность студентов в современном университете.

Ключевые слова: современный университете, социально-культурная деятельность.

В прошлом столетии общественность была серьёзно обеспокоена недостаточным уровнем культуры молодёжи. В XX1 веке эта проблема вновь актуальна. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создаёт особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы. Проблемы формирования творческой личности, процессы самовыражения и самореализации рассматривались многими отечественными (Д.Б. Богоявленская, А.Я. Пономарёв) и зарубежными (Юнг К., Гилфорд Д.) учёными. Особое значение для формирования личности имеет творческая деятельность. К.Юнг говорил о назначении творческой деятельности в становлении человека, «человек думает, что создаёт…идеи, но в действительности они создают его…».

А.А. Макареня [1, с.118-119] отмечает, что «развитию личности, переходу её в новое качество (раскрытие индивидуальности) способствуют многие факторы, которые побуждают личность к активной деятельности».

Исследователи выделяют следующие существенные моменты в становлении личности студента:

- выбор творческой профессии;
- становление своей собственной системы эстетических и художественных ценностей;
- необходимость преодоления разрыва между художественным идеалом и реальностью творчества.

Все эти задачи могут быть решены. Каждая ступень социально-культурной деятельности, каждый её этап требует особых трудовых усилий. Для решения этих проблем большое значение имеет развитие социально-культурной деятельности студентов. В своей социально-культурной деятельности студенты активно открывают, что-то новое для себя, а для окружающих – новое о себе. Задача чуткого, умелого педагога не только своевременно заметить способности студентов к различным видам социально-культурной деятельности, но и стимулировать их развитие, направляя при этом в нужное русло, стремясь

добиться результата в творчестве.

Любому студенту неизбежно приходится усваивать результаты своей социально-культурной деятельности. На первый план выступает личностный аспект образования, неоспоримую роль играет то, под чьим, либо грамотным руководством педагогов, либо самопроизвольно, спонтанно, методом проб и ошибок самого студента происходит это усвоение [2].

К большому сожалению, педагоги часто забывают о своеобразии частного восприятия и невольно стараются навязать студентам общение на языке чуждых им художественных образов, в которых под час с трудом разбираются они сами. Стоит ли удивляться, что подобная задача является для многих студентов практически неразрешимой, а со стороны педагогов просто неоправданной. Для педагогов важно создать определённую атмосферу, способствующую обращению к самым сокровенным переживаниям и чувствам. Процесс социально-культурной деятельности не безличный процесс, он представляет собой определённую жизненную позицию (Н.А. Бердяев, А.Камю, Э.Форм), что подтверждается проявлением личностных особенностей личности студентов, таких как независимость, активность, открытость ума, высокая толерантность, развитое эстетическое чувство, положительная Я-концепция (В.Н. Дружинин, 1992 г.)

Одним из основных направлений социально-культурной деятельности студентов является вовлечение их в процесс художественного творчества. Следовательно, наиболее эффективным методом воспитания является должная организация процесса обучения, когда студенты получают удовлетворение и ощущение успешности во всех его формах и проявлениях.

Насколько же важна для студентов творческих вузов социокультурная деятельность, призванная раскрыть природную художественную одарённость, возможность и желание создавать новое в искусстве, творчестве, окружающей действительности? Нами было замечено, что для адекватного приобщения к художественному творчеству студентов, необходима определённая освоенность соответствующего контекста, что иногда бывает трудностью для уже достаточно взрослого человека. Воздействие художественного творчества на психику студентов можно воспринимать в тесной связи с самой сущностью художественного творчества. И для преподавателя важно создать определённую атмосферу, способствующую обращению к самым сокровенным переживаниям и чувствам, преодолевая свой внутренний и внешний мир.

К сожалению, весь накопленный педагогический опыт не был использован для постановки и решения проблем приобщения к социально-культурной деятельности студентов. Современное образование в высшей школе, ориентировано на среднего студента, а значит и на среднего специалиста – профессионала. Научный смысл работ по выявлению одарённых, талантливых, обладающих наиболее высокими креативными способностями студентов, состоит в том, чтобы обеспечить возможность использования законов социально-культурной деятельности, для совершенствования содержания методов обучения. Необходима специальная психолого-педагогическая поддержка и помощь в развитии креативности каждого студента, чтобы не задержать, не растерять по крупицам и не загубить его на любом этапе обучения.

Замечено, что по мере социокультурного развития студентов, к 4, 5 курсам, творческая активность преобразуется у них в более высокие формы и выражается

в самостоятельном творчестве, креативности. Даже неудача рождает проблему, вызывает творческую активность и обеспечивает возможность нового этапа в развитии.

Одно из таких интегральных направлений социально-культурной деятельности состоит в том, чтобы понять природу творчества как общую предпосылку к развитию творческой личности каждого студента, способной не только к созданию нового, но и к самовыражению, самовоспитанию, самореализации, самоценности личности, не только решающей, но и ставящей проблемы перед человеком и человечеством. А психология развития творчества, может способствовать разработке обогащённых программ по обучению социально-культурной деятельности и профессиональному воспитанию.

Главным условием успешной реализации социально-культурной деятельности в вузе мы считаем достижение студентами состояния, при котором изучаемые в процессе обучения знания становятся внутренним достижением каждого. Из этого следует, что правильный подход к организации процесса социально-культурной деятельности студентов видится в использовании различных видов творчества, что в достаточной степени обеспечивает усвоение основных ценностей культуры, формируя при этом эстетический вкус, идеалы и мировоззрение.

Структура и содержание социально-культурной деятельности сегодня, позволяет нам сделать вывод о том, что творчество является эффективным средством формирования личности студентов. К основным условиям организации социально-культурной деятельности средствами творчества можно отнести следующие:

1. Выбор студентами вида творчества, наличие той или иной образовательной программы, возможность менять преподавателей. С этой точки зрения, негосударственное образовательное учреждение обладает более благоприятными возможностями по сравнению с государственными вузам.

2. Главным организующим началом является не образовательный процесс, а процесс социально-культурной деятельности во всех его различных проявлениях в деятельности вуза. Здесь наряду с теоретическими знаниями, большое место занимают коллективная или индивидуальная творческая деятельность, самостоятельная работа и другие формы.

3. Наличие в вузе художественных студий, мастер-классов, творческих лабораторий и семинаров, позволяют развивать разнообразные способности студентов, обеспечивая углублённое изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческого процесса.

4. В основе построения образовательного процесса в вузе всегда лежит уровень развития творческих способностей студентов, физические возможности и профессиональные достижения в социально-культурной деятельности.

5. Складываются особые отношения взаимного уважения и сотворчества между педагогами и студентами, основанные на принципах свободы творчества, в основе которых лежит обучение творчеству к сферам наибольшего благоприятствования в образовании, оказывающее уникальную роль для развития в социально-культурной деятельности студентов, дающей возможность быть личностью.

Библиографический список

1. Макареня А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. - Тюмень: ТОГИРРО, 1997. – 66 с.
2. Кривых С.В. Культура воспитания и воспитание культуры // Воспитание элиты как ресурс развития регионов страны: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2009. – С. 22-28.

УДК 378

Жолдасбеков А.А., *д.пед.н., профессор Южно-Казахстанского государственного университета им. М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан*
Байконысов Е.Р., *PhD докторант Южно-Казахстанского государственного университета им. М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан, E-mail: erboltai@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается роль политического образования в формировании мировоззрения студента, важность влияния высшей школы на процесс формирования политической социализации студенческой молодежи. Рассматривается идеология работы по формированию ценностных ориентиров молодого поколения, деятельность вузов по формированию мировоззрения и социальной активности студенчества.

Ключевые слова: политическое образование, политическая культура, студенческая молодежь, личность.

Политическое образование является одним из методов воспитания гражданственности, политической культуры студентов, их социализации. Политические знания и культура на сегодняшний день актуальны для каждого гражданина независимо от его профессиональной ориентации, интересов и образования. Так как политика государства существует независимо от выбора деятельности каждого отдельного индивида, но оказывает влияние на всех. Как сказал французский писатель и политик Шарль Монталамбер: "Если вы не займетесь политикой, то политика займется вами". Знание политической культуры помогает разбираться в непростых политических проблемах, уметь формировать взаимоотношения с властью, осуществлять за ней действенный контроль. Будущее современного общества зависит от того, какую власть будет выбирать новое поколение, какова степень осознанности их выбора, насколько молодежь может защищать и отстаивать свои политические интересы.

На сегодняшний день политическое образование студентов остается пока слабым звеном в системе высшего профессионального образования, необходим новый подход к его организации в вузе, актуализирующий личностное отношение студентов к формируемой культуре [1].

Применительно к нашему исследованию мы рассматриваем политическую культуру в узком смысле как интегративное качество личности, отражающее меру освоения студентом политической культуры общества и приобретения опыта политико-гражданского поведения, проявляющееся в понимании общественно-политических процессов и событий, интерес к ним, самостоятельности их анализа и принятия индивидуального решения, сознательном и активном участии в общественно-политической жизни общества. Одним из факторов формирования политической культуры студентов выступает их политическое образование, осуществляемое в процессе профессиональной подготовки в вузе [2].

В связи с этим с целью определения уровня политической культуры и политической активности студентов, обучающихся по техническим специальностям, было проведено социологическое анкетирование. Было опрошено 990 студентов технического вуза. 53% опрошенных ответили, что для повышения политической активности студентов нужно активно участвовать в общественно-политических мероприятиях.

Одной из важнейших задач политического образования является формирование нравственной и политической культуры студенческой молодежи. Воспитание во все времена органически было вплетено в образовательный процесс. Как сказал философ Абу Насыр Аль-Фараби: «Знания, данные без воспитания, – это враг человечества». Так «знание и добрые нравы», или по-другому учение и воспитание переплетаются между собой. Выглядит жалким, является несчастным тот, кто не умен, не воспитан и не обладает хорошим нравом.

По идеи французского мыслителя Жан-Жак Руссо «Воспитание – великое дело, и оно может создавать свободного и счастливого человека. Естественный человек – идеал Руссо – гармоничен и целен, в нем высокоразвиты качества человека-гражданина, патриота своей Родины». Поэтому при формировании политической активности и политической культуры молодежи в образовательном процессе вуза преподаватели должны привлекать студентов не только к образованию, но и к мероприятиям воспитательного характера. Именно здесь институты социализации играют ключевую роль в формировании молодежной политической культуры. Особое внимание следует уделить семейному воспитанию. Так при анкетировании 50 процентов респондентов отметили, что их родители активно обсуждают в семье политические события происходящие за последние время в стране.

А также, 90,1% опрошенных отметили, что в формировании активности политической культуры студентов особенно влияют преподаватели – педагоги ведующие гуманитарные дисциплины вуза.

Как сказал Лидер Нации Н.Назарбаев в своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»: «Мы должны создать условия для полноценного образования студентов по истории, политологии, социологии, философии, психологии, культурологии, филологии. Наша гуманитарная интеллигенция должна быть поддержана государством путем восстановления гуманитарных кафедр в вузах страны. Нам нужны не просто инженеры и медики, но и люди, хорошо понимающие современность и будущее» [3]. Поэтому современное образование не может сводиться лишь к обучению академическим знаниям, оно предполагает воспитание полноценного члена общества с развитым чувством долга, патриотизма, умеющим и желающим жить в развитом демократическом обществе, правовом государстве, осознающим себя полноправным гражданином своей страны.

Главную роль в создании мировоззренческих основ такой личности призваны играть предметы социально-гуманитарного цикла: «Модернизация общественного сознания», «Ценности Вечной страны (Мәңгілік Ел)» и т.д.

Также политические символы являются мощным средством идеологического воздействия, важным фактором политического воспитания и социализации личности. Так 57% опрошенных ответили, что исполняют гимн

страны только на мероприятиях проводимые по знаменательным и памятным датам. Посредством символов передаются традиции, подчеркивается связь времен, воспитывается уважительное отношение к истории страны. Символика обеспечивает историческую преемственность и непрерывность политического процесса. Занимая важное место в системе ценностей и политических ориентиров, символы приобретают громадное политикокультурное значение.

Таким образом, результаты социологического исследования показали, что формирование политической культуры студентов - сложный, целенаправленный, непрерывный и системный процесс, успешная реализация которого во многом определяется его организацией [4]. Ввиду этого основной приоритетной задачей ВУЗа является политическое воспитание студентов, формирование у них политической культуры, стимулирование интереса к политике, использование системы учебно-политологических задач как технологии политического образования студентов, развитие студенческого самоуправления как средства формирования гражданской позиции будущих специалистов [5].

Библиографический список:

1. Актуальные проблемы изучения политической культуры студенческой молодежи : монография / К. Г. Колтаков, И. И. Москвичев, В. В. Рыков. - Бийск : БиГПИ, 1997. - 79 с.

2. Mandl H. Lernen im Internet. Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens / H. Mandl. Opladen, 2000.

3. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», Астана, 2017.

4. Пикалов Г. А. Теория политической культуры : учеб. пособие / Г. А. Пикалов. СПб., 2004. - 245 с.

5. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Под ред. С.В. Кривых. - СПб.: Экспресс, 2013. - 200 с.

УДК 378

Алдошина М.И., *д.пед.н., профессор, директор центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», Орел, E-mail: maraldo57@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ЭКОНОМИКИ В ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ[2]

Аннотация: в современной ситуации развития общества постиндустриального типа и современной фазы дигитальности особенно актуальна проблема формирования предпринимательских компетенций студенчества в университетском образовании. Основная проблема статьи - рассмотрение механизмов формирования предпринимательских компетенций студентов в условиях опорного университета Центральной России.

2 Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства», при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 г., договор № 18-013-00845\20 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательские компетенции, университетское образование.

Сложившаяся социокультурная ситуация в России и мире требует осмысления сущности и роли университетского образования в обществе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, образования и бизнеса, взаимовлияния этих институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации, становления компетентного специалиста и личности [1]. Политика санкций в отношении нашего государства повлекла стимулирование развития различных отраслей бизнеса и экономики. Цель развития предпринимательской деятельности – осуществление экономической деятельности на инновационной и рисковой основе. Формирование предпринимательских компетенций понимается нами как процесс формирования готовности и способности обучающегося осуществлять экономическую деятельность на инновационной и рисковой основе. Формирование и развитие предпринимательских компетенций возможно и необходимо осуществлять в непрерывном образовательном процессе на различных его этапах, учитывая возраст обучающихся и уровни сформированности новообразования, поэтому непременным условием их формирования является, в авторском понимании, непрерывность.

В рамках программы развития опорного университета в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева развивается инновационная практика стимулирования предпринимательской активности студентов — бизнес-хакатоны. Согласно Википедии, хакатон - это форум разработчиков, во время которого специалисты из разных областей работают над решением проблемы. А.Я. Уварова, доктор экономических наук, профессор, координатор этого стратегического проекта в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева отмечает, что «хакатон используется как инструмент формирования базы кейсов предприятий не только Орловской области, но и других регионов. По отобранным кейсам инициативные ребята могут прорабатывать свои решения в любом региональном вузе. Студент видит конкретную проблематику и заказчика. Например, решение кейса Росавтодора студентами ОГУ им. И.С. Тургенева заняло первое место с предложением поствузовского трудоустройства. Данный проект был презентован на форуме «Интеллектуальные транспортные системы» в Москве. В этой схеме отсутствуют посредники и эффект «сломанного телефона». С заинтересованными организациями были подписаны соответствующие соглашения, которые направлены на научно-технологическое сотрудничество, подразумевающее формирование базы кейсов под конкретные запросы предприятий» [1, с. 65].

Основная цель университетского Бизнес-парка – увеличить количество молодежи, вовлеченной в предпринимательскую деятельность и реализацию реальных проектов. В 2017 году стартовал проект «Бизнес-парк – центр инновационного, технологического и социального развития региона» и к концу года существовало 38 инновацинно-технологических, социальных и бизнес-проектов, и около 1000 студентов и 200 предпринимателей воспользовались услугами сервисов Бизнес-парка. Однако, только 8 из 38 проектов были готовы к реализации на рынке.

Отрадно отметить, что инновационный опыт университета был замечен региональным правительством и отмечен, как положительный опыт. О.В. Пилипенко, ректор, доктор технических наук, профессор, на заседании Правительства Орловской области 29.10.2018 г. отметила, что «бизнес-парк, созданный в 2017 году, привлек 3,5 млн рублей инвестиций на коммерциализацию проектов. В регионе появилось 4 стартап- и спиноф компании, 4 инновационных предприятия, 8 - готовы к реализации бизнес-проектов. Разработаны и внедрены в образовательный процесс университета 4 образовательные программы с модулем «Технологическое предпринимательство». Вуз открыл новые 8 программ исследовательской магистратуры, в том числе «Биомедицинская фотоника и электроника», «Изменение климата», «Органические продукты», «Цифровые технологии по отраслям», «Спецтехника для Арктики» и др., 41 программу повышения квалификации и переподготовки (на 30 больше по сравнению с 2017 годом). Вузом выигран конкурс на создание инжинирингового центра «Инжиниринговый центр технологий цифровой среды для обеспечения комплексной безопасности: телекоммуникации, средства связи и энергоэффективность». Кроме того, ОГУ им. И. С. Тургенева заключены соглашения на выполнение НИОКР с индустриальными партнерами по направлениям: «Умный город», «Цифровая медицина», «Создание современных интеллектуальных систем обеспечения пожарной безопасности». В 2018 году в университете реализуется новый проект «Лаборатория питания» под научным руководством Нобелевского лауреата Рикардо Валентини».

Идея хакатона, кроме прагматичной ценности, интересна своим интерактивным характером. На хакатонах нет проигравших. Студенты оценивают свой уровень подготовки, способность в сжатые сроки решать технологические и экономические задачи, тестируют свою команду и определяют, над какими компетенциями необходимо работать в дальнейшем. Итоговая рефлексия корректирует направленность дальнейшей работы и закаляет ребят, стимулирует деятельность, профессиональное воображение и креативность, они действительно хотят что-то делать, придумывать новые проекты и дорабатывать старые.

Следует согласиться с оптимистическим авторским мнением, что «кризисные моменты в современном университете предоставляют новые возможности для качественного роста. В постиндустриальном мире различия между «инженерным», «гуманитарным», «экономическим», «информационным» образованием будут уходить за счет перехода инженерного мышления, связанного с конструированием и созданием новых технологий, в область социальных, культурных, антропологических практик. Соответственно, социально-антропологической, культурно-коммуникативной, этической, ценностной спецификой будут «нагружаться» классические формы инженерного мышления. Новые профессии постиндустриального общества в настоящее время складываются стихийно, в личностном образовательном пространстве, вне институционального контекста. Однако, именно из педагогических и социально-гуманитарных технологий «удобнее» всего стартовать в создание профессиональных компетенций социальной инженерии, переформатирования культурных кодов по вектору повышения инновационных готовностей, которые

нужно заложить в систему нового университетского образования». [1, с.66]

Обучение инновационному предпринимательству в российских университетах имеет небольшую историю (с середины 90-х годов XX века). Традиционными путями реализации в университетском образовании России проблемы формирования предпринимательских компетенций традиционно выступают разработанные образовательные программы различных типов и уровней, успешно функционирует Национальная ассоциация обучения предпринимательству (РАОП — http:// www.ruaee.ru/), изучается, рефлексируется и применяется в практической образовательной и предпринимательской квазипрофессиональной деятельности зарубежный позитивный и негативный опыт (Национальные отчеты Глобального исследования предпринимательского потенциала студентов, GUESSS-2016, http: //gsom.spbu.ru/gsom/centers/eship/projects/quesss/).

Ориентируясь в исследовании на понимание «инновационного предпринимательства как стиль деятельности, характеризующийся ориентацией на создание и реализацию новаций, предпринятой для достижения позитивных экономических или социально значимых целей» [4, с.101], актуализируем проблему статистического подтверждения актуальности и положительной динамики процесса формирования предпринимательских компетенций в российском университетском образовании. Мы предложили студентам трех университетов (Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, Краснодарского государственного университета и Курского государственного университета) опросники с набором открытых и закрыты тестов на основе авторских материалов. Ответы студентов оценивались по отдельным составляющим предпринимательских компетенций: компетенциям личностного роста, мировоззренческим, цифровым и коммуникативным компетенциям (Таблица 1).

Таблица 1 - Показатели сформированности блока компетенций выпускников университета (2018 и 2019 годов приема) по 10-балльной шкале

	показатели	2018		2019		Вероятность равенства сред
		n=68		n=72		
		$\dot{x}^1$	σ^1	$\dot{x}^3$	σ^2	p-vaiue
1	**Компетенции личностного роста**					
1.1	Способность и готовность на привнесение нового в деятельность, ее креативность	5,79	1,71	6,24	1,34	0,048
1.2	Владение ситуацией, видение перспектив ее развития и готовность рисковать ради успеха	5,73	1,32	6,2	1,44	0,023
1.3	Инновированность, готовность проектировать, планировать и моделировать будущую деятельность	5,69	1,66	6,14	1,26	0,0375
1.4	Инновированность, готовность	4,92	1,75	5,47	1,98	0,0425

	проектировать, планировать и моделировать будущую деятельность					
	Общий показатель	5,74	0,88	6,19	0,73	0,0005
2	**Мировоззренческие компетенции**					
2.1	Владение информацией о социокультурных реалиях, нормах, принципах и готовность ими руководствоваться в каждодневной деятельности и поведении	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017
2.2	Умение выбирать стиль деятельности и профессионального поведения сообразно контексту ситуации	5,09	1,94	5,56	1,28	0,0465
2.3	Владение такими поведенческими навыками, как некатегоричность, гибкость, эмпатийность, культурная полицентричность	5,86	1,69	5,97	0,87	0,0195
2.4	Ориентированность на будущее дело	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017
	Общий показатель	5,43	0,95	5,97	0,87	0,0005
3	**Цифровые компетенции**					
3.1	Готовность воспринимать информацию как нелинейный продукт, способность его анализировать, перестраивать, изменять композицию	5,75	1,64	6,19	1,44	0,05
3.2	Умение интерпретировать данные из разных источников, оценивать вероятностные «плюсы» и «минусы» качества информации из различных источников, понимание специфики статистических, маркетинговых, финансовых и т. п. данных	5,51	1,64	5,83	1,7	0,1315
3.3	Владение навыками использования различного программного обеспечения для профессиональной деятельности	5,34	2,08	5,89	1,4	0,035
3.4	Владение навыками получения, классификации, анализа, оценки различных видов информации из разных источников и ее трансляции в виде продукта коллегам для выявления основных тенденций и трендов рынка	5,48	2,14	6,19	1,43	0,013
	Общий показатель	5,47	0,67	5,98	0,5	0,0001
4	**Коммуникативные компетенции**					
4.1	Владение лексическим материалом для профессионального общения на русском и иностранном языке	5,35	1,59	5,92	1,55	0,017

4.2	Умение последовательно и связно излагать мысли, пользоваться определенными жанрами речи, техниками делового письма	5,61	1,77	6,13	1,35	0,0285
4.3.	Способность ориентироваться на аудиторию	4,84	1,8	5,56	1,79	0,0095
4.4	Уважение авторского права и интеллектуальной собственности, умение корректного цитирования в различных форматах коммуникации	5,16	1,7	5,76	1,53	0,0155
	Общий показатель	5,37	0,85	6	0,63	0,0001

По каждому их компонентов производились расчеты. Полученные результаты позволяют выдвинуть гипотезу H1, что средние значения оценок при применении предлагаемых подходов выше, чем до их использования против альтернативной гипотезы H0: средние значения оценок одинаковы. Изначально выдвинутая гипотеза предполагала, что распределение оценок бакалавров можно считать близким к нормальному. Для проверки гипотезы использовались три разных метода (метод Q-Q Plot, метод ядерного сглаживания и критерий Шапиро-Уилка). Полученные значения вероятности однородности выборок позволило утверждать, что позитивные изменения в уровнях сформированности предпринимательских компетенций студентов имеют существенное и статистическое значимое (вероятность ошибки нашего утверждения менее 5%, выборки неоднородны) различие.

Процесс профессионального образования, особенно университетского, традиционно ориентируется на синтез науки, исследований и обучения, формирования их культуры и интеллигентности, как общей характеристики студентов, а не на научение их модели будущей профессиональной деятельности (на что, в большей степени, традиционно ориентированы организации среднего профессионального образования и профессионального обучения). Современному российскому обществу с его часто устаревшими технологиями на производстве (или их отсутствием) соответствуют (конгруэнтны) устаревшие образовательные и методические системы. В высокотехнологичном обществе будущий профессионал должен быть ориентирован и потенциально способен эффективно взаимодействовать не только с техникой будущих поколений, но и с традиционными участниками профессионального процесса.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Инновационные практики формирования предпринимательских компетенций в опорном университете / М.И. Алдошина // Профессиональное образование в современном мире. – 2019, Т.9, №1. – С. 2484 – 2492.

2. Богуславский М.В. Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Гуманитарные науки и образование. – 2017. - №2(3). – С. 7-20.

3. Гладилина И.П. Формирование предпринимательских компетенций у школьников в условиях социального партнерства / И.П. Гладилина О.П. Гришакина, Л.А. Трусова. – М.: ООО «Коллаж», 2011. – 120с.

4. Лежнева Н.В. Готовность студентов вузов к инновационной предпринимательской деятельности: экспериментальное исследование / Н.В. Лежнева // Образование и общество. – 2019. №6(119). - С.100-108.

5. Сериков В.В. Особенности формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия / В.В. Сериков, Е.Н. Тычинина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017, Т.1, №6 (45). – С. 104-116.

6. Стратегия развития малого и среднего предпринимательства в России до 2030 года (Распоряжение правительства РФ от 20.06.2016 № 1083-р) // www.consultant.ru. (дата обращения: 30.08.2019 г.)

УДК 378

Бережнова Л.Н., *д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, E-mail: simabln@mail.ru*

Казимирович А.М., *адъюнкт адъюнктуры очного обучения Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, E-mail: sps5401@mail.ru*

Шевков В.И., *адъюнкт адъюнктуры очного обучения Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, E-mail: master_chief89@mail.ru*

ИННОВАЦИОННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость педагогических инноваций в работе с провокационной информацией и в подготовке будущих офицеров к обеспечению информационной безопасности.

Ключевые слова: инновация, педагогические инновации, подготовка будущих офицеров, провокационная информация, информационная безопасность.

Нововведения, инновации характерны для любой профессиональной деятельности и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового опыта отдельных специалистов и целых коллективов.

В словаре С.И. Ожегова даётся определение: «новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» [2, с. 381]. Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового.

В педагогике проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований. Термины «инновации в образовании», «педагогические инновации», «новшества» и «инновации» научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Так, нововведение, инновация понимаются как результат инновационного процесса, который развивается по определённым этапам. «Инновационный процесс рассматривается как развитие трёх основных этапов: генерирование идеи (в определённом случае – научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте и реализация нововведения в практике» [4, с. 10]. В связи с этим, инновационный процесс можно рассматривать процессом доведения идеи до стадии практического использования и реализации изменений в образовательной среде. Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и

управление этим процессом, является инновационной деятельностью.

Необходимость в инновационной педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств. В сложившейся образовательной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогических новшеств в офицерской, преподавательской среде военных образовательных организаций.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость обновления системы образования. Инновационная направленность деятельности педагогов, преподавателей, включающая создание, освоение и использование новшеств, выступает средством обновления образования.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, изменение объема и состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска организационных форм и технологий обучения.

В-третьих, изменением отношения преподавателя к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. Если ранее инновационная деятельность сводилась к использованию рекомендованных «сверху новшеств», то сейчас она приобретает избирательный, исследовательский характер.

Таким образом, образование по своей сути – уже является инновацией. Первоначально педагоги не делали различий между методикой и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В военных образовательных организациях накоплен достаточно большой опыт внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных методов и форм обучения, направленных на военно-профессиональное воспитание курсантов.

В настоящее время технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение учебных и воспитательных задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Применяя технологии в обучении, преподаватель делает процесс более полным, интересным, насыщенным.

Участие курсантов в полевых выходах является одной из эффективных форм их профессионального становления. Инновации приводят к преобразованиям в профессиональной подготовке, которые начинаются с принятия курсантом требований, поставленных перед ним, с осознания новых отношений, возникающих в коллективе, а также изменений, которые происходят в нем самом.

Отношения в коллективе зависят от многих факторов, таких как воспитание людей, возрастные категории, половые различия, общие ценности и не всегда являются благоприятными. Как показывает практика, сплоченный коллектив – это результат инновационной работы, как командира, так и членов группы. Именно поэтому офицер должен знать личностные качества военнослужащих, процессы, происходящие в коллективе, способы работы с военнослужащими и уметь применять их на практике.

По мнению курсантов, принимавших участие в учениях, основными

положительными моментами влияния их на профессиональное становление как будущих офицеров являются:

а) повышение самостоятельности и ответственности;

б) получение таких практических навыков и умений, которые нельзя сформировать в учебной аудитории и которые определяются, в первую очередь, наличием реальных условий боевой деятельности, не дающих курсанту права на ошибку;

в) осознание курсантом недостаточности военно-профессиональных знаний, умений и навыков и необходимости их дальнейшего совершенствования;

г) ознакомление курсантов с деятельностью войск, реальным состоянием их боеготовности, взаимоотношениями внутри воинских коллективов, основными трудностями профессионального становления молодых офицеров в войсках.

Педагогическая инновация в военных образовательных организациях – это, прежде всего, учет положительного опыта прошлых лет, на основе которого осуществляется деятельность, выходящая за пределы установленных норм, с целью улучшения ее результатов.

Такой взгляд на педагогическую инновацию довольно рационален, так как многое новое оказывается хорошо забытым старым. С этой позиции, Э.М. Роджерс определяет инновацию, как идею, являющуюся для конкретного лица новой. При этом, как пишет он, «не имеет значения, является ли идея объективно новой или нет» [1, с. 2].

Мы принимаем позицию исследователей различать три вида педагогических инноваций:

- образовательные идеи и действия полностью новые и ранее неизвестные (однако, таких полностью новых и оригинальных идей очень мало);
- расширенные или переоформленные идеи или действия приобретают особую актуальность в конкретной среде и в определенный период времени, например, в военной среде и не в аудитории, а в полевых условиях (это самая большая группа новшеств);
- педагогические новшества в ситуациях с повторной постановкой целей в измененных условиях, обеспечивающих успех реализации обновленных идей.

С успехом используются такие новшества, как использование возможностей музея военного института для активизации познавательной деятельности курсантов и их эстетического воспитания; применение компьютерных классов в целях организации и проведения занятий; разработка и внедрение способов подготовки курсантов к воспитательной деятельности в войсках.

Проведённая научно-исследовательская работа ученых-педагогов и ученых-офицеров Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии в соответствии перечню направлений научных исследований по вопросам совершенствования работы с кадрами и подготовки кадров определила необходимость педагогических инноваций в работе с провокационной информацией и в подготовке будущих офицеров к работе с военнослужащими проходящими службу по контракту [3].

Значимость коллективного исследования отражает объективную необходимость педагогической практики в новых средствах работы с

провокационной информацией военнослужащих войск национальной гвардии. Подготовка курсантов к обеспечению информационной безопасности, используя практический опыт, строгое соблюдение закона, предлагает развитие устойчивости к информационным провокациям, опирающуюся на информированность, бдительность, здравый смысл.

Актуальным становится анализ и оценка вводимых педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения. Субъектами инициатив и разработок инноваций становятся адъюнкты, обучающиеся по научно-педагогическим специальностям в адъюнктуре.

Библиографический список:

1. Брансук Э. Новые технологии в обучении. Минск, 2000. – С. 2.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: 1978. – С. 381.
3. Провокационное воздействие на человека в информационном пространстве: монография / под общ. ред. Л.Н. Бережновой. – СПб.: Изд-во СПВИ войск национальной гвардии, 2019. – 180 с.
4. Тюнников Ю. С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения [Текст]: сценарий, подход / Ю. С. Тюнников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 10.

УДК 378.4

Ератова Т.И., *начальник правового управления ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», Орел, E-mail: tiera19@bk.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: автор предлагает использовать методы, классифицированные по типу познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный (вводная, информационная и обзорно-повторительные лекции), репродуктивный (классическая лекционно-семинарская система, лабораторные работы), метод проблемного изложения (проблемные лекции), частично-поисковый и исследовательский (самостоятельная подготовка к семинарам, самостоятельная работа при изучении отдельных тем).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие юристы, проблемы юридического образования, методы познавательной деятельности.

Современное образование представляет не просто одну из подсистем современного общества по организации обучения и воспитания молодежи, а является одной из фундаментальных основ его функционирования и развития. Меняющиеся социально-экономические условия, а также структурные изменения высшего образования обусловили интерес не только к новым целям и задачам, стоящим перед науками об обществе, но и подходам к их достижению и решению. Социальный заказ на профессиональную подготовку специалистов, способных разрабатывать нормативные регуляторы, консолидирующие общество, готовых демонстрировать правомерное поведение другим участникам общественных отношений, развивать систему правового образования и просвещения, сформулирован в ФГОС ВО по направлению 40.03.01 Юриспруденция. Однако, как показывает анализ научной литературы, современное высшее юридическое образование имеет ряд проблем, которые негативно отражаются на формировании профессиональной компетентности будущих юристов. Условно разделим их на две группы, к первой из которых отнесем проблемы организационного порядка:

сбои «правовой политики государства в области интеграции высшего юридического образования» [4, с.60]; пробелы в законодательстве об образовании; значительное количество негосударственных вузов и юридических факультетов в непрофильных образовательных организациях; «отказ от проведения вступительных испытаний в виде классических экзаменов» [7, с186]. Проблемами содержательного порядка, по нашему мнению, являются несоответствие требований ФГОС ВО положениям Болонского процесса [4, с.57]; отсутствие в учебном процессе «выверенного соотношения традиционного и инновационного» [7, с.186]; трудности в «переориентировании студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца» [5, с.20].

Решению некоторых аспектов содержательных проблем современного юридического образования посвящена данная статья, поскольку целесообразное применение методов формирования профессиональной компетентности будущих юристов в современном университетском образовании имеет особую прикладную значимость.

Вопросы, связанные с формированием профессиональной компетентности будущих юристов, освещены в работах И.А. Жуковой, Н.В. Львовой, Т.И. Магомедовой, К.Э. Маркаровой, Е.А. Рудько, А.А. Тажеева, А.Б. Храмцовой. Анализ доступной научной литературы позволяет констатировать, что формирование искомой компетентности возможно в рамках контекстного обучения, с помощью гуманитарных дисциплин, посредством практики будущих юристов, выделения в ее составе таких подвидов как профессионально-математической, коммуникативной, конфликтологической. Рассмотрению методов формирования профессиональной компетентности будущих юристов в условиях университета в научной литературе уделено недостаточно внимания, хотя существуют исследования, косвенно затрагивающие данный аспект, например, через призму формирования ключевых компетенций выделены методы модерации, тренинга, кейс-стади, имитационного моделирования, а также метод проектов. Надо отметить, что ни традиционная классификация методов обучения, базирующаяся на источнике знания, ни классификация методов, разработанная М.А. Даниловым и Б.П. Есиповым, в основе которой лежит их назначение, ни классификация по типу познавательной деятельности, ни какая-то иная классификация не содержат указанных методов, скорее они относятся к имитационным неигровым интерактивным технологиям.

Специфика профессиональной деятельности будущих юристов требует от них способности самостоятельно принимать решения, причем разнообразие и скорость развития общественных отношений предполагают умение креативно мыслить в нестандартных ситуациях. Данный факт дает основание рассмотреть формирование профессиональной компетентности будущих юристов с помощью методов, разработанных И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, базой для классификации которых служит степень самостоятельности и творчества обучающихся. Следует отметить, что в подобном ключе эти методы ранее не были рассмотрены, хотя указанная классификация методов представляет собой известный и устоявшийся конструкт.

Объяснительно-иллюстративный метод в формировании профессиональной компетентности будущих юристов задействован достаточно активно, поскольку в условиях университета значительное количество часов

отведено на лекционную форму занятий, предусматривающую передачу целого массива информации. Кроме того, известны случаи, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой, например, наличие темы учебника особенно трудной для самостоятельного изучения и требующей методической переработки лектора или при наличии разноречивых концепций в осмыслении определенного явления действительности. Так, опыт показывает, что рассмотрение субъективного и объективного права однозначно требует изучения в лекционной форме, поскольку вызывает затруднения в понимании. Необходимо учесть, что именно вводная лекция знакомит будущих юристов с целью и назначением дисциплины, определяет связь теоретического материала с практикой, дает целостное представление об общей методике работы по ней. Например, считаем необходимым показать связь дисциплины «Теория государства и права» с другими дисциплинами учебного плана, так как именно в ней заложены основные правовые институты, определяющие существование и развитие всей правовой науки. В свою очередь обзорно-повторительные лекции отражают теоретические положения, составляющие понятийный аппарат разделов, систематизируют знания на уровне абстракции, вызывая наибольшее число ассоциативных связей. Информационная лекция как основная форма профессионального обучения служит примером выражения личного эмоционального воздействия на слушателей с целью оказания влияния на их взгляды, создает гармонию мысли и слова, что особенно актуально для будущих юристов. Здесь очевидна связь с ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.03 Юриспруденция, содержащим такие требования к результатам освоения программы бакалавриата как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)», а также «способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5)». Несмотря на то, что, воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках воспроизводящего мышления, лектор развивает их активное внимание, вызывает движение их мысли за ходом своей. Кроме того, подготовка студентами иллюстрационного материала в виде презентаций по темам «Формы правления», «Формы государственного устройства», «Виды политического режима» направлена на совершенствование у них навыков индивидуальной самостоятельной работы, а разработка критериев оценивания лучшей презентации способствует развитию творческого мышления.

Репродуктивный метод применим в процессе отработки понятийного аппарата и умений решать учебные задачи на основе алгоритма, а также по правилам в аналогичных с показанным образцом ситуациях. Критерием усвоения знаний и наличия умений является их правильное воспроизведение, а прочность усвоения обеспечивает многократное повторение на практических занятиях. При формировании профессиональной компетентности будущих юристов данный метод используем в классической лекционно-семинарской системе, когда изложенный преподавателем в лекционной форме материал затем прорабатывается самостоятельно студентами и обсуждается на семинаре. Такой подход оптимален при изучении сложного, насыщенного новыми терминами материала и имеет целью углубление, повторение и обобщение знаний по изучаемой теме. Кроме того, потенциал данного метода по развитию

самостоятельности и творчества раскрывается в выполнении домашнего задания, при котором студенты становятся соавторами лекций, суть которого заключается в расширении лекционного материала определениями, сформулированными различными авторами, дополнении основных признаков государства, раскрытии содержания функций государства. Путем оттачивания умения решать типовые задачи, понимания связи общественных отношений, запоминания ключевых понятий, происходит формирование профессиональной компетентности посредством развития способности принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законодательством Российской Федерации (ПК-4), применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5), юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6), овладевать навыками подготовки юридических документов (ПК-7). Характерной черной данного метода определена возможность передачи большого объема знаний и умений за короткое время и с наименьшими затратами. Как отмечает И.П. Подласый, «репродуктивная деятельность предшествует творческой, поэтому игнорировать ее в обучении нельзя…» [6, с.326].

Метод проблемного изложения, представляя этап перехода от исполнительской деятельности к творческой, находит широкое применение в формировании профессиональной компетентности будущих юристов. Используя различные информационные источники, преподаватель формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные научные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты при таком методе приобретают роль наблюдателей и соучастников научного поиска. В процессе формирования профессиональной компетентности будущих юристов ярким примером использования метода проблемного изложения является проблемная лекция, в которой новое знание вводится как неизвестное, требующее «открытия». По мнению А.Г. Князевой «специфичность и эффективность проблемной лекции проявляется в «запуске» мышления студентов с помощью проблемной ситуации до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание» [3, с.211]. Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал должен быть представлен в форме проблемной задачи, имеющей в условии противоречие, решая которое в сотрудничестве с преподавателем, студенты приобретают новое знание. Процесс познания при использовании данного метода приближен к поисковой, исследовательской деятельности. Например, при изучении структуры механизма правового регулирования перед студентами стоит задача определить местонахождение и роль правоотношений в его стадиях.

Частично-поисковый метод формирования профессионально-правовой компетентности будущих юристов актуален при самостоятельном решении студентами учебной задачи и наличии помощи от преподавателя. Учебная деятельность отражена схемой: преподаватель – студент – преподаватель – студент, в которой часть информации исходит от преподавателя, а часть – результат самостоятельной работы студентов при разрешении проблемного задания. В процессе работы студенты рассуждают, создают и решают проблемные

ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, в результате чего полученные знания и умения приобретают свойство осознанности и прочности. Изучая мышление, Л.С. Выготский говорит о необходимости предоставления возможности «ребенку самому разбираться в сложных и запутанных обстоятельствах». Студент «получает … расчлененную и дозированную во времени задачу», а также «средства для разрешения задачи». «Эта система обучения всякий раз ставит ученика в положение исследователя», что, по его мнению, «наиболее соответствует природе воспитания мышления» [2, с.264]. В формировании профессиональной компетентности будущих юристов самостоятельное приобретение знаний происходит поэтапно: на основе анализа нормативного правового акта определить сферу, область правоотношений, выявить основные правовые институты; на основе различных источников выстроить систему доказательств развития России как социального / правового / демократического государства; подтвердить наличие иерархичности нормативных актов международного и отечественного уровней. Частично-поисковый метод применим на семинаре как форме самостоятельного обучения, подготовку материала к которому будущие юристы осуществляют самостоятельно путем ее поиска, анализа и синтеза. Главной дидактической задачей такой формы является интеграция нового знания в систему имеющегося. Повторение на таком семинаре сопровождает образование связей между изученными явлениями на основе проблемных вопросов и решения учебных задач. Кроме того, грамотно подобранный материал для самостоятельной работы студентов способствует овладению общекультурной компетенцией ОК-7, заложенной ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, а именно: способность к самоорганизации и самообразованию.

Исследовательский метод в формировании профессиональной компетентности будущих юристов выражен со стороны педагога оперативным управлением процесса решения учебных задач, а со стороны обучающихся – самостоятельным получением знаний посредством выбранных ими средств достижения результата. После анализа материала, постановки проблем и задач, проведения инструктажа студенты самостоятельно изучают учебную, научную литературу, нормативные правовые акты и выполняют действия исследовательского характера. Так, например, необходимо осуществить анализ новелл законодательства и дать комментарии, которые в дальнейшем необходимо сравнить с уже имеющимися. В целом, метод интенсифицирует учебный процесс, развивает высокий уровень заинтересованности дисциплиной, полученные знания характеризуются глубиной, прочностью, действенностью и связью с практикой. Постепенно метод учебной деятельности перерастает в метод научного исследования, в котором находят воплощение способности получать знания, выработанные профессиональные умения, готовность выхода за пределы алгоритма действий и поиск новых решений.

В заключении отметим, известная классификация методов обучения, разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, вписана нами в контекст формирования профессиональной компетентности будущих юристов. Являясь важными качествами, во многом определяющими эффективность профессиональной деятельности юриста, его самостоятельность и творчество, формируются в университете постепенно. От самостоятельной подготовки

презентаций через дополнение и углубление лекционного материала, а также через решение вопросов проблемных лекций, будущие юристы приходят к умению выстраивать доказательства при анализе новелл законодательства. Применение объяснительно-иллюстративного, репродуктивного методов проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского методов, выстроенных по мере повышения уровня самостоятельности и творчества как системы, позволяет поэтапно активизировать познавательную деятельность студентов. Способность решать репродуктивные, алгоритмизированные задачи посредством использования перечисленных методов трансформируется в готовность находить ответы творческо-поисковых задач, что является важной составляющей формируемой профессиональной компетентности будущих юристов.

Реализация данных методов в условиях современного университетского образования, для которого актуально решение дилеммы «о соотношении культурологического и компетентностного подходов …; о соотнесении их базовых понятий, смысловых констант в терминологическом поле высшего образования», а также проблемы «определения структуры и содержания процесса формирования профессиональных компетенций» [1, с.20], дает возможность их рассмотрения в другом качестве, в целях подготовки будущих юристов и тем самым способствует расширению теории и методики профессионального образования в целом.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. №4 (59). С. 20-25.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

3. Князева А.Г. Педагогический потенциал интерактивных образовательных технологий в процессе формирования профессионально-правовой компетентности бакалавров социальной работы в университете // European Social Science Journal. 2016. №12-2. С. 208-214.

4. Малько А.В., Липинский Д.А., Саломатин А.Ю. Проблемы реализации правовой политики в сфере интернационализации высшего юридического образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право 1:55-71. https: // doi.org/10.21638/spbu 14.2019.104

5. Отческая Т.И. Роль юридического образования в подготовке высококвалифицированных специалистов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. №2. С. 20-24.

6. Подласый П.И. Педагогика: Учеб для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.

7. Рамазанова П.К., Гаджиева З.А. Пути оптимизации юридического образования в России // Самарский научный вестник. 2016. №1 (14). С. 185-190.

УДК 378

Колычева З.И., *д.пед.н., профессор кафедры естественнонаучных дисциплин и МП, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ в г. Тобольск, E-mail: zkolycheva@yandex.ru*

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: раскрывается сущность и потенциал продуктивного обучения. Данное обучение соответствует методологии федеральных государственных стандартов Российской Федерации как общего, так и профессионального образования. Подчеркивается важность деятельностно-ориентированного обучения в профессиональном образовании, раскрываются возможности использования продуктивного обучения в подготовке учителя и развитии его личности.

Ключевые слова: продуктивное обучение, аспекты продуктивного обучения, индивидуальная образовательная траектория, подготовка учителя, деятельностно-ориентированный подход, продуктивная практика, развитие личности.

Идея продуктивного обучения имеет солидную пятидесятилетнюю историю во всем мире. Многие страны поддерживают развитие Международной сети продуктивных школ INEPS – International Network of Productive Schools, что убеждает в возможности переориентации образования с трансляции знаний и контроля его формального усвоения обучающимися на организацию мотивированной, самостоятельной, практико-ориентированной учебы, результаты которой предъявляются в контексте социально-значимого продукта [7].

В мировой практике под продуктивным обучением понимается новая модель образовательного процесса в среднем и, прежде всего, старшем звене школы [8,10]. Эта модель ориентирована на практическое развитие интересов обучающихся в реальной деятельности и соединяет учение и социальную практику. В нашей стране подобная модель находила и находит свое воплощение в дополнительном образовании и в межшкольных учебно-производственных комбинатах. Использование модели продуктивного обучения становится перспективным в связи с реализацией федерального государственного образовательного стандарта, профилизацией полного среднего образования [11]. Перед педагогическими вузами встает задача – показать студентам, будущим педагогам перспективы реального продуктивного образования, дать им возможность окунуться в практику проектирования современного альтернативного образования, овладеть методиками продуктивного обучения [2, 6, 9]. Это возможно в том случае, если студенты приобретут собственный опыт выполнения продуктивного проекта (как субъекты учения), а также опыт организации продуктивных классов (групп) в образовательных учреждениях (как педагоги-организаторы). Нам представляется, что при профессиональной подготовке будущих учителей возможно и желательно использовать оба направления.

Идея продуктивности заключается в четкой нацеленности образования на реальный, конкретный, конечный продукт (самостоятельный проект и образовательный отчет в итоге), создаваемый обучаемыми в рамках соединенной учебной и трудовой деятельности. Продуктивное обучение – это процесс образования, целью которого является развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества. Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентированной на продукт, и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов.

При продуктивном обучении обучающимся дается возможность учиться в процессе реального дела у «мастеров» (профессионалов), совместно с ними

выполнять реальную работу, возвращаясь в образовательное учреждение («учебную мастерскую») для группового обсуждения проблем обучения и практики, консультаций с педагогами и оформления образовательных отчетов по выполненным проектам.

Важными аспектами продуктивного обучения в профессиональной подготовке студентов и их социальном развитии являются следующие:

1. Деятельностный. Как уже было отмечено, обучение строится на продуктивной деятельности. Она должна быть достаточно сложной для того, чтобы в нее можно было «встроить» образовательные аспекты. Самостоятельность и ответственность за свою деятельность – необходимые условия организации продуктивной деятельности.

2. Социальный. Продуктивная деятельность отличается социальной значимостью, организуется в реальных социальных условиях. Кроме того, по ходу выполнения проектов организуется групповая деятельность. Данная совместная деятельность обучаемых предполагает взаимодействие, взаимопонимание, взаимопомощь и взаимосогласие, взаимоконтроль и взаимооценку, что дает обучающимся богатый социальный опыт.

3. Личностный. Практическая и учебная деятельность определяется самим обучающимся. Педагог ничего не навязывает, он выступает в роли консультанта, помощника, фасилитатора, оказывает педагогическую поддержку, организует психолого-педагогическое сопровождение самодеятельности обучаемого [2, 3].

В продуктивном обучении можно условно выделить ряд основных понятий [5]. Раскроем их содержание.

«Учебная мастерская». Это помещение (кабинет, аудитория) представляющее собой своеобразный методический и образовательный центр широкого профиля, где созданы условия для групповой и индивидуальной учебной работы (по различным проектам). В мастерской находится разнообразная учебная, справочная, методическая литература, образовательные отчеты, компьютеры, видеотехника и видеоматериалы, аудиотехника и аудиоматериалы и пр. (различная оргтехника, необходимая для работы над проектом и его оформлением и презентацией).

Индивидуальная учебная деятельность. Все виды деятельности и образовательные процессы продуктивного обучения определяются широким веером индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Это самая важная часть продуктивного обучения. Учеба и образовательные процессы структурируются учебным планом, в котором указываются: временные промежутки выполнения образовательных проектов; «учеба на практике»; работа в группе; обязательные предметы и формы обучения; количество часов и т. п.

Индивидуальное консультирование. Оно представляет собой основную образовательную задачу, с которой связаны все остальные. При индивидуальном консультировании учащиеся получают методическую помощь. Помощь и наставничество направлены на решение главных задач: создание продуктивных ситуаций; планирование и непосредственная помощь в учебе; оценивании образовательных результатов.

«Учеба на практике» или в социальных ситуациях реальной жизни (профессиональной деятельности). Обучающиеся работают на реальных рабочих местах, в организациях и учреждениях; при этом получают возможность выбора

в соответствии со своими интересами. Образовательные интересы, индивидуальный опыт обучающихся становятся точкой отсчета дальнейшей деятельности. Учащиеся, педагоги (тьюторы) и наставники (мастера) образуют группы партнеров по сотрудничеству в выполнении образовательных проектов. Знания обязательных предметов тесно связываются с подготовкой и организацией опыта деятельности учащихся.

«Образовательные отчеты». Отчеты обучаемых по выполняемым проектам. Они должны иметь творческий характер, включать анализ как учебного материала, так и содержание практической работы в их взаимосвязи. Качество отчетов (содержание, оформление) и их презентация оцениваются определенной суммой баллов. За весь период обучения выполняется определенное количество проектов; набранная сумма баллов является основанием для итогового оценивания. Само итоговое оценивание является результатом внешних экспертиз и самоэкспертиз.

«Портфолио». В процессе обучения обучающийся набирает баллы, несколько раз меняя места работы, выполняя различные проекты, которые составляют его «портфолио» (портфель выполненных практических социальных проектов).

Учебная группа. Помимо индивидуальной работы, организуется работа в учебных группах. Работа в учебной группе помогает выполнять индивидуальные программы и проекты. Участники проекта всегда могут получить помощь педагогов-консультантов или ассистента, работающего в команде. Деятельность группы регламентируется различно: от ежедневной, до двух-трех дней в неделю. Основной способ групповой работы – обсуждение заявленных проблем, рефлексия, экспертиза и оценка.

Позиция педагога. Педагог перестает быть формальным носителем знаний, лектором и контролером их усвоения, а становится консультантом (руководителем) обучающегося, его тьютором. Основные педагогические методы – сотрудничество, консультирование, поддержка и сопровождение.

Международный контекст деятельности. Образовательное учреждение, в котором создаются условия для развития продуктивного обучения, может стать членом Международной сети продуктивных школ. Коммуникация и кооперация с участниками сетевых проектов – важная сторона развития продуктивного образования. Международное сотрудничество включает:

- участие в инновационной международной учебной среде и образовательной практике;
- участие в поликультурной учебной деятельности, межкультурной коммуникации, в которой преодолеваются недоверие и предрассудки в отношении других стран, формируются терпимость и толерантность;
- организация совместных международных проектов (реальных и виртуальных), межнациональных встреч;

выполнение проектов по темам из области науки, культуры, образования, жизнедеятельности принимающей стороны и др. [4].

В профессиональной подготовке педагога привлекательной является организация продуктивного класса в общеобразовательной школе или любом другом образовательном учреждении как студенческого образовательного проекта. Как показывает практика, есть вполне реальный путь развития

продуктивного обучения как альтернативного, дополнительно к традиционному обучению в общеобразовательной школе [5]. К такой модели сосуществования традиционного и продуктивного образования склоняются многие участники Международной сети продуктивных школ.

Основное преимущество соединения проектов продуктивного обучения в средней школе и педагогическом институте – их способность обеспечить самореализацию образовательных и практико-ориентированных интересов студентов и учащихся школ:

развитие их мотивации в создании каждым своей траектории образования;

заинтересованность в получении профессионального опыта в избранной сфере деятельности;

ориентация на практическое достижение успехов в обучении и самообразовании.

Если некоторые виды педагогической практики студентов организовать на основе продуктивного обучения, то это может дать следующие результаты:

инновационные методы студенты осваивают вместе с учениками в процессе реальной школьной жизни;

практика становится основным предметом для будущих педагогов;

продуктами образовательной деятельности становятся семестровые (полусеместровые) образовательные отчеты;

выполняя проекты, студенты строят свою практикоориентированную, реальную педагогику, а не сдают формальные зачеты и экзамены по вузовским учебникам, пересказывая при этом идеи «чужой», формальной педагогики и дидактики.

Продуктивная практика студентов может быть организована на широкой базе – гимназии, лицеи, общеобразовательные, профильные школы и классы, дома творчества, дома технического творчества, детские сады, учреждения начального профессионального образования и пр. Для реализации проекта создается команда, в которую входят студенты-практиканты, учителя (педагоги) образовательного учреждения, методисты, «мастера» на рабочих местах.

Продуктивное обучение непосредственно в вузе может быть организовано по отдельному предмету (проектирование дидактических технологий, образовательные технологии в нашем варианте), серии предметов педагогического, психолого-педагогического или специального профиля. Кроме того, модель продуктивного обучения может реализовываться при личностно-ориентированном подходе к образовательной деятельности студентов, построении ими индивидуальных образовательных траекторий. Это перспективно как для определенной категории обучающихся (студентов факультета иностранных языков, часто выезжающих за рубеж; студентов факультета физической культуры, имеющих индивидуальные графики тренировок и соревнований; студентов, увлекающихся наукой, искусством, творчеством; работающих студентов; «продвинутых» студентов, для которых обычные занятия очень скучны и пр.), так и для студентов, обучающихся по индивидуальным образовательным маршрутам.

Таким образом, можно констатировать, что модель продуктивного обучения является перспективной в современных реалиях. Данная модель учитывает существующие требования к организации обучения и воспитания

обучающихся, предполагает субъектную позицию обучающегося в познавательном процессе, предоставляют возможность свободы выбора, построения индивидуальных образовательных траекторий, проявления индивидуальных стремлений и развития личности.

Опыт международной сети продуктивных школ убеждает, что образование может быть переориентировано с трансляции знаний и контроля его формального усвоения обучающимися на организацию мотивированной, самостоятельной практико-ориентированной учебы, результаты которой предъявляются и засчитываются как основной образовательный продукт [1, 8, 9]. Именно это требует федеральный государственный образовательный стандарт как общего, так и профессионального образования.

Продуктивное обучение играет особую роль в подготовке учителей, поскольку, только овладев данной моделью обучения, они могут в дальнейшем транслировать ее в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Башмаков М.И. Продуктивное обучение в России [Электронный ресурс]. – URL: https://pandia.ru/text/78/034/22656.php.

2. Каплунович С.М. Продуктивное обучение как один из путей реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54276_full.shtml.

3. Классификация методов продуктивного обучения [Электронный ресурс]. – URL: http://veselajashkola.ru/shkola/klassifikaciya-metodov-produktivnogo-obucheniya-chto-takoe-produktivnyj-metod-obucheniya/.

4. Колычева З.И., Суртаева Н.Н. Технологии социального развития личности в образовательном процессе: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИОВ РАО; Тобольск: ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2005. – 150 с.

5. Крылова Н.Б. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации. Книга для педагога. Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». – 2008. – №3. [Электронный ресурс]. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/.

6. Кузьменко Л.Г. Продуктивная педагогическая технология как гарантия высокого результата качества образования [Электронный ресурс]. – URL: https://multiurok.ru/f.

7. Международная сеть продуктивных проектов и школ [Электронный ресурс]. – URL: https://educ.wikireading.ru/5782.

8. Продуктивное обучение [Электронный ресурс]. – URL: http://letopisi.org/index.php/.

9. Чамина О.Г. Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22454.

10. Что такое «продуктивное обучение»? [Электронный ресурс]. – URL: https://nitforyou.com/produktivnoe-obuchenie/.

11. Яновская Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды //Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.147-150.

УДК 378.013.42(043.3)

Куницкая О.С., *к.пед.н., старший преподаватель кафедры социальной педагогики факультета социально-педагогических технологий УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, E-mail:*

kseniak3@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРВОКУРСНИКОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье описывается образовательный потенциал социально-педагогической поддержки для решения проблемы адаптации первокурсников в университете инновационного типа. Представлен авторский комплекс методического обеспечения социально-педагогической поддержки первокурсников на этапе адаптации.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, адаптация первокурсников, образовательная среда, субъектность, методическое обеспечение социально-педагогической поддержки, электронный учебно-методический комплекс, интернет-контент.

Одной из важнейших задач государственной политики в сфере высшего образования является создание условий для формирования компетентного специалиста, способного в оптимальные сроки моделировать профессиональную жизнедеятельность в условиях информационного общества и готовой нести ответственность за своё личностно-профессиональное развитие. В результате цифровой трансформации образования, заключающейся в переходе к информационным, мультисервисным образовательным технологиям происходит интенсификация информационных потоков, воздействующих на студента с первых дней обучения, что значительно ускоряет ритм студенческой жизни. В этой связи актуальным представляется научный поиск и разработка социально-педагогических стратегий, направленных на оптимизацию процесса адаптации первокурсников на основе активизации субъектной позиции студента как будущего специалиста с высшим образованием. Систематизация результатов исследовательского поиска позволила сделать вывод, что необходимым потенциалом для решения проблемы адаптации первокурсников обладает социально-педагогическая поддержка (далее СПП).

Признание того, что человек сам за себя решает, непрерывно выбирая своё бытие, ориентирует высшее профессиональное образование на создание условий для развития «самости» обучающихся, которая, в свою очередь, стимулирует познавательно-преобразовательную активность студентов в процессе освоения новой образовательной среды университета инновационного типа (А. В. Торхова) [6, с. 34]. Результаты решения этой задачи будут просматриваться в том, сложилось ли у первокурсников отношение к себе как к эффективной причине своего личностно-профессионального развития, владеют ли они умениями самостоятельно добывать знания, строить программы поведения, проектировать и реализовывать учебную деятельность, социально-ролевое взаимодействие в опоре на сильные стороны своей личности. Иначе говоря, антропоцентрированная СПП в университете призвана обеспечить становление автономной личности студента, у которой, при достижении личностно значимых целей познавательной деятельности и социального взаимодействия, все процессы выступают объектом самоуправления.

Анализ теоретических исследований, связанных с развитием поддерживающих отношений в образовании, позволил сделать ряд выводов. Во-первых, потребность в СПП возникает тогда, когда в процессе социализации и

адаптации у обучающихся складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с образовательной средой (В. И. Загвязинский) [3]. Во-вторых, СПП обучающихся рассматривается как третья сторона образования наряду с обучением и воспитанием, дополняя и обогащая их, учитывая возникающие проблемы и социальную ситуацию развития обучающихся (Н. А. Соколова) [5]. В-третьих, ключевой фигурой, осуществляющей педагогическую деятельность в гуманистической парадигме личностно ориентированного образования, становится преподаватель-фасилитатор, способный побудить учащуюся молодёжь на осознанное самодостраивание в процессе личностно-профессионального становления (И.Я. Пундик) [4, с. 119–120].

В изученных нами исследованиях СПП рассматривается как оказание социально-педагогической помощи обучающимся. Мы считаем эту трактовку узкой и не раскрывающей в своей полноте сущностные характеристики данного феномена. Опираясь на проанализированные нами научные концепции и теории, а также на личный педагогический опыт, мы пришли к выводу, что СПП студентов первого курса на этапе адаптации к новой образовательной среде следует рассматривать как *социально направленную и методически обеспеченную педагогическую деятельность, представляющую собой упорядоченную систему фасилитирующего педагогического взаимодействия по актуализации ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности, стимулированию процессов самопознания и саморазвития, обогащению рефлексивного опыта преодоления трудностей при освоении новой образовательной среды*.

Белорусский учёный В. А. Богуш утверждает: «… цифровая трансформация самого образовательного процесса как среды реализации новейших методов, способов и средств обучения должна обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих навыками и умениями уверенного решения профессиональных задач с использованием современного программного обеспечения и информационно-коммуникационных технологий» [1, с. 451]. Информационно-образовательный (мультисервисный) компонент среды современного университета представляет собой аппаратно-программный методологический комплекс для внедрения информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения студентов, включающий в себя необходимое электронное оборудование, программное обеспечение и средства широкополосного доступа в Интернет (А. И. Жук) [2]. «Эффективно управляемое электронное обучение, дополняющее образовательный процесс, – отмечает белорусский учёный А. И. Жук, – становится приоритетным направлением развития системы высшего образования в условиях глобализации, массовой интернетизации и социализации сервисов и технологий» [2, с. 164].

Следовательно, стратегия развития информационно-образовательного (мультисервисного) компонента образовательной среды университета предполагает переход от инновационных образовательных технологий первого поколения и инновационных образовательных технологий второго поколения (дистанционное обучение на базе кейс-технологий) к инновационным образовательным технологиям третьего поколения на основе телекоммуникационных (сетевых, Интернет) систем [2]. Как показывают

результаты нашего исследования, информационно-образовательный компонент образовательной среды, с одной стороны, усложняет процесс адаптации студентов первого курса, а с другой может явиться ресурсом, способствующим её оптимизации посредством совершенствования мультисервисной составляющей образовательной среды.

Разработанный нами авторский комплекс методического обеспечения СПП студентов на этапе адаптации является комплексным и представлено программно-методическими материалами и авторскими пособиями, содержащими научно-теоретические, критериально-диагностические, методические, дидактические, информационно-аналитические материалы, что позволило обеспечить достижение поставленной *цели* – содействие актуализации субъектности первокурсников, осознанию своей причинности в достигаемых в учении результатов и ответственности за своё личностное и профессиональное развитие в процессе освоения образовательной среды университета инновационного типа.

Для эффективного обеспечения превентивной СПП студентов первого курса на этапе адаптации разработан и внедрён в образовательную практику *ЭУМК «Введение в учебную деятельность студента»*, представляющий собой образовательную инновацию, поскольку предлагаемая студентам информация создана средствами электронной программы Help&Manual. Главными преимуществами данной программы являются её универсальность, простой в освоении и интуитивно понятный интерфейс, удобный генератор файлов, наглядные механизмы структуризации и связи страниц. Логика построения ЭУМК позволяет обеспечить процесс формирования у студентов первого курса академических компетенций, необходимых для эффективной самоорганизации и самореализации в новой образовательной среде.

На примере реализации отдельных элементов ЭУМК проиллюстрируем особенности реализации СПП студентов первого курса на этапе адаптации в современном университете. Так, например, при работе с разделами «Первокурснику о системе высшего образования», «Студент как субъект образовательного процесса» и «Культура учебной деятельности студента» происходит ознакомление студентов со всеми основными формами организации учебной деятельности: индивидуальной, парной, мини-групповой и коллективной, которые рассчитаны на организацию как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов. При этом основной упор делается на применении технологии интерактивного обучения, использовании активных форм и методов обучения, дающих практический эффект в условиях ограниченного учебного времени и непосредственное получение обратной связи [5].

Освоение первокурсниками данной учебной дисциплины с помощью ЭУМК находит своё выражение в персональных адаптационных портфолио, построении своего социально-педагогического портрета, личном контракте-обязательстве, «древе» саморазвития и самореализации своей личности, в конструировании правил самовоспитания и успешного взаимодействия, плана реализации учебных целей, в разработке стратегии успеха в университете, в построении собственного образовательного маршрута «абитуриент – успешный студент» и других творческих продуктах.

В соответствии с принципом интерактивной коммуникации был создан

информационно-консультативный интернет-контент «Скорая помощь первокурснику», обладающий высоким поддерживающим потенциалом. В процессе педагогического эксперимента оперативная СПП студентов первого курса на этапе адаптации обеспечивалась созданием информационно-консультативного интернет-контента «Скорая помощь первокурснику». В период первой недели обучения вчерашний абитуриент получал «ВКонтакте» от имени администратора приглашение в группу. Куратор или тьютор, имеющий права администратора, легко обеспечивал интенсивное взаимодействие со студентами первого курса, размещая в группе информацию (посты), которую студенты первого курса могли комментировать, задавая интересующие их вопросы. Администратор сообщал о грядущих мероприятиях, размещал результаты прошедших мероприятий, желал удачи, поздравлял с важными событиями и др. Поскольку сегодняшние студенты «живут» «ВКонтакте», информация приходит автоматически, напоминая, что он не один, что он участник новой социальной группы.

Особый интерес у студентов первого курса вызвали темы для обсуждения «Как успешно сдать экзамены и зачёты», «Как наладить взаимоотношения с однокурсниками и преподавателями», «Как самостоятельно организовать своё питание», «Как правильно организовать свой быт в общежитии», «Студент – организатор своего времени», «Как стать успешным студентом», «Как за пять минут поднять себе настроение», работа над эссе-рассуждением «Мне нравится учиться, потому что …», «Умение учиться – залог успеха для студента!», а также написание письма-размышления о своей студенческой жизни «Моё письмо преподавателю», что позволило куратору узнать о плюсах и достижениях, которые характерны для первокурсника как личности и студента, а также о проблемах и трудностях обучения, возникающих в процессе его адаптации. Информационно-аналитические и методические материалы для онлайн-консультирования опубликованы в комплексе авторских пособий и ЭУМК.

В ходе работы по оказанию оперативной СПП студентов первого курса на этапе адаптации было выявлено, что интернет-контент «Скорая помощь студенту» как оперативная форма взаимодействия со студентами первого курса обладал высоким поддерживающим потенциалом. Во-первых, студенты первого курса, имеющие трудности и проблемы в процессе адаптации, могут задать любой вопрос, услышать на него ответ, поучаствовать в обсуждении и получить поддержку немедленно. Во-вторых, кураторы и тьюторы имеют возможность самостоятельно формировать контент данного раздела, осуществлять опросы, добавлять необходимые материалы, а также взаимодействовать с первокурсниками или их родителями, оставлять комментарии, совместно работать над сложившимися в процессе адаптации проблемами, что эффективно обеспечивает своевременную обратную связь.

Экспериментально доказано, что внедрение авторского комплекса методического обеспечения СПП в образовательную практику обеспечивает интенсивную положительную динамику адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде, а также позитивно влияет на их академическую успеваемость, что содействует повышению качества образовательного процесса в высшей школе. Новизна и оригинальность авторского комплекса методического обеспечения заключается в том, что при его разработке

учитывались: современный уровень социально-экономического и информационного развития общества, общемировые тенденции университетского образования, современные процессы перехода на новые образовательные технологии в условиях цифровой трансформации образования, а также потребности студентов и учреждений высшего образования, активно реализующих образовательные инновации.

Таким образом, реализация СПП студентов первого курса на этапе адаптации способствовала расширению диапазона социально-личностных и академических компетенций, становлению субъектности студентов, обогащению опыта преодоления трудностей при освоения образовательной среды на мотивационно-ценностном, учебно-познавательном и социально-коммуникативном уровнях на основе управляемой рефлексии.

Библиографический список

1. Богуш, В. А. Цифровая трансформация высшего образования / В. А. Богуш // Цифровая трансформация образования : тез. докл. 1-й науч.-практ. конф., Минск, 30 мая 2018 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГИАЦ Минобразования ; редкол.: В. А. Богуш [и др.]. – Минск: ГИАЦ Минобразования, 2018. – С. 450–453. – Режим доступа: http://dtconf.unibel.by/doc/DTE_conference.pdf. – Дата доступа: 19.06.2018.

2. Жук, А. И. Информационно-образовательная среда педагогического университета нового типа / А. И. Жук // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2014 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – С. 163–169.

3. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учебник / В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова ; под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.

4. Пундик, И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – Вып. 2 (59). – С. 119–123.

5. Соколова, Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании / Н. А. Соколова. – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2006. – 252 с.

6. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А. В. Торхова. – М.: Моск. гос. открыт. пед. ун-т, 2005. – 265 с.

УДК 378

Кандаурова А.В., *к.пед.н., доцент, доцент кафедры химии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный агарный университет», Санкт-Петербург, E-mail: Kandaurova@list.ru*

ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: стремительные социальные, экономические, политические и технологические изменения оказывают влияние на все сферы повседневности и профессиональной деятельности человека. В статье приводятся результаты контент-анализа публикаций о формировании тенденций изменений образовательного пространства в России и актуализируется проблему готовности к ним педагогов.

Ключевые слова: тенденции, образовательное пространство, готовность к изменениям, педагог.

В педагогической печати, в материалах конференций и в педагогических

исследованиях последних лет подчеркивается очевидная неготовность педагогов, и, собственно, самой системы образования к динамичным, масштабным социальным изменениям реальности. Происходящие изменения, безусловно, вызывают состояние неопределенности, порождают риски в образовательном пространстве, деструктируют профессиональную педагогическую деятельность, провоцируют эмоциональное напряжение, эмоциональное выгорание у педагогов. С одной стороны, деструктивное влияние происходящих изменений снижает качество образования и результаты профессиональной педагогической деятельности. С другой стороны, определение характера влияния изменений, выявление тенденций дальнейших изменений дают основания для определения актуальных и потенциальных профессиональных затруднений и дефицитов педагогов, для проектирования образовательных задач повышения их квалификации в оперативном и стратегическом смыслах.

Так, С.В. Кривых в своей работе выделяет внешние и внутренние среды по отношению к человеку и отмечает функции внутренних сред: рефлексивность, самоутверждение и социализацию индивида, «в результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор, свободное самоопределение актуализирует развитие самообладания» [4].

Обращение к педагогической периодике, материалам педагогических исследований позволило систематизировать факторы и выявить ведущие тенденции происходящих изменений современной реальности в образовательном пространстве.

Так, С.Д. Поляков, во-первых, подчеркивает значение технологических факторов как инициаторов социальных изменений, оказывающих влияние на образовательное пространство: развитие облачных технологий, био- и нанотехнологий, биоинформатики запускает в жизнь абсолютно инновационные форматы взаимодействия, что приводит к возникновению технологических барьеров в социальном взаимодействии. Во-вторых, факторами изменений в образовательном пространстве выступают экономические факторы (область приоритетных инвестиций в энергетике и в электронике; экономическая борьба за естественные ресурсы), детерминируют возникновение новых требований к специалистам на рынке труда, и, следовательно, новые требования к результатам образования. Так, одним из современных актуальных трендов является тренд новых компетенций XXI века (hard and soft skills). В-третьих, С.Д. Поляков называет факторы глобализации (интенсивное нарастание «англоязычности»; становление новых форматов и эталонов в повседневности; деструкция социальных норм, отношений, ценностей; дифференциация и стратификация общества, другие). В-четвертых, факторы изменений образовательного процесса обусловлены существенным развитием науки, техники, промышленности [5].

Анализ факторов изменений, обоснованных автором, вызывает следующие образовательные потребности у педагогов: освоение инновационных средств обучения (информационно-коммуникативные технологии и средства); освоение теоретических основ когнитивной психологии (операциональное развитие детей, доминирование визуального восприятия и мышления); формирование толерантных установок в социальном взаимодействии (развитие умений распознавать и понимать Других, в том числе детей с врожденными

инвалидностями и базовыми психологическими проблемами; потребность поддержки и развития детей с ОВЗ.).

В работах В. И. Слободчикова и Ю.В. Громыко рассматривается социальная стратификация как ведущий фактор изменений и трансформаций образовательного пространства. Авторы подчеркивают необходимость подготовки современного педагога к умению работать с этническими, конфессиональными, социальными, историко-культурными, материальными, экономическими, статусными вариантами субъектов образовательных отношений (обучающимися и их родителями) и быть готовым к дальнейшей дифференциации общества [6].

В контексте влияния данного фактора, педагог нуждается в дополнительном освоении эффективных педагогических методов социализации, формирования у обучающихся (и у себя) установок толерантного взаимодействия; в диагностическом и методическом обеспечении выявления и учета вариативности образовательных потребностей детей и их семей (диагностика и учет этнических, конфессиональных, социальных и культурных особенностей и специфики развития особых детей).

В.А. Болотов, в качестве ведущего фактора, трансформирующего образовательное пространство, называет фактор интенсивного развития электронно-цифровых технологий, влияние Интернета, глобализацию информационного пространства. Разумеется, современный педагог нуждается в непрерывном повышении уровня своей информационной компетентности (компетентного пользователя информационными средствами с приоритетной долей ответственности), при этом педагог постоянно отстает от своих учеников. Следующим фактором автор называет также фактор глобализации и вызванную им социальную раздробленность общества. Педагог под воздействие такого рода изменений нуждается в повышении уровня своей квалификации по оптимизации процессов социализации, социальной, этнической идентификации обучающихся. Становление открытого образования, как фактор изменений образовательного пространства, по мнению В.А. Болотова, привело к тому, что социальный институт образования стал активно рассматриваться в качестве ресурса другими социальными институтами. И в этой связи возникает необходимость развития и расширения устойчивого, партнерского социального взаимодействия в образовательном пространстве [3].

А.И. Адамский, анализируя сложившуюся в последние годы тенденцию роста внимания к качеству образование как качеству образовательных услуг, утверждает, что данное сущностное изменение образовательного пространства требует расширения функций, социальных и профессиональных ролей практикующего педагога, формирования у него новых компетентностей, как например, диагностических, квалиметрических, тьюторских и т.д. [1].

Исследование И.И. Барахович посвящено выявлению и теоретическому обоснованию ведущих тенденций современного образовательного пространства. Автором выявлены и обоснованы несколько тенденций. Так, тенденция информатизации образования, приводит к очевидному росту требований к уровню квалификации педагога в области компьютерно-цифровой деятельности. Тенденция развития образования как сферы образовательных услуг, приводит к росту процессов стандартизации образования; к расширению функций и ролей

педагога, к росту доли его ответственности. Тенденция расширения социального взаимодействия в образовательном пространстве актуализирует потребность в формировании у педагога компетенций социального взаимодействия с семьей, социальными партнерами, социальной средой, компетенций выстраивания конструктивных образовательных отношений, диагностики и учета вариативных образовательных запросов [2].

Таким образом, даже относительно незначительный экскурс в проблематику влияния изменений на образовательное пространство дает представление о масштабах данного явления: от анализа влияния изменений и возникающих образовательных потребностей педагогов до возможности прогнозирования дальнейших изменений в их влиянии на образовательное пространство.

Делая выводы контент-анализа, к ведущим тенденциям изменений в образовательном пространстве следует отнести следующие: изменение ценностей и целей социального взаимодействия под влиянием факторов глобализации, стратификации, других; дифференциация контингента обучающихся, родителей, других субъектов образования; развитие средств, действий социального взаимодействия вслед за развитием техники и информационных технологий; расширение профессиональных ролей, функций и позиций педагога (консультант, тьютор, организатор, фасилитатор, конфликтолог, модератор, менеджер, др.); становление открытого социального взаимодействия в образовательном пространстве, требующее широкого и активного социокультурного диалога.

Современное образовательное пространство становится все более социально ориентированным, в чем заключается его общественный и стратегический смысл, и требующий от практикующего педагога компетентного овладения социальной ситуацией, учета социальных экспектаций поливариантного современного общества. Педагог, чтобы оставаться успешным, эффективным в мире перманентных изменений, прежде всего должен быть готов к принятию изменений как факторов развития, должен быть ориентирован к непрерывному образованию и саморазвитию.

Библиографический список

1. Адамский А.И. Группа экспертов «Новая школа»: Какой из сценариев развития российской системы образования наиболее желателен? Обсуждаем вместе! [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ug.ru/insight/120.

2. Барахович, И. И. Прогностические сценарии развития образования будущего педагога в инновационном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / И.И. Барахович // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. - URL: www.science-education.ru/111-10243 (дата обращения: 29.07.2015).

3. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования [Текст] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. - № 1. – С. 22.

4. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. - № 2 (27). – Апрель 2011. - С. 106-111.

5. Поляков, С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.

6. Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. - 2000. - № 2.- С. 3-12.

УДК 378

Насимова Дж.Б., *к.пед.н., доцент кафедры методики преподавания Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: jnasimova@mail.ru*

Дустов А.И., *старший научный сотрудник научно-исследовательского института Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: alidust@mail.ru*

Ходжахонова И., *к.пед.н., доцент кафедры методики преподавания Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: idris56@mail.ru*

Истамов Ф., *к.физ.мат.наук, доцент кафедры методики преподавания Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: fistamov@mail.ru*

Бузрукова Д., *к.физ.мат.наук, доцент кафедры методики преподавания Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: dbuzruk@mail.ru*

Одинаева С., *ассистент кафедры методики преподавания Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: odinaevaS@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАБОТЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация: в данной статье авторы приводят свои варианты о тенденциях развития системы высшего образования и основные показатели работы высшего учебного заведения.

Ключевые слова: электронные ресурсы, система высшего образования, новые технологии в учебном процессе.

Основным показателем работы высшего учебного заведения является качество обучения. Под качеством обучения можно понимать обобщенную характеристику, как процесс воспитания, так и процесс обучения в системе высшей школы. При этом качество обучения должно соответствовать требованиям субъектов образования, к которым можно отнести абитуриентов, студентов, преподавателей, аспирантов и представителей ассоциаций, предоставляющих рабочие места [1, с.65].

Для того чтобы достичь требуемого качества обучения, необходима его оценка, с использованием установленных критериев. Если критерии не выполняются, то можно говорить о несоответствии качества обучения современным требованиям. Предлагается метод контроля устного опроса и виды комбинированного опроса фронтальный и индивидуальный. Отмечается, что этот вид самый используемый метод контроля знаний и умений студентов. Он позволяет преподавателю в процессе применения получить определенные возможности, которые с большой вероятностью выявляют уровень индивидуального усвоения студентами соответствующего учебного материала. Важным элементом этого метода является личный контакт, в так называемом режиме on-line, между преподавателем и студентом [2, с.53].

Подчеркиваем, что при проведении устного опроса необходимо задействовать существующие технические средства, в том числе лабораторное и заводское оборудования.

Кредитная технология обучения предопределяет возможность сочетать устный опрос с другими методами при проведении рейтингов: письменный опрос по карточкам, проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя. Это позволяет рационально использовать рабочее время, но

требует большой подготовительной работы. Проведение промежуточных рейтингов, с учетом подготовки тестов и индивидуальных заданий, на контролирование работы большего количества студентов. При этом на опрос затрачивается меньший объем времени [3, с.36].

Кредитная технология обучения позволяет значительно расширить средства общения со студентами. Так, в качестве примера может быть следующее: написание эссе, расширенная формулировка, пояснение какого-либо понятия; подготовка обзора по выбранной теме, с привлечением дополнительного материала, который студент находит самостоятельно; подготовка глоссария, краткое пояснение специальных терминов, которые встречаются при изложении нового учебного материала [4, с.18].

Особое место в системе контроля уровня знаний студентов занимают практические работы по предмету и самостоятельные работы.

Отмечается, что особое значение, при разработке методики оценивания результатов учебы студентов, имеет использование информационных систем, адаптированных под избранную образовательную систему. В соответствии с накопительной функцией кредитной системы обучения, предназначение информационных систем заключается в том, чтобы создать базу данных полученных оценок студентами и дальнейшая их статистическая обработка. При статистической обработке необходимо руководствоваться установленными критериями выставления оценок, где приоритетами должны быть объективный и справедливый подход. Соответственно, это может быть причиной появления противоречий, когда с одной стороны - практикующие педагоги с другой стороны - работники сферы обучения [5, с.48].

Отмечается, что качество знаний высшего образования является результирующим показателем, на который влияет целый комплекс факторов. Среди таких факторов основными являются следующие: качество заявленных целей исследуемого образовательного процесса; качество существующих средств и условий, предназначенных для достижения поставленных целей процесса обучения; требуемое качество конечного результата, в результате проведения образовательного процесса.

В условиях кредитной системы обучения, каждая кафедра высшей школы должна обеспечивать учебный процесс в соответствии с планом работы и снабжать необходимым учебно-методическим материалом.

Рейтинговая система содержит результат интегральной оценки всех видов учебной деятельности на основе учебной программы студента.

Рейтинговые экзамены (промежуточные) включают в себя: баллы, накапливаемые во время сдачи выбранных частей предмета; баллы полученные и накапливаемые в результате деятельности на практических занятиях, семинарах, индивидуальная деятельность, тестирование и т.д.; баллы, полученные за выполнение курсовых работ, написание рефератов, статей, подготовки презентаций; баллы для стимулирования студентов за участие в общественных мероприятиях, конкурсах и т.д. [6, с.213].

Оценка знаний студентов для всех форм обучения осуществляется на основе единых измерителей.

Творческий подход использования кредитной технологии обучения даёт возможность подготовить специалистов, обладающих требуемым объемом знаний и

умений, что позволит быть конкурентоспособным на международном рынке труда.

Библиографический список

1. Насимова Дж.Б., Рахимов Ф.К. Определение коэффициентов сложности задач и уровня знаний студентов в процессе обучения физики по традиционной и кредитной форме обучения. /Вестник ТНУ научный журнал, 1/3 (110) Душанбе. «Сино» 2013. - 64-66 с.

2. Насимова Дж.Б., Рахимов Ф.К. Методы анализа эффективности обучения физики по традиционной и кредитной форме обучения / Вестник ТНУ научный журнал, 1/3 (110) Душанбе. «Сино» 2014. - С.50-56.

3. Гордеев С.В., Чирцов А.С. Исследование переходов между 4'D и 43D уровнями гелия при электронном ударе в условиях газоразрядной плазмы // Вестник С.-Петербургского университета, сер.4, вып.2. – 1992. - N11. - С. 35-38.

4. Князев М.В., Колинько К.П., Чирцов А.С. Информационные технологии в обучении физике // Компьютерные инструменты в образовании. – СПб.,1999. - N2. - С. 3-22.

5. Абутин М.В., Колинько К.П., Никольский Д.Ю., Чирцов А.С. Использование возможностей мультимедиа и Интернет для компьютерной поддержки преподавания физики. Мультимедиа конспект лекций "Гравитация: развитие взглядов от И.Ньютона до А.Эйнштейна"// Вестн. СПбГУ, сер.4, вып. 3. - 2002. - N20. - С. 40-50.

6. Раҳимов Ф.К., Насимова Дж. Б., Дустов А.И. Оптимизация балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов по физике в вузе. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы XX Международной научно-практической конференции. - Санкт-Петербург, 2019. - С. 212-215.

УДК 378

Курдуманова О.И., *д.пед.н., профессор, зав. кафедрой химии и методики преподавания химии, Омский государственный педагогический университет, Омск*

Гилязова И.Б., *к.пед.н., доцент кафедры химии и методики преподавания химии, Омский государственный педагогический университет, Омск*

Жарких Л.А., *к.пед.н., доцент кафедры химии и методики преподавания химии, Омский государственный педагогический университет, Омск, kurdumanovao@mail.ru*

ХИМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ВОЗНИКНОВЕНИИ И РЕШЕНИИ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация: авторы размышляют о роли химии в возникновении глобальных проблем современности и о возможностях химического образования для решения этих проблем.

Ключевые слова: биосфера, хемофобия, химическое образование.

В.И. Вернадский считал, что с возникновением человека на Земле наша планета перешла в новую стадию своей истории. Человеческое общество стало играть роль основного фактора всех изменений, происходящих на поверхности Земли. Биосфера, благодаря разумной деятельности людей, должна перейти в новое гармоничное состояние, которое названо ноосферой [1].

Ноосфера – это целостная геологическая оболочка Земли, населенная людьми и рационально преобразованная ими. Это преобразование предполагает не только учет потребностей общества, но и законов, на которых основывается развитие биосферы. Однако процесс преобразования природы человеком не всегда является рациональным. Если в течение многих тысячелетий хозяйственная деятельность развивалась сравнительно медленно и биосфера

успевала приспособиться к ней, то в последнее время влияние человека приобрело невероятные темпы. Человек стал создавать новые условия для протекания биосферных процессов и без этого невозможно становление ноосферы.

Все более расширяющаяся «химизация» общественного производства стала условием решения многих социальных проблем и благодаря этому – неотъемлемой чертой всего сложного комплекса взаимодействий общества с окружающей природой. Химия, глубоко проникнув в дела человеческие, затронула и нарушила складывавшуюся столетиями жизнь природной среды. И это в конечном итоге стало отражаться и на самом человеке.

У многих людей сегодня сложилось мнение, что химия – источник всех экологических бед на планете, развивается *хемофобия* населения. Но нужно понимать, что только химия способна решать многие проблемы окружающей среды – разрабатывать технологии очистки и переработки мусора, развивать безотходные и малоотходные технологии, заниматься поиском новых источников энергии. Многие проблемы возникают вследствие химической и экологической безграмотности населения, и образование призвано исправлять эти ошибки. Наука и образование призваны искать ответы на вопросы о том, как сохранить устойчивость биосферы, компенсировать антропогенное влияние человека на природу; поиск ответов на данные вопросы с каждым годом приобретает все большую актуальность.

Образованию и воспитанию принадлежит важнейшая роль в решении проблем охраны окружающей среды. Каждый человек должен не только знать о заболеваниях, вызываемых загрязнением среды, о генетических отклонениях, гибели животных и растений и других негативных изменениях среды обитания, но и ощущать личную ответственность за состояние окружающей среды. Студенчество, как наиболее образованная часть молодежи, имеет возможность глубже познать объективную необходимость взаимодействия общества и природы, а значит, быть более научно вооружено и подготовлено к действиям в этой области.

При обучении студентов Омского государственного педагогического университета в магистратуре «Химическое образование» целый ряд дисциплин позволяет подготовить их к решению глобальных проблем современности. Одной из таких дисциплин является курс «Современные проблемы науки и образования». По ФГОС 3++ изучение дисциплины направлено на освоение следующих компетенций:

УК-6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки; ОПК-1 Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики; ОПК-8 Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.

Задачи дисциплины:

*актуализировать умение понимать и анализировать проблемы образования, объяснять их и давать им профессиональную оценку;

*способствовать профессиональному самообразованию и личностному развитию магистрантов

*раскрыть основные понятия, концепции, идеи научных проблем современности

*развитие способности к критическому анализу и оценке проблем современной науки и образования

Данный курс предназначен для магистрантов 1 года обучения, то есть для студентов, у которых имеется достаточная база по психолого-педагогическим, химическим, биологическим и экологическим дисциплинам, поэтому при разработке рабочей программы дисциплины были учтены некоторые особенности, которые отражены на рисунке 1.

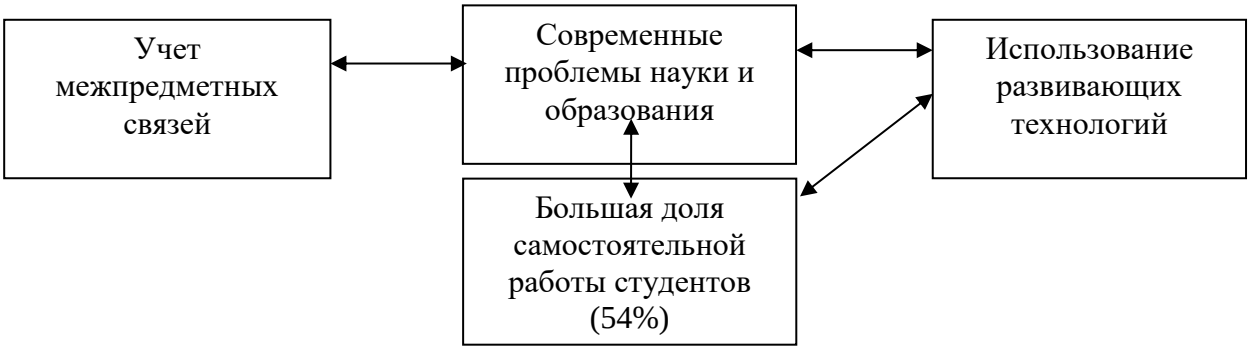


Рисунок 1. Особенности проведения семинарских занятий по курсу «Современные проблемы науки и образования»

Для проведения семинарских занятий были отобраны преимущественно технологии развивающего обучения: проблемного обучения и технология развития критического мышления. В частности, такие приемы как «Инсерт», «Кластер», «Фишбоун», «Денотатный граф», помогают быстро и эффективно актуализировать, систематизировать и обобщать полученные знания в ходе семинарского занятия [2].

Кроме того, для развития коммуникативных и других навыков у магистрантов, использовались такие формы семинарских занятий, как «мозговой штурм», семинар-диспут, семинар-дискуссия, семинар - развернутая беседа.

Особую роль играют межпредметные связи. Данный курс как никто другой указывает на их наличие в своей структуре. Затрагиваются три основные линии в области науки: химии, биологии и экологии. Данная дисциплина дает возможность рассмотреть глобальные проблемы современности и подготовить студентов к поиску путей их решения. Учебным планом магистратуры предусмотрено также изучение такие дисциплин, как «Химические методы анализа объектов окружающей среды», «Химическая экология», «Безопасность продуктов питания».

Например, задачи дисциплины «Безопасность продуктов питания» следующие:

* формировать практические навыки и умения определения вредных для организма человека веществ;

* способствовать профессиональному саморазвитию личности магистранта;

* раскрыть основные понятия, концепции, идеи основ безопасности продуктов питания;

* способствовать развитию умения действовать в нестандартных ситуациях

Безопасность продуктов питания является одной из глобальных проблем

цивилизации. Среди возможных путей решения проблемы основополагающим следует считать формирование знаний о важности безопасности продуктов питания. Магистранты – будущие учителя - будут нести знания, и формировать культуру поведения в области безопасного питания у своих учеников.

Таким образом, именно химическое образование призвано решать проблемы современной цивилизации.

Библиографический список

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.

2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: изд-во «Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.

УДК 378

Закревская С.Б., *аспирантка 1 курса кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлено описание новых подходов, технологий и принципов обучения студентов в современном медицинском вузе на базе федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский центр имени В.А. Алмазова» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Ключевые слова: высшее образование, организация высшего медицинского образования, инновации в организации высшего медицинского образования, Национальный медицинский исследовательский центр.

Система высшего образования в России находится в состоянии непрерывного реформирования, адаптируясь к новым знаниям, технологиям и проблемам развивающегося мира образования.

Образовательные организации должны отвечать на спрос населения, предоставлять образование высокого качества, обеспечивать предприятия кадрами, работать с неравенством в обществе, создавать и распространять фундаментальное знание, производить инновации, работать на международном рынке, содействовать развитию городской и региональной среды и формировать местные сообщества [2].

Однако в настоящее время не каждое образовательное учреждение имеет такую материально-техническую базу, которая в полной мере могла соответствовать современным условиям на производстве, а значит практические навыки и компетенции, освоенные в ходе образовательного процесса, будут не в полной мере соответствовать требованиям работодателя. Для решения этого вопроса необходимо использование новых подходов и принципов обучения студентов в современном вузе, а возможно и радикальное изменение в системе организации высшего образования с поиском современных форматов.

Так, Д.П. Платонова, Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин выделяют следующие типы вузов, сформировавшиеся в ходе реализации государственных образовательных программ [2]:

- Вузы, имеющие особый статус (МГУ и СПбГУ);
- Федеральные университеты;
- Национальные исследовательские университеты;
- Вузы - участники Проекта 5-100;

– Опорные университеты.

Все перечисленные образовательные учреждения, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Уставом организации, осуществляют образовательную деятельность по программам высшего образования. Особое значение в настоящее время имеет проблема подготовки специалистов с высшим медицинским образованием.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации в Перечень федеральных государственных бюджетных учреждений, находящихся в ведении Министерства здравоохранения Российской Федерации находятся 51 образовательное учреждение высшего профессионального образования [3].

В настоящее время не каждое образовательное учреждение, реализующее образовательные программы высшего медицинского образования, имеет материально-техническую базу, которая соответствует современным условиям на производстве. В результате практические навыки, получаемые на занятиях уже заведомо, отстают от требований работодателя и достижений науки. Для решения этого вопроса необходимо использование новых подходов, технологий и принципов обучения студентов в современном ВУЗе, а возможно и радикальное изменение самой системы.

В качестве эксперимента, впервые в Российской Федерации, было принято решение организовать получение высшего медицинского образования на базе федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский центр имени В.А. Алмазова» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Центр Алмазова - это ведущий многопрофильный научно-клинический и научно-образовательный медицинский центр Российской Федерации, который имеет договоры о научном сотрудничестве с 22 университетами и научным учреждениями мира по различным направлениям. Сотрудники Центра Алмазова входят в международные экспертные сообщества, являются членами редакционных коллегий крупных европейских журналов, рецензируют статьи в различных издательских системах, входят в состав рабочих групп по подготовке международных клинических рекомендаций, в экспертные советы и научные программные комитеты крупных международных конгрессов, конференций и съездов.

На базе Национального медицинского исследовательского центра образовалась уникальная среда, состоящая из клиники, науки и образования, отличительной чертой научной школы является – междисциплинарный подход к комплексному решению проблем современной медицины. В 2018 году впервые в истории России на базе Национального медицинского исследовательского центра в Институте медицинского образования началась подготовка специалистов по программе 31.05.01 Лечебное дело.

Такой формат организации высшего медицинского образования является инновационным экспериментом, основная задача которого – подготовка врачей будущего и специалистов новой формации, владеющих современными медицинскими технологиями, способных решать сложные профессиональные задачи. Проект рассчитан на срок с 2018 по 2024 год и предполагает исследование эффективных форм обучения с участием ведущих научных учреждений, университетов и лечебно-профилактических учреждений.

Обучение на базе ФГБУ «НМИЦ им В.А. Алмазова» предусматривает

взаимодействие с участниками Медицинского научно-образовательного кластера «Трансляционная медицина», в рамках которого осуществляется решение следующих задач:

– Формирование и развитие инновационного кадрового потенциала здравоохранения, подготовка научно-педагогических кадров, врачей и среднего медицинского персонала для учреждений науки и образования, а также для учреждений здравоохранения, занимающихся специализированной, в том числе высокотехнологичной медицинской помощью.

– Формирование и внедрение инновационных подходов к управлению научными учреждениями и организацией научного и образовательного процессов в системе кластера, развитие информационных технологий научного планирования и внедрения разработок.

– Развитие и координация международного сотрудничества в области медико-биологических наук в интересах модернизации здравоохранения и экономики Российской Федерации [4].

Важно подчеркнуть, что была открыта новая и уникальная страница в истории отечественного медицинского образования, так как впервые научно-клиническое медицинское учреждение национального уровня предоставило свои ресурсы для получения высшего медицинского образования на базе федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский центр имени В.А. Алмазова», которое не является образовательной организацией.

Настоящее время – это время инноваций в высшем медицинском образовании. Инновации происходят в организации образовательного процесса, в организации информационного обеспечения, в организации клинического обучения и, наконец, научной жизни медицинских вузов. Безусловно, ФГБУ «НМИЦ им В.А. Алмазова» – это новый инновационный подход к организации высшего медицинского образования в России, изучение которого возможно приведет к глобальным инновационным изменениям в самой системе организации высшего медицинского образования.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. – URL: http://www.consultant.ru

2. Платонова Д.П. Университеты на перепутье: высшее образование в России / Серия коллективных монографий / Под редакцией Д.П. Платоновой, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина // Издательский дом Высшей школы экономики. – Москва. – 2019.

3. Сайт Министерства здравоохранения РФ. Электронный ресурс. – URL: https://www.rosminzdrav.ru/ministry/informatsiya-o-podvedomstvennyh-ministerstvu-zdravoohraneniya-rossii-organizatsiyah

4. Сайт Центра Алмазова. Электронный ресурс. – URL: http://www.almazovcentre.ru

УДК 378

Салаватова А.М., *к.пед.н., доцент, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», Нижневартовск, E-mail: asil-06@list.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация: данная статья посвящена организации методического обеспечения инновационной деятельности вуза, как совокупность методических продуктов для

осуществления образовательного процесса и как процесс разработки, создания и использования методических средств.

Ключевые слова: методическое обеспечение, инновационная деятельность, методическое руководство, организация инновационной деятельности.

Большинство исследователей Л.Н. Буйлова, Л.И. Ильенко, А.М. Моисеев и другие методическую деятельность определяют как часть системы непрерывного образования, целостную систему мер, ориентированную на достижение и поддержание высокого качества образования.

В научной литературе методическая деятельность рассматривается как совокупность действий, направленных на получение, систематизацию и распространение методических знаний. Понятие «методическое обеспечение» выражается как часть методической деятельности. Методическое обеспечение - новый этап развития научно-методической деятельности. Оснащение учреждений передовой методикой и на этой основе обеспечение уровня работы, соответствующей потребностям общества и каждого человека в отдельности является основной целью методического обеспечения.

С точки зрения содержания, методическое обеспечение – это необходимая информация, учебно-методические комплексы, т.е. разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной, исследовательской деятельности педагогических работников системы образования детей [3].

Как вид деятельности, методическое обеспечение – это процесс, направленный на создание разнообразных видов методической продукции, на оказание методической помощи различным категориям педагогических работников, на выявление, изучение, обобщение, формирование и распространение положительного педагогического опыта.

Методическое обеспечение рассматривается как одна из сфер, направлений, функций методического руководства. В свою очередь методическое руководство - это организация любого вида методической деятельности, которая начинается с отбора целей, содержания, методов и форм работы в педагогической сфере. Главное в этой функции - информация: критерии отбора, способы ее накопления и средства передачи. Информация должна быть организована для развития системы методического обеспечения.

Основное различие между методическим руководством и методическим обеспечением заключаются в том, что первое организует субъектов педагогической сферы, информацию, которую они предоставляют, и управляет процессами критерии отбора, передачи и сохранения, предполагает включение в методическое обеспечение не только консультационно-информационной деятельности, но и практическую помощь в реализации методических рекомендаций; второе определение заключается в средствах и комплексах, оснащающих, способствующих более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной, исследовательской деятельности педагогических работников, направленных на получение, оснащение методическими материалами учреждения.

Методическое обеспечение можно рассматривать в двух аспектах:

- ✓ в аспекте наличествующего - как совокупность методических продуктов

для осуществления образовательного процесса;

✓ в аспекте деятельности - как процесс разработки, создания и использования методических средств.

По мнению И.И. Буевой научный аспект методического обеспечения заключается:

- в разработке методологических основ дополнительного образования, его философии, стратегии, концепций;
- разработке теоретических образовательных моделей;
- проведении исследовательской и экспериментальной работы, направленной на решение выявленных проблем.

В определении роли методического обеспечения инновационной деятельности поможет анализ его структуры. Исследователи инновационной деятельности в педагогике отмечают сложное строение инновационного процесса, его полиструктурность [6, с.174]. В иерархии структур выделяются деятельностная, субъектная, уровневая, содержательная, управленческая, организационная и структура жизненного цикла. Особое внимание следует обратить на деятельностную и содержательную структуры. Первая включает мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы и результат. Содержательная структура включает рождение, разработку и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении учреждением. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова вычленяют этапность инновационного процесса, в которой присутствует этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец [6, с.175].

Развитие инновационной деятельности в профессиональном образовании происходит на основе следующих положений.

1. Системный подход к организации непрерывного обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения, с учетом процессов преемственности и интеграции в образовании и с целью создания целостной, оптимально действующей и динамично развивающейся системы. Под органически целостной системой понимается организационная и упорядоченная система с развитыми внутренними и целенаправленно устанавливаемыми внешними связями, новыми интегральными качествами, которых не было во взаимосвязанных подсистемах. Под динамичным развитием такой системы понимается педагогически организованное целенаправленное движение системы от уровня, когда образовательные учреждения представляют собой последовательные, слабо связанные ступени непрерывного образования, к органически целостному состоянию, характеризующемуся интеграционными взаимосвязями их главных компонентов и основных параметров образовательного процесса.

2. Целостность образовательной подготовки, которая достигается посредством постоянного укрепления взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа интеграции и его взаимодействия с другими принципами обучения: политехнизма, преемственности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности. Органическая целостность образовательной подготовки может быть достигнута в том случае, если все ее компоненты будут ориентированы на конечную цель – повышение качества подготовки выпускников.

3. Приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда, как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета.

4. Приоритет личности в организации образовательных структур посредством единой целевой направленности на конечные результаты при планировании и управлении образовательной подготовкой. Опыт и проведенные исследования показывают, что реализация этого положения возможна лишь в том случае, если в процессе проектирования и осуществления обучения цели и задачи поэтапного усложнения теоретических и практических основ обучения, будут приближены к профилю будущего специалиста и заложены в образовательные программы учебных заведений, осуществляющих многоуровневую и многоступенчатую подготовку выпускников.

5. Перестройка компонентов системы (целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов, учащихся и студентов) на основе программно-целевого подхода с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника.

6. Ориентация на непрерывное целостное развитие обучаемых и обучающих как активных субъектов образования и социального действия. В реализации целостной модели особое место отводится дополнительному образованию, которое позволяет успешно реализовывать принцип обучения в течение всей жизни, существенно расширяя компетенции личности в различных сферах жизнедеятельности [1, с. 20].

Перечисленные положения ставят перед образовательными учреждениями новые цели:

- по отношению к личности обучающегося – создания условий для удовлетворения дифференцированных запросов (какими бы причинами эти запросы ни определялись – социальной характеристикой, материальными возможностями, возрастом, уровнем подготовленности и т.п.) отдельной личности в получении качественного профессионального образования, необходимого для включения в рыночную экономику;
- по отношению к педагогу – создание условий для комфортной образовательной деятельности и профессионального самосовершенствования.

Как показывают практические наблюдения, в настоящее время у руководителей предприятий складывается новая система требований к специалистам. Им нужны люди, которые могли бы сочетать в своей работе деятельность двух-трёх «узких» специалистов – нужны универсалы, которые бы справлялись с проблемными задачами, нашли выход из сложных производственных ситуаций. Работодатели заинтересованы не только в профессиональной квалификации выпускников, но и в таких их личностных и функциональных качествах, как воспитанность, определенный уровень общей культуры и т.п. Оценка рынка труда показывает востребованность и таких качеств специалиста, как обычная выносливость, дисциплинированность, умение владеть собой в сложных, иногда экстремальных ситуациях.

Ориентация на требования будущего, наличие концепции целостной педагогической системы развития, основанной на современных достижениях педагогической и других наук, системность в осуществлении инновационной

деятельности – главные признаки учебного заведения с опережающим, лидерским типом адаптации к будущему.

Профессиональные образовательные учреждения с преобразующим стилем адаптации к будущему во многом схожи с теми, кто реализует лидерский стиль. Они также ориентированы, прежде всего, на требования будущего и осуществляемые в них преобразования имеют системный и глубокий характер, хотя и не всегда столь же радикальны, как у учебных заведений с лидерским стилем адаптации. Их главное отличие в том, что они не только адаптируются к изменениям в среде, а стремятся воздействовать на свое окружение и, по возможности, сделать его более благоприятным для своей деятельности. Такие учебные заведения проводят глубокий и многоаспектный анализ не только своей педагогической системы, но и социальной ситуации в ближайшем окружении. Меры, которые они планируют и реализуют, направлены на изменения не только в своем учебном заведении, а и в окружающей его социальной среде. Они становятся социокультурными центрами развития территорий, на которых они действуют.

На выбор целей профессиональных образовательных учреждений в сложившихся социально-экономических условиях влияют следующие факторы:

1) необходимость осуществлять подготовку профессиональных кадров по профессиям и специальностям, пользующимся спросом и востребованным на рынке труда;

2) расширение контингента обучающихся – образовательные услуги предоставляются подросткам, молодежи, пенсионерам и другому взрослому населению, включая лиц, направляемых органами труда и занятости на профессиональную переподготовку;

3) ориентация образовательного процесса не только на общедидактические цели и задачи профессионального образования, но и на учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их социальный статус, образовательные потребности, мотивацию учебной и профессиональной деятельности;

4) ориентация при определении содержания и выборе технологий обучения, в процессе профессиональной подготовки и переподготовки, оценке качества и результатов учебной деятельности на новые формы социального партнерства с работодателями, органами труда и занятости, органами управления профессиональным образованием, профсоюзами и другими общественно-государственными, негосударственными и коммерческими структурами.

В понимании философов «условие» - это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления. Условие как одна из категорий детерминизма образует, таким образом, момент всеобщей диалектической взаимосвязи».

Кульневич С.И. определяет педагогические условия как особую категорию, «представляющую собой специально организованную среду для востребования ценностно-смысло-творческого потенциала личностных структур сознания». Условия - это то, что необходимо учитывать и создавать в качестве поддерживающего фона самоорганизации.

Кульневич С.И. предлагает наиболее распространенную, на его взгляд,

систему социально-педагогических условий повышения эффективности методической деятельности:

- реализация стратегии развития образовательно-воспитательного процесса в методическом обеспечении;
- проявление демократических и гуманистических традиций и тенденций управления методическим обеспечением;
- умелая организация своей управленческой деятельности и деятельности субъектов методического обеспечения;
- решение тактических и оперативных задач, ориентированных на выработку общих позиций по согласованию целей развития учреждения, подходов к отбору содержания, способов достижения результатов;
- систематизация и хранение программно-методической базы, прикладной методической продукции;
- четкое планирование и реализация методической базы деятельности;
- кооперация взаимодействия всех субъектов системы методического обеспечения деятельности учреждения.

По мнению Л.И. Петровой одними из условий успешности методического обеспечения инновационной деятельности являются наличие нормативно правовой базы инновационной деятельности, а также ресурсное обеспечение. Автор Л.И. Петрова в своей работе выделяет следующее ресурсное обеспечение инновационной деятельности: кадровое, материально-техническое, финансовое, организационное, информационное [5, с. 19].

Таким образом, анализ научной литературы позволил прийти к выводу, что условиями, повышающими эффективность методического обеспечения инновационной деятельности в вузе являются:

1) наличие нормативно-правовой базы методического обеспечения инновационной деятельности. Нормативно-правовые документы позволяют чётко определить функции всех субъектов методической деятельности;

2) ресурсное обеспечение: материально-техническое, организационное, информационное, финансовое, кадровое. Кадровое обеспечение предполагает: привлечение педагогов, готовых не столько к использованию готового методического обеспечения, сколько к его развитию, готовности обучаться, выполнять следующие виды деятельности, такие как проектирование, конструирование, научное исследование, экспертиза, проведение эксперимента;

3) эффективное управление методической деятельностью. Управление научно-методической деятельностью предполагает выполнение всех управленческих функций по отношению к данному виду деятельности: целеполагание, планирование, организация, руководство, контроль, анализ;

4) готовность педагогического состава к инновационной деятельности.

Таким образом, перечисленные условия при комплексном подходе к их реализации, позволяют обеспечить успешность методического обеспечения инновационной деятельности в вузе. Введение новшеств, которое составляет сущность инновационного процесса, становится возможным только благодаря научно-методическому обеспечению каждого нововведения.

Существующие в образовательном учреждении процессы представляют собой взаимосвязанную систему, системообразующую роль в которой играет педагогический процесс, направленный на формирование целого ряда

профессиональных компетенций будущего специалиста и речевой культуры, в целом. [4]

Изменение социально-экономической, политической ситуации в стране требует изменений в подходах к содержанию профессиональной подготовки педагогов. Необходимо совершенствовать научно-теоретический и практический уровень профессиональной подготовки, учитывая современные достижения педагогической и психологической науки в области изучения проблемы «трудного» детства» [2].

Характер связи методической работы с другими процессами определяется ее миссией ресурсного процесса.

Таким образом, методическое обеспечение инновационной деятельности в образовательном учреждении рассматривается в двух аспектах:

- процесс по обеспечению инновационной деятельности в вузе комплексом методической продукции, способствующий более эффективной реализации информационно-методической, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, программно-методической деятельности работников учреждения;
- результат методической деятельности, направленный на обеспечение инновационной деятельности вуза методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики.

Библиографический список

1. Бауэр Е.А. Нормативно-правовое регулирование дополнительного образования в условиях образовательной организации // Право и образование. 2016. №2. С. 20-25.
2. Истрофилова О.И. Анализ профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение // Международный научный журнал. 2014. № 3. С. 124-128.
3. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
4. Мартынова А.В. К вопросу о формировании речевой культуры будущего учителя начальной школы // Социальное и педагогическое образование: векторы развития материалы международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Л.А. Ибрагимова Е.А. Бауэр 2019. Издательство: Нижневартовский государственный университет (Нижневартовск) С.31-33.
5. Петрова Л.И. Методическое сопровождение инновационной деятельности учреждений среднего профессионального образования. Автореферат дис. канд. пед наук. - М.: 2005. - 19 с.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. Высших учеб. заведений – 2-е изд., стер., - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

УДК 378.14.014.13

***Есикова Т.В.**, к.пед.н., доцент, доцент кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

РАЗВИТИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье представлено исследование правового сознания личности студента в контексте профессионального образования. Правовое сознание будущего специалиста развивается как реалистический вид не только в процессе усвоения

правовых знаний, а в процессе социального научения, рефлексии и анализа личностью правовой действительности, децентрации и осознания правового поля окружающих, и на их основе построения в процессе антиципации образа «Я – правовой личности». Для корректного процесса социального научения необходима целенаправленная стандартизированная деятельность в образовательной среде вуза в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, правовое сознание личности студента, виды правового сознания, реалистический вид правового сознания.

Проблема профессионального образования студентов педагогических вузов в настоящее время является весьма актуальной в связи с интенсивным характером социальных изменений, происходящих во всем мире. Одним из компонентов профессионального образования будущего педагога, является развитое правовое сознание личности будущего специалиста. Признаками успешного личностно-профессионального развития являются: нацеленность на образование у молодых людей, гибкость и готовность к переобучению, развитие духовно-нравственных качеств, на основе поиска нормативности и эталонов жизнедеятельности. *Нормативность* является *соответствием,* принятым социальным и профессиональным нормам. Следование нормативности предполагает определенную ответственность молодого специалиста за свое поведение и действия. Соблюдение правовых норм является необходимым условием эффективного взаимодействия членов коллектива в процессе профессиональной педагогической деятельности и общения [2].

В современном мире проблема развития правового сознания представляет важнейшую область исследований *различных наук,* так как оно оказывает влияние на восприятие права, перевод нормативных предписаний в социальное поведение.

Философские идеи Аристотеля, Платона, И.Канта, Ф.Гегеля стали важнейшими методологическими подходами к проблемам исследования правового сознания личности: категорический императив И.Канта; теоретическая концепция философии права Ф.-Г.Гегеля; исследование субъективных прав и правовых обязанностей человека, изучение правового сознания как явления внутреннего мира, осмысления человеком действительности через призму ее правовой нормативности, которые сопровождаются чувствами и эмоциями (И.А.Ильин, Л.И.Петражицкий); теоретические размышления о внутренней свободе человека, необходимой для законопослушного поведения (П.И.Новгородцев, П.Г.Редкин, Б.Н.Чичерин); исследование межличностных отношений через призму права, где обе стороны связаны взаимными правами и обязанностями.

Особенности правового сознания курсантов юридических вузов выявлены Д.С.Безносовым. Взаимосвязь правового сознания и представлений о справедливости изучена М.В.Медведченковой.

В юридической психологии определено понятие «правовое сознание», проанализирована проблема формирования правового сознания в условиях изменяющегося общества (В.Л.Васильев, А.Г.Шестаков). В современных исследованиях правового сознания в аспекте юридической психологии изучены представления граждан о правах человека, справедливости и ответственности, изучена проблема отношения к праву (Д.С.Безносов, Р.И.Иманкулов, М.В.Медведченкова, Л.А.Ясюкова).

В педагогике и методике преподавания акцентируется внимание на правах

человека как общечеловеческой ценности, на нравственно-правовом воспитании школьников и правовом воспитании. Отечественная теория и практика правового воспитания отражена в работах В.Г.Подзолкова, Е.В.Татаринцевой, Н.И.Элиасберг.

Правовое сознание в профессиональной педагогической деятельности представляет собой с одной стороны, отражение правовой действительности, и с другой стороны - внутренний регулятор правомерного поведения. *Правовое сознание личности* является дифференцирующей системой сознания, отражающей право в виде системы представлений и понятий, определяющей индивидуальное эмоционально-чувственное отношение к правовой действительности и регулирующей поведение с помощью волевой сферы, системы ценностей и установок [3]. *Видами правового сознания* являются: правовой реализм, правовой инфантилизм, правовой нигилизм, правовая индифферентность [1].

Развитие правосознания личности студента педагогического вуза происходит в процессе формулирования суждений о правовых нормах в образовательном пространстве, как о социальной ценности. Позитивное правовое мышление в процессе педагогической деятельности развивает правовую культуру личности будущего педагога.

Для исследования особенностей правового сознания студентов педагогического вуза, было проведено эмпирическое исследование. Для исследования использовались следующие методики: методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, Л.М.Эткинд, модифицированный вариант опросника Дж. Роттера), позволяющая выявить уровень интернальности в области производственных отношений; «Адаптивность» (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянин), с целью изучения моральной нормативности, поведенческой регуляции и личностного адаптационного потенциала; методика оценки уровня развития морального сознания Л. Колберга (Дж. Тапп в адаптации М.И.Воловиковой), в процессе которой испытуемым предлагалось ответить на открытые вопросы анкеты, где наиболее важным являлось отношение к правовой действительности; дилеммы Л.Колберга морального сознания, в ходе которой правовое сознание, являющееся составной частью, было исследовано по методике оценки уровня развития морального сознания.

В результате полученных расчетов, с помощью программы статистической обработки данных SPSS 20.0 по методу Мориса Кендалла было выявлено, что между уровнями интернальности и правового сознания существует значительная связь (коэффициент корреляции = 0,2). Моральная нормативность влияет на производственную интернальность, то есть морально-нравственные принципы молодого специалиста проявляются в производственной деятельности в значимых ситуациях. Будущий педагог возлагает ответственность за происходящее в педагогической деятельности, прежде всего, на себя, а затем на коллег и начальство, и другие внешние факторы, основываясь при этом на общечеловеческие этические принципы. Интернальность в области производственных отношений зависит, прежде всего, от общей интернальности. То есть человек, имеющий интернальный, внутренний локус контроля над значимыми ситуациями в области достижений и неудач, в семье и

межличностных отношениях, в отношении к собственному здоровью, имеет внутренний локус контроля (интернальный тип) и в области производственных отношений, то есть в данном случае, в педагогической деятельности. Правовое сознание так же положительно влияет на производственную интернальность. На уровень правового сознания влияет личностное и профессиональное развитие индивида. Чем выше уровень личностного развития профессионала, тем выше и уровень правового сознания. И наоборот, чем более низкие значения уровня личностного развития, тем ниже и уровень правового сознания [3].

В проведенном нами исследовании выявлены необходимые в педагогической профессиональной деятельности *профессиональные компетенции*, включающие:

- способность успешно действовать по отношению к процессу социального воспитания обучаемого на основе норм права при решении задач профессиональной социально-педагогической деятельности;
- способность ранжировать через призму правовых норм информацию, поступающую из источников средств массовой информации и в процессе самостоятельного присвоения знаний.
- способность эмоционально-оценочное позитивное отношение к праву в процессе анализа социальных фактов и событий;
- способность применения правовых знаний в педагогической деятельности;
- владение методами вербального и социального научения, анализа поведения обучаемого и сопоставления его с правовыми нормами, знающего методы регуляции поведения личности в соответствии с нормами права.

Особенности правового сознания будущего педагога проявляются в качественном выполнении профессиональных обязанностей и отношении к поведению обучаемых. Правовое сознание студента педагогического вуза характеризуется знанием или незнанием конкретной нормы права, различной степенью авторитета государственной власти, закона, солидарностью с действующими правовыми запретами и правовыми санкциями за их нарушение или же с негативным отношением к тому и другому в профессиональной деятельности.

Осознание правовых явлений педагогической деятельности будущими молодыми специалистами осуществляется посредством специальных юридических категорий. Категории правосознания – это наиболее общие понятия, с помощью которых общество оценивает юридическую действительность. Основными, являются категории юридических прав, юридических обязанностей и законности. На основе этих категорий будущий педагог может оценивать поведение субъектов права, как правомерное, то есть соответствующее правам, обязанностям и требованиям законности, вытекающие из норм права, и неправомерное, противоречащее обязанностям или нарушающее права.

Развитие правового сознания личности студентов педагогических вузов осуществляется в контексте социального воспитания. Но данный процесс не является стандартизированным и целенаправленным и осуществляется во всех вузах по-разному. Для осуществления целенаправленного процесса развития правового сознания будущего *педагога* необходима разработка образовательной программы курса по выбору, формирующего профессиональную компетентность

личности педагога.

Программа развития правового сознания содержит следующие блоки:

Диагностический блок. Диагностика уровня развития правового сознания предполагает использование как классических методов исследования, так и авторских методик, таких, как «Решение правовых ситуаций», «Беседа о праве», эссе о правах и обязанностях человека.

Когнитивный блок. Получение правовых знаний, необходимых в профессиональной педагогической деятельности и формирование эталона – нормы права через познавательную деятельность.

Рефлексивный блок. Формирование идеального образа «Я» - правопослушной личности, духовно-нравственной, способной к саморазвитию, что осуществляется в образовательной среде в процессе личностного роста.

Блок антиципации – сопровождение в поиске и нахождении своего места в жизни, в процессе профессионального самоопределения, в правовой действительности. Основной метод - творческая деятельность: эссе, изображение эталонов права.

Исследование показывает, что в современном обществе возросло значение личностно-профессионального развития, основанного на развитом правовом сознании. Условием конкурентоспособности, соответствия рынку труда является гибкость личности к динамичной социальной и профессиональной среде, развитие его профессиональной компетентности, личностных качеств, способность к быстрому усвоению новых профессиональных знаний, способность переключаться с одного вида на другой, совмещать различные профессиональные функции.

На развитие правового сознания студентов педагогического вуза оказывает влияние система ценностей, как социокультурных детерминант реалистического правового сознания. Отношение к праву связано с общечеловеческими ценностями у молодых специалистов и опирается на базовые убеждения человека, такие как вера в справедливость и ценность собственного «Я». Для осуществления целенаправленной педагогической деятельности по развитию правового сознания студентов педагогических вузов, необходима специально организованная профессиональная подготовка будущих педагогов.

Библиографический список

1. Безносов, Д.С. Социально-психологический анализ отношения личности к праву [Текст] // Психологический журнал, 2013. – Т. 34. - № 4 . – С. 36-46.

2. Есикова Т.В., Дворецкая М.Я. Интегративный подход к становлению духовно-нравственной сферы личности и правового самосознания // Интегративный подход к познанию психологии человека: В.Н. Панферов, В.В. Знаков, Е.Ю. Коржова и др. / Под научной редакцией Е.Ю. Коржовой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 182-191.

3. Есикова Т.В., Сорокина А.И. Личностно-профессиональное развитие молодого специалиста // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2018.

УДК 378.21:004(571.56+44)
***Мординова М.А.**, старший преподаватель ФЭИ СВФУ им. М.К. Аммосова, Якутск, E-mail: marina.mordinova@mail.ru*

РЕСУРСЫ И СПОСОБЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СВФУ им. М.К. АММОСОВА И УНИВЕРСИТЕТА НИЦЦЫ СОФИЯ АНТИПОЛИС (ФРАНЦИЯ) ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДВОЙНОГО ДИПЛОМА БАКАЛАВРОВ – ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация: в настоящей статье проведено исследование реализуемой в сетевой форме программы двойного диплома по экономике Северо-Восточным федеральным университетом им. М.К. Аммосова совместно с Университетом Ниццы София Антиполис (Франция). Рассмотрены ресурсы и способы сетевого взаимодействия вузов-партнеров, позволяющие ответить на существующие вызовы и преодолеть пространственно-временные, климатические, языковые и образовательные различия при подготовке экономистов - бакалавров.
Ключевые слова: федеральный университет, сетевое взаимодействие, высшее образование, академический бакалавриат, программа двойного диплома, Болонский процесс, ресурсный потенциал, академические единицы (кредиты).

Совместная программа двойного диплома по экономике между Северо – Восточным федеральным университетом (СВФУ) им. М.К. Аммосова, и французским Университетом Ниццы София Антиполис (УНСА) работает с 2007 года, с момента подписания первого соглашения о двустороннем международном сотрудничестве на институциональном уровне, между двумя университетами. В настоящее время действует уже третий договор. Структурными подразделениями, реализующими данную программу, стали Финансово-экономический институт (ФЭИ) СВФУ и Высший институт экономики и менеджмента (ВИЭМ) УНСА.

С самого начала действия совместной образовательной программы стало ясно, что полноценное ее осуществление возможно только в сетевой форме, когда вузы- партнеры объединяют и совместно используют информационные, организационные, финансовые, методические, научные и кадровые ресурсы. Такая инновационная форма позволяет наиболее эффективно отвечать на существующие вызовы (пространственные, временные, климатические, языковые) и решать возникающие проблемы.

К моменту подписания первого договора о сотрудничестве у СВФУ и УНСА был накоплен значительный ресурсный потенциал. Они являлись ведущими региональными вузами в своих странах. Этапы развития СВФУ им. М.К. Аммосова - это одновременно этапы развития якутского образования и науки. В 1934 году создан Якутский педагогический институт, к 1956 году он становится многопрофильным учебным заведением и преобразуется в Якутский государственный университет (ЯГУ). Именно в этом качестве в 2007 году он начинает сотрудничество по совместной подготовке экономических кадров с французским партнером. В это время активно используются информационные и организационные ресурсы потенциальных участников сетевого взаимодействия. Для поиска партнеров огромное значение имело участие российских вузов, в том числе и ЯГУ, в программе трансъевропейской мобильности университетских сотрудников Trans-European Mobility Programme for University Studies (Tempus) Европейского союза, наиболее активно действовавшей в 2000-х годах. Основной задачей программы являлось расширение международного сотрудничества в

сфере высшего образования в рамках реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса. Именно тогда активизировались контакты на уровне российских и французских университетов.

Одним из французских университетов, искавших партнеров для развития образовательных программ двойного диплома в форме сетевого взаимодействия являлся Университет Ниццы София Антиполис (фр. Université de Nice Sophia-Antipolis) (УНСА). Университет в Ницце известен с XIV века. Как крупное современное мультидисциплинарное учебное заведение Университет Ниццы оформился в 1965 году. В 1989 году в структуру университета включен технологический парк, расположенный в соседнем городе, и к названию «Университет Ниццы» добавлено «София Антиполис». Сетевое взаимодействие французского университета с самого начала было организовано на институциональном уровне, между вузами - партнерами. В число первых партнеров ВИЭМ УНСА вошли вузы таких стран, как Россия, Молдавия, Словакия, Сербия, Черногория, Марокко и Вьетнам. Особенностью стратегической инициативы УНСА, как регионального вуза, было развитие программ двойного диплома в российских вузах регионов Сибири и Дальнего Востока. Так появилась инициатива создать программу двойного диплома для экономистов в Якутском государственном университете им. М.К. Аммосова.

Ресурсная база сетевого взаимодействия продолжает формироваться и оказывает существенное влияние на его различные стороны. Во время действия программы двойного диплома для экономистов в 2010 году в соответствии с Указом Президента от 21 октября 2009 года №1172 «О создании федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах» на базе ЯГУ и других образовательных и научных организаций был создан Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова. К 2020 году вуз завершил важный этап развития как федерального университета, и стал одним из флагманских университетов России. В настоящее время поставлены новые амбициозные задачи: к 2024 году добиться полной цифровой трансформации, а к 2030 году стать вузом, узнаваемым в мировом научно-образовательном пространстве.

Важные перемены произошли за время сотрудничества и в УНСА. В 2015 году он стал составной частью Университета Лазурного берега (УЛА), созданного в соответствии с новым французским законом о высшем образовании и научных исследованиях от 22 июля 2013 года и представляющего собой сообщество университетов и научных институтов (на фр. Communautés d'Universités et d'Etablissements) знаменитой французской Ривьеры. В качестве крупного образовательно-научного кластера УЛА ставит задачу разработать новую модель французских университетов в XXI веке, основанную на междисциплинарных взаимодействиях, на координации между исследованиями, преподавательской деятельностью и инновациями, а также на прочных партнерских отношениях с частным сектором и местными органами власти [1]. Изменение статуса вузов-партнеров, укрепление их позиций придают новый импульс сетевому взаимодействию.

Важнейшим элементом ресурсного обеспечения сетевого взаимодействия является нормативно-правовое регулирование. Именно оно позволяет преодолеть существующие разрывы в образовательном менталитете стран-партнеров. В 1999

году была подписана Болонская декларация, в реализацию положений которой активно включились вузы Франции. В 2003 году к Болонскому процессу присоединилась Россия. Происшедшие в рамках Болонского процесса изменения сблизили системы высшего образования двух стран, появилась единая терминологическая база.

Одним из главных этапов нормативно - правового обеспечения стало принятие в 2012 году Федерального закона №273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 15 закрепила положение, что «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных» [5]. Развитием и уточнением положений закона «Об образовании» стали Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ, разработанные Министерством образования и науки в 2015 году, а также понятийный и терминологический аппарат, используемый в соответствии с Письмом Минобрнауки от 1 июля 2019 года для проведения Мониторинга международной деятельности образовательных организаций высшего образования. Из данных документов становится понятно, что в настоящее время основной моделью сетевого взаимодействия российских вузов являются совместные образовательные программы. Совместная образовательная программа - это образовательная программа, реализуемая посредством сетевой формы, единая для двух и более организаций, осуществляющих образовательную деятельность, с полностью синхронизированными учебными планами и календарными учебными графиками и с отчетливо прописанной ответственностью каждого из участников за предоставляемый ресурс на всех этапах реализации программы [2]. Российское законодательство выделяет два вида совместных образовательных программ: программы двойного диплома и программы включенного обучения. Программа двойного диплома - это образовательная программа высшего образования, основанная на сопоставимости и синхронизации образовательных программ вузов - партнеров и характеризующаяся принятием сторонами общих обязательств по таким вопросам, как определение целей программы, подготовка учебного плана, организация учебного процесса, присваиваемые квалификации [2].

Кроме нормативно-правовых документов федерального уровня требуется разработка локальных университетских нормативных актов. В 2014 г. было принято «Положение об организации в Северо-Восточном федеральном университете сетевой формы реализации образовательных программ с зарубежными партнерами». В нем отмечено, что основным документом, регулирующим вопросы организации сетевой формы реализации образовательной программы, является договор о сетевой форме реализации, заключаемый СВФУ со всеми вузами и партнерами, участвующими в разработке и реализации данной программы. Даны основные характеристики образовательной программы (ОП), реализуемой в сетевой форме, определены три модели реализации сетевых ОП. Первая модель – это программа, предусматривающая идентичную структуру и содержание образовательных программ в каждой организации-партнере (параллельное изучение одних и тех же

дисциплин (модулей) и критериев оценки результатов и т.д.); вторая модель представляет собой программу, состоящую из базовых модулей, реализуемых СВФУ, и вариативных модулей, предоставляемых организацией-партнером на выбор обучающимся; третья модель – это программы, предусматривающие изучение обучающимися курсов/модулей разных организаций-партнеров, взаимно дополняющих друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (то есть образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером) [3]. Также в данном положении определен порядок заключения договора о реализации образовательной программы в сетевой форме, приведены примерные образцы договоров. Разработаны условия реализации сетевых образовательных программ и меры контроля качества обучения по сетевой форме реализации образовательных программ. В 2019 году, в СВФУ принято «Положение о сетевой форме реализации образовательных программ в СВФУ», где дано определение сетевой формы реализации образовательных программ как организации обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций [4].

Детализация способов и ресурсов сетевого взаимодействия вузов-партнеров в соответствии с федеральными и локальными нормативно-правовыми документами определена в действующем Договоре о сетевой форме реализации образовательной программы между ФЭИ СВФУ и ВИЭМ УНСА от 28.12.2018. Предметом Договора являются условия реализации совместной сетевой образовательной программы (ОП) двух дипломов академического бакалавриата по экономике. В договоре указаны ответственные лица ФЭИ СВФУ и ВИЭМ УНСА, осуществляющие руководство ОП с обеих сторон, определены условия выдачи национальных дипломов, защита персональных данных, урегулирование споров, финансовое обеспечение реализации ОП, сроки действия договора.

Финансово-экономическим институтом СВФУ накоплен большой опыт по сетевому использованию кадровых ресурсов. Профессорско-преподавательский состав программы двойного диплома обладает необходимыми компетенциями и отличается высоким профессионализмом. В Договоре определены условия организации учебного процесса совместной сетевой ОП, указан объем академических единиц, обеспечиваемый совместно обеими сторонами в размере 180 ECTS (кредитов), по 90 кредитов каждой стороной. Часть обучения, обеспечиваемого ФЭИ СВФУ, распределяется на три года обучения, начиная со второго курса, по 30 кредитов ежегодно. В педагогическом приложении к договору определен перечень всех дисциплин, обеспечиваемых сторонами по годам обучения, с указанием количества получаемых академических единиц. Многие предметы (статистика, теория вероятностей, эконометрика, индустриальная экономика, региональная и пространственная экономика) ведутся российскими преподавателями на французском языке. На программе уже преподают ее выпускники, получившие магистерские дипломы во Франции. Учебно-методическими материалами программу обеспечивают не только сотрудники ФЭИ, но и сотрудники других учебных подразделений СВФУ. Штатными работниками СВФУ являются ведущие французские профессора, преподаватели, исследователи. Они читают лекции и ведут семинарские занятия

по макроэкономике, микроэкономике, международной торговле на французском языке. Часть обучения, обеспечиваемого ВИЭМ УНСА, также распределяется на три года и включает: учебные дисциплины, проводимые совместно преподавателями ФЭИ СВФУ и контролируемые ВИЭМ УНСА, и дисциплины, проводимые дистанционно преподавателями ВИЭМ УНСА, используя возможности онлайн-платформы Jalon УНСА. Активно в рамках программы используются и другие дистанционные технологии (формат онлайн–лекций, платформа Moodle). В процессе обучения преподавателями и студентами используются учебно-методические материалы УНСА, размещенные на его платформе Jalon. В Договоре определен порядок контроля знаний по совместным и дистанционным дисциплинам в виде организации выполнения контрольных заданий УНСА на французском языке, которые проверяются и оцениваются преподавателями ВИЭМ УНСА. По результатам выполненных контрольных работ ВИЭМ УНСА принимает решение о присвоении своей части кредитов. В Договоре также дана таблица пересчета российской и французской систем оценок.

Кадровым ресурсом программы являются и ее студенты. Договором определены условия приема на совместную сетевую ОП в соответствии с правилами приема в СВФУ на обучение по образовательным программам высшего образования – бакалавриата. Начиная с 2011 года по данному направлению выделяются 2 – 3 бюджетных места, это способствовало тому, что на программу стали поступать студенты с высокими баллами ЕГЭ. Так, средний балл ЕГЭ абитуриентов, зачисленных на очную форму обучения за счет бюджетных средств, в 2016 году составил 87,11, в 2017 — 86,33, в 2019 — 83,22. По итогам приемной кампании 2019 г. средний балл на коммерческой основе составил 64,22. Эти результаты сопоставимы с результатами в ведущих столичных вузах России, и подтверждают тот факт, что лучшие выпускники якутских школ выбирают программу двойного диплома, понимая, что могут получить качественное образование, соответствующее мировому уровню, в родном регионе. Бакалаврская программа двойного диплома для экономистов приглашает иностранных абитуриентов. ФЭИ СВФУ готов обучать совместный контингент.

Как уже отмечалось, преподавание в ФЭИ СВФУ ведется на русском и французском языках. Студенты, обучающиеся по программе, в течение всех четырех лет интенсивно, в увеличенном объеме, изучают французский язык, при этом используются ресурсы обоих вузов-партнеров. На втором году обучения в СВФУ студенты, обучающиеся на совместной сетевой программе, имеют право зачислиться на первый курс бакалавриата ВИЭМ УНСА по заявительной форме. Главным условием зачисления в ВИЭМ УНСА студентов, обучающихся по совместной сетевой программе в СВФУ, является знание французского языка на уровне B1 Общей европейской базы знаний по изучению языка, которое должно быть подтверждено соответствующими сертификатами TCF или DELF. В СВФУ организуются факультативы для подготовки к сдаче экзаменов на уровень профессионального владения французским языком DELF, создан французский ресурсный центр, организующий совместно с Посольством Франции сдачу экзаменов на получение сертификатов DELF разных уровней. ВИЭМ УНСА совместно с Alliance Française ежегодно организует летние языковые школы в

Ницце для студентов, обучающихся по программе двойного дипломирования. Студенты четвертого курса проходят обязательную стажировку в рамках академической мобильности в течение одного семестра в Ницце, обеспечивающую получение 30 кредитов. В это время используются инфраструктурные ресурсы ВИЭМ УНСА (общежития, столовые, учебные аудитории, физкультурные комплексы, библиотеки).

Источниками финансирования обучения и деятельности вузов в рамках сетевого взаимодействия являются средства вузов, собственные средства обучающихся, и в рамках академической мобильности средства программы Erasmus MIC+ Европейского союза.

Студенты, успешно завершившие программу двойного диплома, получают диплом академического бакалавра по экономике Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и диплом бакалавра по экономике и управлению (Licence) Высшего института экономики и менеджмента Университета Ниццы София Антиполис. Двойной диплом - документ о получении высшего образования, выдаваемый выпускнику двумя (или более) вузами-партнерами после успешного завершения курса обучения по образовательной программе с использованием сетевой формы и фиксирующий присуждение ему академической степени каждого вуза-партнера, либо одной совместной академической степени, о которой существует договоренность между вузами-партнерами [2]. Национальные дипломы обеих стран признаются в соответствии с Соглашением, подписанным в Москве 29 июня 2015 года между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней. За весь период реализации программы соответствующие национальные дипломы обоих вузов-партнеров присуждены 47 выпускникам Финансово-экономического института СВФУ. В 2019 – 2020 учебном году в рамках образовательной программы обучается 29 студентов. Часть выпускников программы обучается в магистратуре УНСА, добивается французских магистерских дипломов по направлениям: международные финансы и банковское дело, управление персоналом, управление региональным развитием. Пять выпускников защитили магистерские диссертации в УНСА.

Таким образом, наличие программ двойного диплома в сетевой форме, реализуемых на базе всего комплекса имеющихся ресурсов вузов-партнеров, является одним из факторов привлекательности высшего образования дальневосточного региона и способствует закреплению молодежи для жизни и работы на Дальнем Востоке России.

Библиографический список

1. Официальный сайт Университета Лазурного берега // http://univ-cotedazur.fr/fr/idex/initiative-of-excellence-idex#.XhIDOUczbIU

2. Письмо Министерства образования и науки России от 01.07.2019 N МН-1193/МБ "О проведении мониторинга международной деятельности" (вместе с "Инструктивным письмом о порядке предоставления данных по форме "Мониторинг международной деятельности образовательных организаций высшего образования за 2018 г. (форма N 1-Мониторинг-МД)» // https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-01.07.2019-N-MN-1193_MB/

3. Положение об организации в Северо-Восточном федеральном университете сетевой формы реализации образовательных программ с зарубежными партнерами //

https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/323/3234f8ee4dc92dd1520f412df0bfb941.pdf
4. Положение о сетевой форме реализации образовательных программ от 19.02.2019 г. // https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/departamentt_quality/opup/lnaktu/poloj_o_setevoi_forme_realiz_OP_SVFU_190219.pdf
5. Федеральный Закон об образовании 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г / http://zakon-ob-obrazovanii.ru/

УДК 378

Ильина О.И., *аспирант кафедры теории и истории педагогики, Санкт-Петербург, E-mail: ol.ig.ilina@gmail.com*

РАЗВИТИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВО ФРАНЦИИ В ПЕРИОД РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (1999-2019)[4]

Аннотация: в статье описана динамика реформирования системы высшего образования Франции за двадцатилетний период. Изучена государственная политика Франции в контексте реализации идей Болонского процесса на примере университетской подготовки педагогических кадров в магистратуре Франции.

Ключевые слова: магистратура во Франции, система высшего образования Франции, Болонская декларация.

В настоящее время высшее педагогическое образование претерпевает существенные преобразования. На этот процесс влияет ряд факторов, такие как, глобализация, интернационализация и цифровизация образования, что требует, в свою очередь, модернизации педагогического образования, а именно изменения форм, организации учебного процесса, подготовки кадров, способных осуществлять педагогическую деятельность в современных условиях цифровой эпохи. Ввиду подписания Болонской декларации страны взяли на себя обязательства по выполнению принятых требований, что включает перестройку системы высшего образования. В результате интеграции России в единое европейское образовательное пространство возникает возможность и необходимость более глубокого изучения зарубежного опыта для переосмысления существующих проблем в отечественной системе высшего образования и определения возможных путей развития университетской подготовки педагогических кадров.

Принятие Болонской декларации 19 июня 1999 года стало основой для начала реформирования и реструктуризации системы высшего образования стран Европы на пороге XXI века в результате появления новых вызовов современного информационного общества. Болонский процесс явился естественным продолжением предшествующих документов по созданию единого европейского образовательного пространства и гармонизации структуры высшего образования для повышения мобильности студентов и преподавателей, и как следствие, упрощения трудоустройства выпускников. Ввиду усиливающейся интернационализации уже в конце XX века возникла необходимость к устранению барьеров и унификации систем высшего европейского образования.

[4] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90023

Так, был разработан текст Великой Хартии университетов (Magna Charta Universitatum), который подписали ректоры восьмидесяти университетов. Целью данного документа является признание ценностей и традиций университетов в передаче культурного, интеллектуального наследия через обучение и научные исследования, а также содействие установлению прочных связей между европейскими университетами, не зависимыми от политического влияния. На сегодняшний день Великую Хартию подписали 904 университета из 89 стран [3], в числе которых присутствует около половины университетов Франции. В начале 1999 года вступила в силу Лиссабонская Конвенция о признании квалификаций в области высшего образования в Европе.

Именно во Франции, в Парижском университете была подписана Сорбонская декларация, которая является предвестником Болонского процесса, направленная на создание единого европейского пространства в сфере образования, способного установить и укрепить культурные, интеллектуальные и научные связи между университетами разных стран. В подписании Болонской декларации приняли участие политические деятели в области образования из 29 стран. Университетам при этом отдается центральная роль в развитии европейских культурных традиций и ценностей. Кроме того, возможность независимости и автономии университетов, согласно идеям принятой декларации, позволит адаптироваться в условиях быстроизменяющегося мира с целью увеличения конкурентоспособности вузов на мировой арене. Таким образом, Болонская декларация продолжила развивать главную цель – создание единой европейской зоны высшего образования. Для обеспечения мобильности студентов и преподавателей внутри европейского образовательного пространства, для увеличения конкурентоспособности на европейском рынке труда, Болонская декларация установила следующие требования:

– создание прозрачной (открытой и доступной) структуры университетского образования, основанной на двух циклах (первого и второго уровня высшего образования);

– обеспечение сопоставимости системы присуждения степеней;

– внедрение модульной системы обучения и системы образовательных кредитов в учебный процесс;

– усиление международного сотрудничества, совместных образовательных программ обучения, совместного руководства студентами (аспирантами), проведения научных исследований;

– обеспечение мобильности преподавателей и студентов, научных обменов и т.д.;

– содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества.

Болонский процесс вызвал интерес исследователей к изучению и решению проблем подготовки педагогических кадров. Современные социокультурные, политические и экономические условия функционирования вузов в европейском образовательном пространстве способствуют преобразованию подходов и методов обучения в педагогической деятельности. Ключевыми моментами в контексте Болонского процесса в вузах становятся принцип студентоцентрированности и применение компетентностного подхода [2]. В рамках компетентностного подхода цели университетской подготовки направлены на результаты обучения, компетенции. Феномен

студентоцентрированности предполагает активное и глубокое изучение учебного материала, взаимное общение и рефлексию со стороны педагога и студента с целью выявления эффективных решений проблем обучения [1]. Кроме того, данный принцип развивает самостоятельность, ответственность студентов за свое обучение и подготовку, что в конечном итоге влияет на их мотивацию к обучению.

Таким образом, страны, присоединившиеся к болонскому процессу, обязались перестроить систему высшего образования в контексте гармонизации архитектуры дипломов и степеней. Каждые два года проводились совещания, на которых присутствовали министры стран-участников Болонского процесса, устраивались конференции, семинары, съезды, саммиты, встречи по вопросам решения проблем и отчетам о проделанной работе в рамках положений Болонской декларации [4]. Так, рассматривая главные цели министерских конференций по вопросам Болонского процесса, можно проследить динамику изменений в политике университетского образования.

Первая встреча министров после принятия Болонской декларации состоялась в мае 2001 года в городе Прага. На встрече обсуждались первые шаги на пути к созданию единого образовательного пространства, а также было увеличено число задач на последующие годы. Отмечалось, что студенты признаны в качестве полноправных партнеров и активных участников в развитии образования.

Вторая встреча в сентябре 2003 года определила целью последующих реформ не только создание единого европейского образовательного, но и научного пространства. Важно отметить, что именно тогда двухуровневая университетская подготовка была дополнена третьим завершающим уровнем – докторантурой (doctorat). При этом к 2005 году все страны, подписавшие Болонскую декларацию, должны были начать реструктуризацию системы высшего образования. Кроме того, на конференции обсуждалась необходимость создания общих критериев и методик обеспечения качества.

Следующая конференция в мае 2005 года в Бергене акцентировала внимание стран-участниц на принятии обязательств по разработке национальных квалификационных рамок. На конференции также отмечалась важность партнерских связей в высшем образовании (среди социальных партнеров, работодателей, университетов и преподавателей).

На Лондонской конференции в мае 2007 года были рассмотрены вопросы мобильности, соответствии квалификаций и степеней в едином европейском образовательном пространстве, а также пути обеспечения качества образовании.

В докладе апрельской конференции в Левене в 2009 году говорилось о продолжении Болонского процесса до 2020 года с акцентированием внимания на обеспечение равных возможностей и доступности каждого гражданина к качественному образованию и профессиональной подготовке на протяжении всей жизни. На встрече вновь уделялось вниманием таким принципам Болонского процесса, как нацеленность обучения на результат, студентоцентированность, подчеркнута значимость взаимосвязи между образованием, исследованиями и инновациями, усиление конкурентоспособности университетов на международной арене, расширение возможностей мобильности и повышение качества программ мобильности и т.д.

В марте 2010 году на конференции министров было объявлено о достижении главной цели Сорбонской и Болонской деклараций – создание единого европейского пространства высшего образования, а также разработаны новые цели Болонского процесса к 2020 году. При этом был проведен отчет за предыдущие годы, большое внимание уделено обеспечению мобильности в европейской зоне образовательного пространства.

На Ереванской конференции были представлены основные результаты деятельности в области обеспечения качества, использования ECTS-кредитов, систем квалификаций, признания предшествующего обучения, которые были заложены в Рабочем плане на 2012-2015 годы.

Последняя на сегодняшний день министерская конференция 2018 года прошла во Франции в Париже через двадцать лет после принятия Сорбонской декларации. К этому времени количество стран, подписавших Болонскую декларацию, увеличился более чем в полтора раза. На конференции была определена политика дальнейшего содействия более сплоченному единому образовательному пространству, укреплению межкультурного взаимопонимания, обеспечению равного доступа к высшему образованию. Парижское коммюнике 2018 года зафиксировало три ключевых направления для поддержки качества и сотрудничества в рамках единого европейского образовательного пространства:

– трехцикловая система с общей сопоставимой системой квалификаций степеней;

– система подготовки бакалавров и магистров, заключенная в кредитных единицах;

– соблюдение лиссабонской Конвенции о признании и обеспечение качества образования в соответствии с принятыми стандартами [5].

На основе документов, регламентирующих деятельность в контексте Болонского процесса и единого европейского образовательного пространства, становится возможным проследить динамику основных изменений в сфере высшего национального образования Франции за двадцатилетний период реформирования.

Таблица 1. Динамика изменений в политике университетского образования Франции

Год	Название документа	Основные изменения в политике высшего образования
19.06.1999	Болонская декларация	Принят ориентир на сближение систем европейского университетского образования путем реструктуризации высшей школы с целью создания единого европейского образовательного пространства.
15.06.2000	Кодекс об образовании	Официальный документ французского национального образования, регламентирующий деятельность школьного и высшего образования Франции.
08.04.2002	Закон об изменении архитектуры высшего образования	Принята ЛМД-система в университетах (лиценциат-магистратура-докторантура), внедрена европейская система кредитов ECTS, разработаны приложения к диплому для упрощения сопоставимости полученного

	Франции в связи с формированием Европейского пространства высшего образования	высшего образования среди стран европейского пространства.
25.04.2002	Постановление о государственной степени Мастэ́р	В документе фиксируется место и условия присвоения степени Мастэ́р в университетской ЛМД-системе.
23.04.2005	Закон о руководстве и программе будущей школы (Закон Фийона)	Закон регламентирует модернизацию образования Франции в контексте глобализации, внедрения в единое образовательное пространство, и как следствие, приближение к общеевропейским стандартам качества образования.
10.08.2007	Закон о правах и ответственности университетов, закон об автономии университетов (Закон Пекресс)	Основные изменения произошли в отношениях между государством и системой высшего образования: переход в рамках интернационализации от централизованного управления Министерством образования к автономии университетов и корпоративному решению проблем рабочими группами, студенчеством и профессиональными организациями. Изменения также коснулись правил приема в вузы, организации содействия трудоустройству выпускников.
08.07.2013	Закон о руководстве и программировании для реорганизации школы Республики (Закон Пийона)	Произошла реорганизация Институтов подготовки учителей (IUFM) в Высшие школы по подготовке педагогических кадров (ESPE): изменились длительность и содержание университетской подготовки педагогических кадров.
27.08.2013	Постановление, устанавливающее национальную основу обучения в магистратуре «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (MEEF)	Создание магистратуры профессиональной направленности с целью подготовки педагогических кадров. Данный вид магистратуры предполагает обучение по четырем специальностям: 1. подготовка учителей начальных классов; 2. подготовка учителей средней и общеобразовательной школы, а также преподавателей средних специальных учебных заведений Франции; 3. подготовка главных специалистов и консультантов по вопросам народного образования; 4. подготовка кадров в сфере образования и профессиональной подготовки.
22.01.2014	Постановление, устанавливающее национальные	В документе установлены правила получения национальных дипломов лиценциата, профессионального лиценциата и магистратуры,

	дипломы лицензиата, профессионального лицензиата и магистратуры	а также отменено различие между магистратурой в области научных исследований (master recherche) и магистратурой в области профессионального образования (master professionnel).
26.07.2019	Закон о Школе доверия (Закон Бланкера)	Произошла повторная реорганизация высших школ по подготовке педагогических кадров (ESPE) в Национальные институты по подготовке педагогических кадров (INSPE). Целью реорганизации стало возвращение институтов в министерское ведомство и обеспечение одинакового образования по педагогическим профессиям на всей территории страны.

На фоне разворачивающегося реформирования образовательной политики в начале XXI века во Франции была создана магистратура путем реструктуризации и переименования предыдущих дипломов и степеней (Maîtrise и Mastaire) для наибольшего приближения к единой университетской системе подготовки кадров в Европе. Магистратура была официально зафиксирована в качестве второго уровня в системе степеней LMD, включающая в себя формирование как профессиональных, так и исследовательских компетенций. Кроме того, именно степень Мастэ́р даёт возможность стать учителем и иметь право преподавания в школах, колледжах и лицеях. Таким образом, именно магистерская подготовка является основой карьеры начинающего педагога.

В результате возрастания значимости университетской подготовки педагогических кадров во Франции в новых условиях были реорганизованы Институты подготовки учителей в Высшие школы по подготовке педагогических кадров. В результате, подготовка учителя удлинилась на год, а содержание подготовки расширилось за счет увеличения продолжительности педагогической практики (стажировки) на первом и втором году обучения в магистратуре. К тому же, в 2013 году министерским постановлением было создано новое направление подготовки магистров в области преподавания и профессиональной подготовки педагогических кадров. Актуальные образовательные программы педагогических магистратур отражены в рамках направлений подготовки «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания и профессиональной подготовки (MEEF)».

В заключение необходимо отметить, что Болонский процесс способствовал изменению структуры и организации университетской подготовки во Франции в рамках единой трехуровневой системы высшего образования. Однако политика реформирования педагогического образования продолжается и в настоящее время, принята реформа системы французского бакалавриата (диплом о среднем образовании во Франции) до 2021 года, происходит реорганизация институтов по подготовке педагогических кадров, входящих в состав университетов, создаются экспериментальные университеты на основе слияния нескольких высших учебных заведений и т.д.

Библиографический список

1. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: https://www.eurashe.eu/library/wg4-r-scl_toolkit_esu_ei-pdf/ (дата обращения 18.03.2020)

2. Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-preddverii-tretiego-desyatiletiya (дата обращения: 18.03.2020).

3. Официальный сайт Великой Хартии университетов. URL: http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities (дата обращения 18.03.2020)

4. Парижское коммюнике от 25.05.2018. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMMUNIQUE_Traduction%20FR.pdf (дата обращения 18.03.2020)

5. Сайт Европейского образовательного пространства. URL: http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques (дата обращения 18.03.2020)

УДК 37.02

Свиридов А.И., *старший преподаватель кафедры огневой подготовки Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, E-mail: sviricc666@mail.ru*

НОВШЕСТВА В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

Аннотация: в статье раскрывается актуальность использования новшеств в учебно-методическом обеспечении обучения курсантов по педагогическим дисциплинам в военных образовательных организациях высшего образования. Автором раскрыта актуальность использования практико-ориентированных вопросов и заданий, выполнение которых позволит обеспечить формирование и развитие у курсантов профессионально-педагогической готовности к эффективному осуществлению учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: новшества, инновации, учебно-методическое обеспечение.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами «Педагогика» как социально-гуманитарная дисциплина обязательна для изучения курсантами в военных образовательных организаций высшего образования (далее ВООВО).

Освоение дисциплины направлено на формирование и развитие у будущих офицеров-выпускников ВООВО профессиональной педагогической готовности к наиболее эффективной работе по обучению и воспитанию подчинённого личного состава в подразделении войск национальной гвардии Российской Федерации. По завершению изучения дисциплины у будущего офицера-выпускника должны быть сформированы и развиты такие качества как:

творческий и ответственный подход к выполнению педагогических обязанностей в повседневной служебной деятельности;

педагогическое мастерство;

педагогическая компетентность;

нацеленность на достижение высокого результата в педагогической деятельности.

Формирование этих качеств офицера-выпускника обусловлено реформированием военного образования и развитием образовательной области в педагогике. В этой взаимосвязи в процессе обучения дисциплине возникает актуальность использование новшеств в учебно-методическом обеспечении позволяющих обеспечить формирование и развитие у курсантов

профессионально-педагогической готовности к эффективному осуществлению учебно-воспитательной деятельности в подразделении войск национальной гвардии Российской Федерации.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика - наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов [1], а в России – с конца 70-х годов.

В работах известных педагогов-ученых (В.Г. Воронцовой, Б.С. Гершунского, Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, И.И. Проданова) убедительно доказано, что нововведения как в обществе, так и в образовании одновременно являются и результатом, и эффективным путем, и средством перестройки общества и образования.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателя и курсанта [3].

Важно развести понятия “новшество” и “инновация”. Новшество (по мнению В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой) – есть средство, которое подразумевает новый метод, методику, технологию, программу и т.п. [6]. В свою очередь инновация представляет собой процесс, который развивается по определенным этапам. Новшества существенно отличаются друг от друга по воздействию на человека, по отношению к ним субъекта деятельности [5].

Исходя из вышесказанного, по нашему мнению, новшествами в учебно-методическом обеспечении обучения педагогике будут являться материалы содержащие конкретизированные для широкого использования активных форм и методов обучения педагогические задачи, ситуации проблемного характера, тестовые задания, меж предметные понятия. Данное положение справедливо, поскольку использование в процессе организации учебно-познавательной деятельности курсантов вопросов и задач проблемного характера, тестовых технологий контроля и оценивания, отвечает требованиям компетентностного подхода в обучении на всех ступенях высшего образования.

В учебно-методических материалах необходимо включать задания, разработка которых основана на использовании различных прикладных материалов по актуальной педагогической проблематике. В них предложены ситуации, которые могут возникнуть как в повседневной деятельности курсантов в институте, так и в последующей деятельности после обучения. Цель этих заданий - ознакомить будущих офицеров-выпускников с методическими приемами работы, а также предостеречь от наиболее часто встречающихся педагогических ошибок.

Учебно-методические материалы должны разрабатываться с учетом того, чтобы предоставлялась возможность качественно провести анализ учебной деятельности курсантов в ходе изучения разделов дисциплины:

какие задания оказались слишком сложными для выполнения;
использование творческого подхода к решению заданий;
способность к рефлексии при решении педагогических задач;
умение найти межпредметные связи в определениях и терминах;
принятие обоснованных решений задач повседневной деятельности;
способность рассуждать и осмысливать;
поиск правильного ответа;
вести текущий контроль своей успеваемости и др.

Таким образом, на наш взгляд к новшествам в учебно-методическом обеспечении обучения педагогике в военных институтах войск национальной гвардии будут являться разработанные такие учебно-методические материалы как:

программно-методические материалы;

методические материалы к рабочей программе учебной дисциплины «Педагогика»;

учебно-методические задания для подготовки к практическим и семинарским занятиям по педагогическим дисциплинам.

Использование этих материалов при обучении дисциплине «Педагогика» позволяет курсантам определить в ходе изучения материала правильное решение вопросов, связанных с их дальнейшей военно-профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Текст] : монография / И. И. Гребенюк [и др.] ; под ред. И. И. Гребенюка. - Москва: Академия естествознания, 2012. - 307 с.

2. Военная педагогика. Учебник для вузов / Под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб: Питер, 2017. – 640 с.: ил. – (Серия «Учебник для военных вузов»).

3. В мире науки и инноваций: сборник статей Международной научно - практической конференции (20 апреля 2016 г., г. Курган). В 3 ч. Ч.2/- В 57 Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 244 с.

4. Клименко Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя. Автореф. Дис. Хабаровск, 2000. – 289с.

5. Лаптева Л.Б. Организационно-педагогические условия реализации задач развития школы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Санкт-Петербург, 2001. - 212 с.

6. Сластёнин В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Сластёнин. - М.: Школа-Пресс, 2000. - С. 492.

УДК 378

Штепо Д.В., *адъюнкт адъюнктуры ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Санкт-Петербург, E-mail: schtepo-05rus@rambler.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: в статье рассматривается понятие «социокультурная обусловленность», проводится анализ исследований по данной проблематике.

Ключевые слова: социокультурная обусловленность, дидактика, образовательное пространство, военная образовательная организация высшего образования.

Современное военное образование обусловливает необходимость

подготовки нового поколения специалистов, способных к осмыслению педагогических реалий воспитания, реализации социально-культурного опыта прошлого, эффективной жизнедеятельности в условиях поликультурной образовательной среды военных образовательных организаций высшего образования (ВООВО).

В контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов одной из ведущих идей воспитания курсантов становится принцип культуросообразности, определяющий содержание воспитательного процесса, основанного на общечеловеческих ценностях, в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и профессиональных традиций. При этом, значимым является обучение гуманитарных учебных дисциплин в процессе изучения культуры, что вносит существенный вклад в воспитание будущих военных специалистов, которые смогут достойно представлять свою страну и одновременно проявлять уважение к представителям других культур [4, с. 7].

Главным направлением реализации программных задач социокультурной обусловленности воспитания будущих командиров – воспитателей личного состава является: воспитание личности, осознающей свою принадлежность к российскому народу и ориентирующейся в реалиях и перспективах социокультурной динамики; формирование демократического мировоззрения, основой которого является соблюдение гражданских прав и свобод, уважения к традициям, культуре, религии; достижение принципиально нового уровня социокультурного воспитания курсантов в условиях эффективной организации учебно-воспитательного процесса в ВООВО.

Целью статьи является анализ особенностей социокультурной обусловленности воспитательных возможностей в контексте психологических механизмов и в процессе изучения гуманитарных дисциплин в ВООВО.

Исследование проблемы социокультурной обусловленности воспитательных возможностей требует уточнения основных понятий, доминирующим из которых является «социокультурная обусловленность».

Под «*социокультурной обусловленностью*» будем понимать процесс формирования личности, который обеспечивает развитие знаний, умений и личностных качеств, направленных на развитие общего и культурологического мировоззрения при реализации взаимосвязи межличностных отношений и культуры под влиянием социокультурных факторов, определяющих основные направления реформирования учебно-воспитательного процесса ВООВО.

Для понимания сущности изучаемой проблемы важна точка зрения П.А. Сорокина, который в своей работе «Социальная и культурная динамика» под социокультурной системой рассматривает не влияние общества на человека, а влияние на него именно культуры [5, с. 372]. По мнению автора, «социокультурная система» понятие более широкое и емкое чем общество. Это дает нам возможность расширить свое понимание и выделить тот факт, что не общественное влияние, а влияние именно продуктов культуры, размещаемые в сети «Интернет» затрудняют получение прогнозируемых эффектов от воспитательных возможностей учебных дисциплин институтов.

Известный шведский педагог Торстэн Х. в своих работах, рассматривая влияние социокультурной обусловленности на образовательный и воспитательный процесс школы указывает на то, что она утратила свое влияние

на обучающихся, так как они теперь имеют возможность совершенно свободно получать информацию из средств массовой информации. Теперь школа уже не имеет возможности самостоятельно изменить влияние общества на учеников, которое далеко не всегда носит положительный характер.

Однако, необходимо акцентировать на том, что социокультурное воспитание личности происходит в процессе ее взаимодействия с социальной и природной средой, что определяет сущность процесса гуманитаризации и предусматривает наличие «гуманитарной среды» [1, с. 32].

Гуманитаризация – это отражение в образовании тенденции гуманизации современного общества, когда человеческая личность определяется высшей ценностью, а утверждение блага человека – важнейшим критерием общественных отношений. Сущностью образовательного процесса становится целенаправленное преобразование социального опыта в опыт личный, приобщения человека ко всему богатству культуры [3, с. 4]. Исходя из этого, определяются и задачи педагогики высшего военного образования, которая должна ориентироваться на всестороннее и максимально эффективное воздействие на курсанта, готовить военнослужащего к практической деятельности, способствовать просвещению и духовному обогащению обучающихся путем изучения гуманитарных наук.

Так, известный исследователь А.А. Макареня, отмечает, что социокультурная среда жизнедеятельности не только оказывает решающее воздействие на развитие и формирование личности обучающегося, но и поддается преобразованию с целью достижения необходимых эффектов образования.

Кроме того, разработка системы социокультурной обусловленности возможностей воспитания будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин требует учета основных психологических характеристик воспитательной деятельности в ВООВО:

• специфики потребностей, мотивов, задач, действий и операций учебно-воспитательной работы с курсантами;

• определение этапов формирования и дальнейшего развития личности на протяжении обучения в ВООВО;

• динамики компонентов системы социокультурной обусловленности возможностей воспитания, когда образовательная цель определяется мотивом образовательной деятельности, обеспечивающей развивающую роль социокультурной обусловленности возможностей воспитания в процессе изучения педагогических дисциплин;

• взаимосвязи с другими видами деятельности курсантов.

Психологическим механизмом социокультурной обусловленности возможностей воспитания можно считать процесс установления равновесия между личностью и внешней средой, составляющим компонент ее деятельности и имеющим две особенности, которые определяют специфику социокультурного воспитания будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин [1, с. 33-34]:

1) этот процесс является динамическим – социокультурное воспитание постоянно меняется, совершенствуется, уточняется, то есть находится в динамике. Некоторые элементы стабилизируются и получают в поведении человека стереотипный характер, превращаясь в навыки. В рамках

социокультурной обусловленности возможностей воспитания будущих офицеров это предполагает не только изучение общепринятых культурных обычаев, традиций, норм поведения и ментальности других народов в процессе усвоения гуманитарных дисциплин, но и воспитания чувств уважения, толерантности к ним, восприятие их как равных;

2) процесс становления и совершенствования системы отношений человека и окружающей среды является постоянным, объективным и независимым от того, прилагаем мы к нему специальные усилия или нет. Доказательством данного является социокультурный подход к воспитанию, обусловленный новой языковой политикой в Европе, социальными изменениями во всем мире и т.д., источником которых является информационная насыщенность интернета [2]. От наших усилий зависит только его соответствие или несоответствие интересам и запросам курсантов, преподавателей, общества.

Таким образом, педагогические возможности ВООВО предусматривают наличие культурной и воспитательной среды, возможность усвоения совокупности социально-гуманитарных наук, формирование социокультурных умений, которые рассматриваются как условие достижения достаточного уровня социокультурной воспитанности будущих офицеров.

Библиографический список

1. Воронкова В.Г. Гуманитарный дискурс инженерного образования в XXI веке // Высшее образовании в России. – 2001. – № 3. – С. 32-34.

2. Купач Т.Ю., Машин В.Н., ГригоровА.Ю. Социально-культурная деятельность курсантов высших военных авиационных образовательных учреждений и ее воспитательный потенциал // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. URL: https://httpcyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost-kursantov-vysshih-voennyh-aviatsionnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-i-ee-vospitatelnyy-potentsial (дата обращения: 17.03.2020).

3. Писаренко В.И. Гуманитарные науки в парадигме высшего инженерно-технического образования в XXI веке // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2003. – № 3. – С. 4.

4. Серёжникова Р.К. Самосовершенствование как один из путей повышения педагогического мастерства преподавателя военной образовательной организации высшего образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18. № 2 (40). – С. 7.

5. Сорокин П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 372.

УДК 376

Григорьева-Яунземе Ю., *аспирант института педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», Нидерланды, E-mail: grigorjeva.julia@gmail.com*

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

Аннотация: в статье проводиться краткий экскурс об отношении Европейского Союза к экологическому образованию, и показывается альтернативный подход.

Ключевые слова: экологическое образование, Европейский Союз, образование детей, волонтерство.

Все большее внимание уделяется срочности решению экологических проблем на местном и национальном уровнях, поскольку современное общество

сталкивается с такими проблемами, как загрязнение воздуха и воды, токсичные отходы, деградация чувствительных природных территорий, проблемы устойчивого роста и негативные последствия глобального изменение климата. Эти экологические проблемы напрямую связаны со здоровьем и благополучием людей и качеством жизни.

Проблема экологии также тесно связана с уровнем здоровья населения. Зачастую социально-экономический статус связан также с уровнем здоровья человека. Это может привести к значительным различиям в общем состоянии здоровья различных групп людей. Тем не менее, недавнее исследование показало, что различные группы населения, подвергающиеся воздействию более благоприятной окружающей среды, имеют более низкое неравенство в отношении здоровья, которое в этом случае не зависит от социально-экономического статуса. [1]. Вывод: окружающая среда, способствующая здоровому образу жизни, может иметь важное значение для сокращения социально-экономического неравенства в отношении здоровья людей.

В статье мы приводим обоснование утверждения о том, что экологическое образование может обеспечить дополнительные преимущества для детей и подростков. Экологическое образование в разных странах мира, в том числе и в Европе, зачастую воспринимается педагогами как идеальный способ интеграции академических дисциплин, стимулирования академического и социального роста молодежи и содействия охраны природной окружающей среды.

Сегодня все сложнее заинтересовать учащихся в учебном процессе, и в связи с этим во Флоридском Антлантическом Университете Pine Jog [2] создали программу, которая позволяет перестроить процесс обучения таким образом, чтобы программа могли соответствовать государственным стандартам образования и включать организацию мероприятий и междисциплинарной учебной деятельности по экологическим проблемам.[3] В настоящее время такие европейские страны, как Англия, Австрия и Нидерланды активно внедряют эту программу в учебные заведения.

Почему уделяется особое внимание экологическим темам? Потому что дети имеют естественный интерес к окружающей их среде. Заинтересованные обучающиеся - мотивированные обучающиеся. А мотивация является ключевым компонентом для успешной академической успеваемости. Учителя также с большим энтузиазмом относятся к обучению по данным темам. Они приносят в класс более инновационные учебные замыслы и берут на себя больше ответственности за школьные инновации.

Иногда традиционное обучение, такое как чтение лекций, является наиболее практичным подходом к освещению широкого содержания. Но когда обучающиеся учатся с помощью проблемного или проектного подхода, и при этом, ключевая стратегия в обучении - окружающая среда, они лучше понимают то, что изучают, они дольше сохраняют полученные знания и берут на себя ответственность за свое собственное обучение, формируя ключевые навыки для дальнейшего успеха в современном быстро меняющемся информационном мире.

Педагоги-экологи считают, что ученики, которые терпят неудачу в традиционных школьных условиях, могут добиться успеха, когда естественная окружающая среда становится классной комнатой для них. Например, студенты, которые изначально учились плохо, могут в этой программе достичь высоких

результатов, как и студенты, которые учатся лучше всего с помощью лекций и книг.

Показательный пример: опыт ученика, который перешел из традиционной школы в школу, ориентированную на экологическое образование. «Я узнал намного больше [здесь], чем когда-либо в своей старой школе», - сказал он. «Там нас кормили ложкой. Здесь дают инструменты». [3]

Школы, которые принимают экологическое образование в качестве основного направления в своих академических программах, часто демонстрируют следующие результаты:

- улучшаются показатели по чтению, естествознанию, обществознанию и математике;
- обучающиеся развивают способность переносить свои полученные знания из привычного контекста в незнакомый контекст;
- обучающиеся «учатся делать науку», а не «просто учатся науке»;
- решаются проблемы классной дисциплины;
- все учащиеся получают возможность учиться на более высоком уровне сложности.

Рассмотрим примеры программ экологического образования детей, которые реализуются в школах в Нидерландах:

1. Schooltuinen/Школьные Сады

Школа Монтессори в г.Амстердам, группа из 62 детей в возрасте 9 и 11 внедрили в учебную программу «Садоводство» в качестве "природного образования". Мероприятия на свежем воздухе направлены на обучение детей “выращивать свою собственную еду и цветы». Дети также участвуют в мероприятиях в закрытых помещениях в городке "Садовый домик", где они изучают основы ботаники и биологии.

Дети так же узнают элементарные факты о сельском хозяйстве Нидерландов. Они учатся убирать сорняки, им разрешают собирать свой выращенный урожай и срезать цветы для того, чтобы отнести домой. Как объясняет один из учителей, “Так они узнают, насколько важна земля… Они учатся заботиться о земле. И видят, как природа их награждает"[5]

2. Bosweek / Лесная Неделя (Подготовительное Среднее Профессиональное Образование 12-16 лет)

Еще одно мероприятие проводится в конце весны в лесопарковой зоне в Утрехтской провинции. Лес Лаге составляет около 1150 гектаров посаженых деревьев, в основном, в XIX веке и содержит много частных резиденций и миниатюрных ухоженных парков. Дети приезжают сюда на несколько дней и прожиают в специально отведенном месте "Жилая ферма". На протяжение этих дней они изучают особенности резки древесины, способы тушения пожара, средства лазания по деревьям и переправы через "дикую" реку и т.д. В программу пребывания на природе входят и посиделки у костра, и конкурс талантов, и множество других мероприятий. По сути это напоминает детский летний лагерь, но единственное преимущество, эта программа проводится в период школьного обучения при участие всего класса учащихся. [6]

В экологическом образовании особое внимание уделяется формированию определенных навыков критического мышления, которые имеют ключевое значение для «хорошей науки»: организации опроса, проведения исследования,

формирования гипотез, интерпретации данных, анализа, формулировки выводов и решения конкретных проблем. Это те же навыки, которые формируются при изучении таких предметах как естествознание, математика, история, обществознание и лингвистические программы. Только обучающиеся изучают предмет, занимаясь реальными социальными проектами, а не просто выполняя упражнения из учебника.

В экологическом образовании в европейских странах особое внимание уделяется совместному обучению, т.е. работе в команде или с партнерами. Развивается также критическое мышление, обсуждаются проблемы на практических занятиях и выстраивается стратегическая деятельность с практическим приложением усилий по решению проблемы. [4] В результате у обучающихся развиваются лидерские навыки и умения:

- работать в команде;
- слушать и принимать различные мнения;
- решать реальные социальные проблемы;
- провзаимодействовать с сообществом.

Библиографический список

1) Bell, Anne C. & Dyment, Janet E. Основания для здоровья: пересечение зеленых школьных площадок и школ, способствующих укреплению здоровья. Исследование экологического образования. 2008; 14: 77-90

2) http://www.pinejog.fau.edu/

3) Ассоциация по надзору и разработке учебных программ. Национальный фонд экологического образования и обучения. (2000, сентябрь).

4) Извлечено из: Североамериканской ассоциации экологического образования (NAAEE) и Национального фонда экологического образования (NEEF). (2001).

5) https://www.hollandtradeandinvest.com/

6) https://www.researchgate.net/publication/323581963_Moving_Beyond_Innocence_Educating_Children_in_a_Post-Nature_World

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОИСКИ. РЕШЕНИЯ

УДК 378

Тарханова И.Ю., *д.пед.н., директор Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, E-mail: tarhanova3000@mail.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ДИДАКТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация: статья посвящена осмыслению сущностных изменений дидактики высшей школы как ядра педагогического знания. Выделены источники формирования нового содержания и методов университетского образования, обусловлена необходимость изменения характера обучения в вузе, охарактеризованы предпосылки изменения традиционных форм схоластики на субъектные практики образовательного взаимодействия. Освещаются перспективы развития теоретико-концептуальных представлений об инновационной дидактике высшего образования с позиций культуротворческого подхода А.А. Макарени.

Ключевые слова: дидактика, высшее образование, университет, модернизация, диверсификация, инновация, образовательные технологии.

В последние годы значительно возрос темп появления новшеств и нововведений. Если раньше новшества внедрялись в отдельных образовательных организациях и отдельными педагогами-новаторами, то теперь внедрение и распространение новшеств становится массовым явлением. При этом на сегодняшний день отсутствует устоявшийся понятийный аппарат инновационной деятельности, термины размыты, что создает устойчивую иллюзию, что только ленивый не занимается инновациями в образовании. Под инновацией понимается любая новая идея или новый проект. Зачастую инновации противопоставляются традициям, хотя, в принципе, должны постепенно трансформироваться в социально признанные нормы и ценности, и со временем входить в общеупотребимый куррикуллум.

Многочисленные исследования в сфере педагогических инноваций свидетельствуют, что инновация и новшество (новация) – это не одно и тоже. Анализ существующих подходов позволяет говорить об общности описанных в научных публикациях дефиниций. Несмотря на ряд различий, все современные определения трактуют инновацию либо как процесс обновления, реализации, внедрения новшеств, либо как деятельность по внедрению новации в определенную социальную практику. При этом, как мы отмечали ранее, что инновационная деятельность осуществляется не в пространстве идей и действий отдельного субъекта, а становится доступной другим, ее особый смысл заключается в направленности на преобразование существующей практики, либо на порождение принципиальных новшеств [1, с. 29]. Важным, при этом, становиться организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление.

На сегодняшний день происходит актуализация федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ с учетом действующих профессиональных стандартов. Данный процесс направлен на установление баланса между требованиями работодателей к квалификации персонала и результатами профессионального (в том числе и высшего)

образования. Действующая версия стандартов третьего поколения (ФГОС ВО 3++) основанная по-прежнему на компетентностной модели выпускников, закрепляет связь между трудовыми функциями и трудовыми действиями, описанными в профессиональных стандартах и компетенциями, формирование которых является результатом подготовки выпускников вузов.

При этом, учитывая сложившиеся традиции и социокультурную миссию университетского образования, следует понимать, что основные профессиональные образовательные программы высшего образования должны обеспечить овладение выпускником не только фундаментальными основами профессиональной деятельности, но и универсальными компетенциями, имеющими надпрофессиональную природу. Согласимся с С.А. Пилипенко и его соавторами в том, что ещё одной важнейшей миссией высшего образования является удовлетворение запросов современного общества на формирование у выпускников общекультурных и социально-личностных качеств, напрямую не связанных с конкретной профессией [5, с. 8]. Таким образом, методология компетентностного подхода позволяет рассматривать формирование компетенций выходя за пределы предметного обучения с использованием широкого спектра средств образовательной и социокультурной среды.

Авторы доклада «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире» отмечают, что основными движущими силами изменений рынка труда является смена технологической парадигмы, моделей управления и общественных норм, а также масштабные демографические сдвиги и планетарные изменения, связанные с экологией. Данные тенденции требуют перехода в образовании и системах подготовки от «модульного человека» к «сложному человеку», соответствующему вызовам сложного общества [4]. Это ставит перед дидактикой высшего образования новые сложные задачи: не просто описать отличный от индустриальной эпохи образовательный результат, но и выработать новые подходы к его формированию и оценке. Это существенно меняет не только содержательную часть университетского образования, но и форму учебного взаимодействия. Учитывая, что природа компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе высшей школы выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, создания культуротворческой среды высшего образования.

Исследователь научного статуса, структуры и закономерностей функционирования культуротворческой среды А.А. Макареня считал, что создать культуротворческую среду в системе образования, - это значит, способствовать реализации гуманистической концепции образования, её целей, задач на всех этапах педагогического процесса [2], а поскольку сегодня в образовании устанавливаются субъект-субъектные отношения, которые могут получать воплощение и развитие только при создании соответствующей среды, данный контекст может стать сущностным основанием для развития инновационной дидактики высшего образования на современном этапе.

Именно культуротворческие дидактические решения способны вывести образовательный процесс высшей школы за рамки исторически сложившихся механизмов отражения знаний (чувственно-образное и вербально-логическое) и,

соответственно, создававшихся для них дидактических средств материальной и словесной наглядности. Культуротворчество высшего образования развертывается в многомерном пространстве и предопределяет модернизацию наиболее важных компонентов образовательных систем и процессов, модернизацию методологии, теории и технологии педагогической науки и практики [3].

Таким образом, стратегия развития современного высшего образования во многом определяется органичной взаимосвязью традиций и инноваций, взаимодействующих на основе изменившихся условий жизни общества с учетом опыта, накопленного предыдущими поколениями. Инновационная деятельность нужна не для повсеместного нивелирования устоявшихся образовательных практик, а для удовлетворения вновь возникающих образовательных потребностей и приобретения системой динамической устойчивости. Культуротворческий подход А.А. Макарени представляется нам одним из оснований модернизации дидактики высшего образования на современном этапе.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи - пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. 2017. № 3 (47). С. 26-31.

2. Макареня А. А. Методологические основы создания культуротворческой среды подготовки учителя : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Тобольский гос. пед. ин-т. - Москва, 1998. - 68 с.

3. Макареня А. А., Кривых С. В. Педагогическая антропоэкология. - Ч. 1: Теоретические основы. - Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. - 191 с.

4. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире: доклад / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. - Электронный ресурс. Режим доступа: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения 02.02.2019)

5. Пилипенко С. А. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации / С.А. Пилипенко, А. А. Жидков, Е. В. Караваева, А. В. Серова // Высшее образование в России - 2016 - № 6 - С. 5-15.

УДК 378

Иванова О.А., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования МГПУ, Москва, E-mail: ivanova_msc@mail.ru*

Смирнова С.В., *руководитель центра продвижения образовательных программ и проектов Института непрерывного образования МГПУ, Москва, E-mail: smirnovasv@mgpu.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЗВИТИИ У ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКОВ 21 ВЕКА

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы интеграции деятельности различных образовательных организаций по подготовке педагогов в области формирования у обучающихся цифровой грамотности и навыков 21 века. Авторы рассматривает опыт ГАОУ ВО МГПУ по обучению учителей русских школ за рубежом.

Ключевые слова: подготовка педагогов, интеграция деятельности, цифровая грамотность, навыки 21 века.

В настоящее время перед современной системой образования стоит ряд важных задач, связанных с формированием у обучающихся цифровой грамотности и навыков 21 века, формированием у педагогов новых компетенций, направленных на подготовку обучающихся к жизни в условиях неопределенности и новых вызовов, а также интеграции всех ресурсов социума для решения данных задач. С этой целью в рамках мероприятия «Разработка и реализация инновационных персонифицированных модульных программ дополнительного профессионального образования педагогов и работников русских школ за рубежом в области использования образовательных технологий формирования у обучающихся цифровой грамотности, универсальных компетенций и навыков XXI века в МГПУ была разработана инновационная модульная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Образовательные технологии формирования у обучающихся цифровой грамотности и навыков XXI века». Данная программа включала ряд модулей: «Формирование навыков жизни в условиях неопределённости у обучающихся образовательной организации», «Условия и технологии для развития креативности детей, «Развитие когнитивных навыков обучающихся: технологии и инструменты», «Основы работы с Big Data», «Информационная безопасность в цифровой среде», «Развитие критического мышления школьников в условиях цифрового образования», «Технологии эффективной коммуникации и продуктивного взаимодействия», «Развитие эмоционального интеллекта обучающихся».

На основе диагностики профессиональных компетенций и определения дефицитных зон их профессионального развития каждым слушателем была спроектирована индивидуальная персонифицированная программа, максимально удовлетворяющая его профессиональные запросы. Это стало эффективным фактором повышения субъектной позиции и, как следствие, мотивации обучения слушателей. Кроме этого, каждый обучающийся смог выбрать формы и тематику итоговой аттестации по набранным вариативным модулям, выполняемой на примере конкретных проблем русских школ по использованию образовательных технологий формирования у обучающихся цифровой грамотности, универсальных компетенций и навыков XXI века. С целью оказания методической поддержки в выборе модулей обучения и проектировании индивидуального образовательного маршрута слушателей была организована работа в виртуальном консультационном кабинете, в который обратились 76 человек. В режиме онлайн слушатели смогли получать оперативную консультацию авторов модулей и руководителей проекта. Разработка и реализация инновационной модульной программы дополнительного профессионального образования педагогов и работников русских школ за рубежом построена на основе тиражирования лучших практик российского образования в области формирования цифровой грамотности, универсальных компетенций и навыков XXI века (критического и креативного мышления, коммуникации, кооперации и сотрудничества, социально-эмоционального интеллекта).

Программы дополнительного профессионального образования «Образовательные технологии формирования у обучающихся цифровой грамотности и навыков XXI века» спроектирована на основе модульного подхода, в котором выделяется базовая (инвариантная) часть, включающая обзор лучших

практик российского образования по достижению новых образовательных результатов, и вариативная часть, состоящая из 10 модулей, позволяющих обеспечить овладение конкретной образовательной технологией, методикой, цифровыми инструментами, повышающими эффективность образовательного процесса и обеспечивающих формирование цифровой грамотности, универсальных компетенций и навыков XXI века у обучающихся.

Данная программа реализовывалась с использованием дистанционных образовательных технологий. Для каждой темы были разработаны учебно-методические и оценочные материалы, размещенные в системе дистанционного обучения СДПК, которые позволяют слушателям самостоятельно осваивать содержание вариативных модулей программы.

В процессе реализации программы используются лекции с элементами дискуссии, видеолекции, практикумы, проектно-практические работы, Компетентностно-ориентированные задания, а также Кейс -метод. Кейс- метод- метод активного проблемно – ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Главное его предназначение – развивать способность находить решение проблемы и учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на взаимодействие учителя и ученика.

После окончания обучения были предусмотрены вебинары по каждому модулю с разработчиком программы, чтобы обсудить со слушателями вопросы, проблемы, возникшие в ходе освоения модуля, а также провести рефлексию.

Успешная реализация проекта стала возможной благодаря выстроенной в университете органистической системе управления дополнительным образованием на основе интеграции внутренних и внешних ресурсов. С этой целью в МГПУ второй год функционирует Координационный совет университета по вопросам дополнительного образования, позволяющий в короткий срок объединять имеющиеся ресурсы университета для работы в ситуациях быстрого реагирования на поставленную задачу. Так, имеющийся банк авторов-преподавателей инновационных практик, позволил оперативно разработать модули программы обучения, а опыт международного сотрудничества различных структурных подразделений - осуществить для реализации данной программы эффективную интеграцию с вузами и школами 10 стран: Кыргызской Республики (Кыргызстана), Латвийской Республики, Монгольской Республики, Турецкой Республики, Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Таджикистан, Республики Узбекистан, Республики Эстония.

В ходе реализации данного проекта участвовало более 200 организаций: Кыргызская Республика (Кыргызстан) - 71, Латвийская Республика -2, Монгольская Республика -10, Турецкая Республика- 1, Республика Армения -11, Республика Беларусь - 42, Республика Казахстан - 55, Республика Таджикистан - 19, Республика Узбекистан - 41, Республика Эстония – 4.

Благодаря полученным компетенциям педагоги смогут проектировать развивающие образовательные пространства, формировать цифровые компетенции и навыки XXI века у обучающихся, создавать цифровые контенты уроков, проектировать занятия и образовательный процесс с использованием лучащих образовательных практики, использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для

индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. А также совершенствуют способности в осуществлении поиска, критического анализ и синтеза информации, применении системного подхода для решения поставленных задач, организации социального взаимодействия и реализовывать свою роль в команде и деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации.

Библиографический список

1. Иванова О.А., Цегельная Н.В., Дементьева О.М. Использование кейс метода в образовательном процессе. Школа и производство. 2011. № 8. С. 3-8.
2. Смирнова С. В., Теров А. А. Некоторые аспекты организации городского хаба дополнительного образования // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 4 (49). С. 400–406.

УДК 378

Ройтблат О.В., *д.пед.н., ректор ТОГИРРО, Народный учитель РФ, Тюмень*
Кускова М.В., *к.пед.н., проректор, руководитель ЦНППМПР ТОГИРРО, Тюмень*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье авторы рассматривают вопрос создания центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров в рамках системы дополнительного образования, его планах, формах, технологиях на примере Тюменской области**.**

Ключевые слова: центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

На современном этапе происходят существенные изменения в повышении квалификации педагогических кадров, что связано с изменениями происходящими в общем образовании. Для решения задач, появляющихся в связи с изменениями, требуется подготовка, а зачастую и переподготовка учителей. Не всегда удается существующим институтам дополнительного профессионального образования успевать за этими изменениями. Возникшая и уже реализуемая идея создания центров повышения профессионального мастерства в ряде регионов, призвана способствовать решению обозначенной проблемы. В центре в отличие от формальной системы повышения квалификации значительно меньше заорганизованности, нормативности. Педагоги могут посетить 2-4 часа какого – то мероприятия, поделиться сами своим опытом, познакомиться с педагогическими новациями в дистанционном режиме и т.д. Большой акцент делается на организацию института наставничества, его новом назначении, технологиях, о чем на современно этапе много пишут, например, в работах Ройтблат О.В. [3], Суртаева Н.Н. [3], Марголина Ж.Б. [1] отражены вопросы технологий, раскрыта история вхождения данного института.

В Тюменском регионе, в рамках ТОГИРРО в конце 2019г уже создан такой центр, как область, представляющую территорию опережающего развития, заинтересованную в качестве человеческого капитала. Здесь на развитие системы образования обращается значительное внимание. Система образования обеспечивает подготовку кадров, а, следовательно, сама нуждается в

профессионалах. Именно от них ждут новых прорывных решений, инноваций. Молодому поколению нужны учителя, которые будут с ним на одной волне, способные быстро меняться в турбулентном мире, осваивать новые технологии, самостоятельно приобретая знания, свободно ориентируясь в онлайн-пространстве. Невозможно научить творчеству, осознанности, уверенности в себе, если сам не обладаешь этими качествами. В ТОГИРРО реализуется несколько проектов. Одним из национальных проектов образования является проект «Учитель будущего». В рамках решения задач данного проекта и планируется работа вновь созданного центра ЦНППМПР (центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников). Что представляет собой данный центр?

ЦНППМПР – площадка презентации лучших практик, которые есть в регионе: это практики стажировочных площадок школ и учителей-лидеров, победителей конкурсов. Практики проектной, волонтерской работы, организации наставничества и многого др. Осознаем, что нельзя присвоить опыт, им можно вдохновиться, освоить инструменты, техники, приобрести его можно только в собственной деятельности. Как строится обучение в Центре? На основе карты дефицитов учителя, тьютор формирует для него индивидуальную программу развития (маршрут). Использует при этом и данные процедуры независимой оценки квалификации, развития гибких навыков.

Как будет проходить обучение по выстроенным тьютором маршрутов? Центр будет являться держателем программ. Объем реализации программ распределяется между кафедрами и центром, кафедры продолжают оттачивать предметные и методические компетенции, Центр доращивает психолого-педагогические и коммуникативные компетенции, развивает гибкие навыки. Тем самым для учителя выстраивается образовательный трек вокруг его личностных дефицитов, тех «гибких» компетенций, над которыми необходимо поработать. Предлагается набор модулей эксклюзивных коротких программ для педагогов по выбору. Подчеркнем, что это будут короткие, но интенсивные, без рутинных видов деятельности программы. Создание **н**авигатора новых технологий – это один из педагогических инструментов, который предполагается использовать в процессе деятельности центра. Центр агрегирует лучшие практики, которые предлагают то, чему в школе напрямую пока не учат: осознавать свои жизненные задачи и формировать стратегию их решения; делать проекты, доводя их до результата; работать командой и уверенно чувствовать себя в разных командных ролях; выбирать оптимальный для ситуации способ мышления; находить в себе и поддерживать рабочее ресурсное состояние; эффективно взаимодействовать с разными культурными средами. Центр готов стать площадкой, консолидирующей ресурсы всех социальных партнеров (ВУЗов, системы допобразования, культуры, бизнессообществ, предприятий).

Таким образом создается новое пространство для организации коммуникаций всех заинтересованных в развитии системы образования, при этом оптимизируются ресурсы – все вместе работаем на развитие ребенка. Понимаем, что школа перестала быть единственным источником знаний. Значимое место стали занимать различные кружки, курсы, мастер-классы, тематические лагеря, дистанционное обучение современным трендом стало *"широкополосное* образование". Именно центр должен стать пространством «договаривания» о

реализации сетевых программ в системе дополнительного образования.

*Цифровизация образовательной среды – еще один тренд***,** следовательно, Центр задает вектор развития и в этом. Пока мы с помощью этих ресурсов заменяем рутинные виды деятельности, необходимо больше использовать ресурс для развития творчества, принятия нестандартных решений**.** Для педагога личный кабинет сможет обеспечивать сопровождение, консультирование, информирование о новых проектах, включать в работу сообществ.

Именно Сообщества становятся проводниками инноваций. Взаимодействие внутри сообществ на основе принципа P2P (равный равному, горизонтальное обучение). Центр – это организатор коммуникаций для тех, кто готов стать проводником инноваций, площадка принятия решений и совместной их реализации. Обучение в нем идет с использованием новых инструментов коммуникаций. Например, центр не только демонстрирует новые пространства, но и предоставляет возможность участникам самостоятельно создавать пространства. Тем самым задается тренд на их проектирование в школах. Сегодня совместная работа в группах позволит самим создавать для себя пространства обучения.

Обучение в команде как наиболее действенный инструмент – предполагается наиболее действенной технологией, поэтому установка в деятельности центра – более эффективно обучение команд. В Тюменской области апробирован формат методического абонемента – обучается не один учитель, а коллектив всей школы. Стажировочные площадки школ в ходе курсов повышения квалификации, где представлен опыт не одного учителя, а команды. Командность позволяет более эффективно работать и с социальными партнерами: сегодня в команде с «Моей территорией» наработан успешный опыт взаимодействия с музейным комплексом «Словцова», включая Истпарк, РИО-центром, кванториумом и др.

Что ожидается в качестве результата деятельности центра? Новый Учитель признающий субъектность ученика, строящий образовательную деятельность на основе запросов ребенка. Такой учитель обеспечивает обновление содержания образования и практикоориентированность (широкополосность) (включает региональные пространства производственных предприятий, научных центров, объектов культуры в образовательный процесс (уроки вне стен школы). И в результате влияние на процесс взаимодействия с ребенком.

(Ребенок, обладающий ключевыми навыками гражданина, «грамотностями» 21 века, ключевыми мета-компетенциями, способный реагировать на изменения в мире). В результате решения задач *ЦНППМПР как эффекты ожидается реализация* непрерывного образования, как формального, так и неформального, направленного на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся и педагогов. Кроме того, ожидается мотивация ребенка на построение собственного трека обучения, изменение родительской позиции (родитель, включенный в эффективную коммуникацию, заинтересованный, педагогически грамотный, готовый брать ответственность за образование детей на себя).

Деятельность Центра опирается на Распоряжение Минпросвещения России от 17.12.2019 N Р-140 "Об утверждении методических рекомендаций по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства

педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результатов федерального проекта "Учитель будущего" национального проекта "Образование"[2]

В деятельности *ЦНППМПР* на 2020 год уже спланированы и начали реализовываться через следующие модули (базовые коммуникативные навыки, отношения с учащимися, их родителями и коллегами, навыки self-менеджмента (управление собой), навыки эффективного мышления: управление процессами, выстраивание мысленных моделей, управленческие навыки и т.д.), а также курсы для молодых педагогов: командная организация работы в урочной и внеурочной деятельности, проектные технологии в обучении, тренинговый подход в работе классного руководителя, проектирование уроков с привлечением социокультурного и производственного ресурсов региона, игротехники в урочной и внеурочной деятельности, IT цифровые сервисы в образовательном процессе.

Предлагаются семинары-практикумы в формате технологии OpenSpace, Форсайт-сессий «Непроурок!», семинар-практикум в формате педагогического meet-up «Начать легко!», Коуч-сессия «Учитель будущего – будущий учитель!» в рамках номинации «Педагогический дебют» конкурса «Учитель года», серия мероприятий для молодых педагогов в формате баркемп «Лайфхаки молодого учителя».

Деятельность центра через разнообразные формы (формальное и неформальное обучение) с используем различных инновационных технологий и методов призван обеспечивать разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов совершенствования профессионального мастерства педагогов (послекурсовое сопровождение педагогов для внедрения, освоенного на курсах в практику работы (коуч), анализ затруднений, построение программ внедрения педтехнологий, анализ работы учителя в ходе разработки и проведения занятий, сопровождение создания методических продуктов учителей, осуществление диспетчерской и посреднической функции сотрудниками центра).

Еще одним важным направлением работы центра обозначено организационно-методическое сопровождение деятельности профессиональных сообществ молодых педагогов и наставников, руководителей методических объединений учителей-предметников с использованием различных форм (организация ментор-сессий сообществ «Наставник» и «Совет молодых педагогов», организация неформальных meet-up(ов) для молодых педагогов «Субботний кофе», организация интеллектуальных игр для молодых педагогов и наставников «Игро-мастер»,

Workshop для молодых педагогов по изучению русского языка «Русский без нагрузки», организация совместных мероприятий с ТПИ им.Д.И.Менделеева в рамках проекта «Next-педагог» (конкурс «ФХД» компаниии СИБУР),

- семинар-практикум для руководителей методических объединений «Как оценивают качество образования?!», Питч-сессии руководителей «Социальное проектирование», «Вынесенный урок», «Учение с увлечением», «ПроАктивный педагог».

В своей работе сотрудники центра выстраивают обратную связь на основе анкетирования педагогов, направленного на выявление запросов от педагогических работников по организации формата и содержания деятельности

ЦНППМ, диагностики профессиональных компетенций педагогов-предметников, диагностики, направленной на выявление запроса руководителей школ.

Библиографический список

1. Марголина Ж.Б. Наставничество как средство развития профессионализма педагога // Химия в школе. - 2019. - №4. - С.2-6.

2. Распоряжение Минпросвещения России от 17.12.2019 N Р-140 "Об утверждении методических рекомендаций по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результатов федерального проекта "Учитель будущего" национального проекта "Образование". - М., 2019

3. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых // Непрерывное образование. - 2018. - №3(25). - С.14-18.

УДК 378

Милованова Н.Г., *д.пед.н., профессор, проектор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru*

Пчелинцева И.Г.*, д.пед.н., профессор Тюменского индустриального университета, Тюмень, E-mail: igptmn@gmail.com*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: изменения современного мира, модернизация отечественной системы образования выдвигают все новые требования к ее ведущему субъекту – педагогу, от которого ожидается готовность к инновационной деятельности как ресурсу развития образования и всего общества. Вместе с тем, сам педагог оказывается с противоречивой ситуации, где с одной стороны к уровню его профессиональной компетенции постоянно растут требования, а с другой – именно он оказывается единственным и главным проводником изменений в образовательном пространстве. Инновационная деятельность педагога, инициируемая внешними факторами, но активизируемая внутренней потребностью педагога представляется как условие снижения напряженности в профессиональной деятельности и как условие его непрерывного профессионально-личностного развития.

Ключевые слова: инновационная деятельность педагога, образовательное пространство, саморазвитие, научные направления, профессиональное и личностное развитие.

На современном этапе инновационная деятельность, связанная с развитием новых знаний и новых технологий, выступает стратегическим ресурсом устойчивого развития общества, что подчеркивается во всех основных материалах государственной политики в области социального и экономического развития страны. «Инновационная деятельность педагога» как педагогическая категория и как составляющая общей инновационной деятельности, уже продолжительное время не теряет актуальности в научных исследованиях.

Содержание и управление инновационной деятельностью педагога обеспечено значительной теоретико-методологической базой в педагогической науке. Так, изучению инновационного движения в образовании посвящены фундаментальные труды А.Г. Асмолова, В.А. Болотова, Ю.В. Громыко, А.М.

Кондакова, В.С. Лазарева, Т.С. Паниной, С.Д. Полякова, Г.Н. Прозументовой, В.Я. Синенко, А.В. Хуторского, Н.Р. Юсуфбековой и других. Вместе с тем, в современных научных исследованиях подчеркивается, что в настоящий момент инновационная деятельность педагогов характеризуется выраженным снижением инициативности, активности и собственно инновационности идей, что привело к существенному отставанию образования как социальной сферы от темпов и современных тенденций инновационного общественного развития. Данное положение подчеркивает актуальность проблемы инновационной деятельности педагога и требует научного осмысления, поиска эффективных механизмов и условий на современном этапе.

Обращение к теоретическим основам данной проблемы позволило выделить основные направления ее исследования. Антропологическое направление определяется антропологической значимостью инновационной деятельности педагогов как важнейшего условия сохранения профессиональной и жизненной позиции, стремления к профессиональному и личностному росту, к становлению «акме». Данному направлению посвящены работы Н.Г. Алексеева, А.А. Вербицкого, В.В. Давыдова, Б.П. Мартиросяна, С.В. Наумова, В.В. Рубцова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова и других.

Социокультурное направление исследования проблемы инновационной деятельности педагога отражает рост социальной значимости образования, социально-культурную обусловленность содержания образования и педагогической деятельности, реагирующей на социальные, культурные и экономические изменения действительности. Как подчеркивает А.В. Кандаурова, именно на педагога, осуществляющего инновационную деятельность в меняющихся условиях, возлагаются надежды в преодолении кризиса в образовании [1]. В условиях значительных и динамичных изменений требуется новый компетентностный профиль педагога, готового, по мнению А.С. Молькова «входить в профессиональные сообщества и создавать новые формы и способы соорганизации субъектов инновационной деятельности» [4]. К числу работ, посвященных изучению способов организации профессиональных сообществ инновационной деятельности следует отнести работы О.С. Анисимова, Е.В. Василевской, Т.М. Ковалеваа, И.А. Колесниковой, Н.Е. Орлихиной, А.М. Цирульникова и других. В работах данных авторов рассматриваются теоретические и методологические положения, механизмы и условия подготовки педагогов к инновационной деятельности и ее сопровождения.

Значительное место в современных педагогических исследованиях занимает вопрос анализа потенциала, ресурсов, факторов, инициирующих, мотивирующих и обеспечивающих инновационную деятельность педагогов. Данное направление следует отнести к технологическому. Так, например, работы Л.В. Бендовой, Ю.А. Бурдельной, Н.П. Глотовой, Н.Ю. Гончароваой Н.Н. Жуковицкой, А.Ф. Мазник, О.В. Малаховой, Д.А. Новиковой, О.Л. Шора и других посвящены исследованию потенциала сетевого взаимодействия для активизации инновационной деятельности педагога.

Принципиальное значение для развития инновационного педагогического движения имеют работы в области парадигмы непрерывного образования, в области развития и становления теории неформального образования (Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н.) [5].

Анализ имеющихся результатов исследований и теоретических положений позволяет осмыслить антропологическую сущность, социокультурную значимость и возможные ресурсы развития инновационной деятельности педагога на современном этапе развития общества. Вместе с тем, несмотря на активную научно-исследовательскую деятельность в области педагогической инноватики, анализ педагогической практики показывает снижение инновационного потенциала в современном образовательном пространстве.

Следовательно, для педагогической науки встает задача уже не обобщения и анализа передового инновационного опыта, как это было в середине и конце прошлого века, не осмысления механизмов и условий инновационной деятельности педагога, представленных в начале текущего века, а задача инициации и мотивирования педагога как социального субъекта к инновационной деятельности, как важнейшему ресурсу и условию его профессионального и личностного развития.

Так, в публикациях последних лет появляются результаты исследований в отношении психологического сопровождения субъекта инновационной деятельности, анализа психологических барьеров к инновациям, формирования позитивных инновационных установок (В.И. Антонюк, В.Г. Войцеховский, В.Ф. Галыгин, Н.А. Ильина, О.Н. Коптяева, Л.А. Коростылева, Н.А. Подымов, О.С. Советова и другие). Разумеется, все исследования осуществлены в русле психологической науки. В области педагогических диссертационных исследований последних лет следует назвать работы М.П. Прохоровой, Л.А. Сачковой, И.Н, Лескиной, А.С. Молькова. Исследователи обращаются к проблемам информационного, методического, психолого-педагогического сопровождения, проектирования сетевого взаимодействия для эффективной инновационной деятельности педагога.

Научная интеграция как одна из ведущих тенденций современного наукознания дает право исследователям интегрировать и обобщать разные научные подходы, методы для всестороннего анализа исследуемого феномена. Перспективное направление в гуманитарной научной области имеет субъектный, личностный, личностно-деятельностный подходы, заставляющие обратить внимание на роль и значение человека в происходящих событиях [3]. Следовательно, развитие педагогической инноватики как научного направления требует применения интегрированного научного знания, позволяющего вскрыть внутренние личностные механизмы, осуществить комплексный анализ внешних условий и детерминант для системного и управляемого сопровождения процесса инновационной деятельности современного педагога.

Безусловно, любая активная самостоятельная деятельность педагога по освоению новых знаний, умений, развитию компетенций имеет определенное инновационное значение. При этом инновационная деятельность имеет место только при условии внедрения новых знаний, компетенций, умений педагогом в свою профессиональную деятельность.

В педагогической литературе, разумеется, имеется достаточно классификаций инновационной деятельности, показателей ее эффективности, поскольку всестороннее изучение данного процесса имеет значительную теоретическую базу. Смена вектора с изучения собственно инновационной деятельности к собственно субъекту данной деятельности открывает новые

перспективы научного поиска. Так, например, нам представляется достаточно продуктивным подход от диагностики и самодиагностики профессиональных затруднений педагога к активной инициации его профессионально-личностного развития в процессе инновационной деятельности [2].

Библиографический список

1. Кандаурова А.В. Готовность педагогов к социальным изменениям действительности // Омский научный вестник. – 2014. - №5 (132). – С.124-126.
2. Кандаурова А.В. Современные проблемы повышения квалификации педагогов / А.В. Кандаурова, Н.Г. Милованова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - №6(73). – С.322-323.
3. Милованова Н.Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования? // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. - №1(25) – С.107-110.
4. Мольков А.С. Инновационная площадка как место Встречи практико-ориентированной науки и науко-ориентированной практики / Г.А. Игнатьева, А.С. Мольков // Историческая и социально - образовательная мысль. - Краснодар, 2012. -№ 3.
5. Ройтблат О.В. Отношение к процессу формального, неформального и информального образования взрослых / О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, Н.В. Чекалева // Письма в Эмиссию. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2012.- №3. – С. 175.

УДК 378

Яркова Т.А., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и социального образования ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тобольск, E-mail: t.a.yarkova@utmn.ru*

Черкасова И.И*., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тобольск, E-mail: i.i.cherkasova@utmn.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье рассматривается роль педагогической практики в формировании компетентного педагога, определяется ее место в структуре профессиональной подготовки. Основной акцент делается на характеристике видов практики, их последовательности и решаемых задач в соответствии с ФГОС ВО. В качестве одного из варианта предлагается блочно-недельный подход к организации педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность, подготовка педагога, педагогическая практика, функции практики.

Одной из достаточно широко обсуждаемых проблем профессиональной подготовки педагогов является качество их практической готовности решать задачи обучения и воспитания в изменяющейся школе. Эта проблема рассматривается в контексте реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Вслед за питерской научной школой мы понимаем профессиональную педагогическую компетентность как «способность (умение) решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [2]. Обозначенные в определении содержательные

характеристики компетентности определяют векторы профессиональной подготовки будущего педагога.

Первый, как мы считаем, основополагающий вектор связан с максимальной приближенностью профессиональной подготовки к реальным условиям педагогической деятельности. Такие реальные условия может представить только общеобразовательная организация. Но в современных условиях ведомственной разобщенности возникает проблема предоставления баз практики для будущих педагогов. С одной стороны, работодатели должны быть заинтересованы в предоставлении условий для овладения педагогическими компетенциями студентами, особенно при дефиците педагогических кадров. С другой стороны, образовательные организации не стремятся брать на себя ответственность за качество этой подготовки, да и ведомственные нормативные акты не всегда стимулируют их к этой деятельности. Но это уже отдельная проблема. Важным остается понимание необходимости современных баз практической подготовки будущих педагогов.

Следующий важный вектор, на наш взгляд, связан с учетом имеющегося у студентов опыта, ценностей и наклонностей при организации профессиональной подготовки. В ряде вузов страны профессиональная подготовка реализуется по индивидуальным образовательным траекториям, что позволяет учитывать уже имеющийся опыт студентов и их профессиональные предпочтения. В большинстве же вузов пока еще запросы студентов не определяют содержание и характер их деятельности, преобладает традиционный фронтальный подход к профессиональной подготовке.

Для того чтобы обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности, необходимо студента включать в такую деятельность, которая обеспечила бы максимальное развитие личности будущего педагога и давала бы ему возможность совершенствовать саму деятельность. Такой деятельностью, на наш взгляд, является педагогическая практика, ибо «педагогическая практика как форма обучения в высшей школе направлена на познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, на овладение студентами способов ее организации, на формирование … социально активной личности студента» [3].

Организации педагогической практики уделялось серьезное внимание с первых шагов становления высшей школы. Цели и задачи практики на каждом из этапов ее развития соответствовали общим задачам, которые выдвигались обществом по воспитанию личности. Наиболее актуальными вопросами были следующие: принципы организации практики, ее задачи и функции, содержание и методы организации.

В процессе развития и совершенствования практической педагогической подготовки будущих учителей, осмыслении ее роли в подготовке компетентного учителя, наметились следующие тенденции:

1) этапный характер практики, усложнение ее задач от курса к курсу;
2) разнообразие видов и функций педпрактики, определение их иерархии;
3) разнообразие форм и методов организации практики с учетом особенностей и возможностей как вуза в целом, так и его факультетов,
4) ориентация на личность студента, учет его интересов и возможностей;
5) включение студентов в активную практическую деятельность с момента поступления в вуз;

6) углубление связи теоретических курсов педагогики и психологии с практикой и др.

Педагогическая практика выполняет следующие функции в формировании профессиональной компетентности будущего учителя: обучающую, развивающую, воспитывающую, диагностическую, адаптационную, интегрирующую. В науке накоплен значительный материал по обоснованию роли и возможностей практики в формировании компетентного учителя. Реалии сегодняшнего дня и задачи по модернизации школьного образования обостряют важность реализации уже накопленных идей и опыта практики, а также разработки современных подходов к профессиональной подготовке будущего педагога.

Сравнительный анализ стандартов высшего педагогического образования показывает поворот образовательной политики к практико ориентированности профессиональной подготовки. Реализация предыдущего стандарта привела к общему сокращению часов на изучение психолого-педагогических дисциплин, отказу некоторых вузов от практики на младших курсах, в других – к сокращению её продолжительности до минимума. В частности, некоторые вузы убрали из учебных планов летнюю педагогическую практику. Изучение практически всех психолого-педагогических дисциплин завершалось уже на третьем курсе. Если не включать студентов в процесс практики, то теряется единство теоретической и практической подготовок, студент не видит и не осознает важности теории для своей будущей профессиональной деятельности, содержание дисциплин усваивается им на формальном уровне.

Некоторые вузы решали эту проблему через привлечение студентов к волонтерской педагогической деятельности, создание добровольных педагогических отрядов, ориентированных на работу, прежде всего, с детьми, имеющими разного рода проблемы. Это, несомненно, был интересный и продуктивный путь формирования педагогических умений будущего педагога; но он не обеспечивал все-таки целостного представления обо всех сферах педагогической деятельности. Другой подход был направлен на попытку обеспечения единства теоретической и практической подготовки будущего учителя – проведение практикумов в школе. Но, как мы уже отмечали, не все общеобразовательные организации были готовы принять студентов.

Новый стандарт высшего педагогического образования ориентирован на обеспечение единства теории и практики профессиональной подготовки: увеличено количество часов на теоретическую психолого-педагогическую подготовку с большим удельным весом семинарских и практических занятий, расширен спектр типов практики, каждый из которых решает свои задачи в формировании профессиональной компетентности будущего педагога, тем самым обеспечивая целостность практической подготовки [4].

Так, в Тобольском педагогическом институте им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ в учебные планы по направлению подготовки «педагогическое образование для студентов-бакалавров кроме установленных стандартом обязательных типов учебной практики: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы), введены социальная практика, школа вожатых и

летняя педагогическая практика. Логика и содержание практик предполагает поэтапное овладение студентами разными видами педагогической деятельности (наблюдение, проектная деятельность, исследовательская деятельность, деятельность по обучению и воспитанию и др.), расширение круга субъектов взаимодействия и профессиональных ролей (тьютора, проектанта, исследователя, консультанта, организатора и др.).

Наш опыт и проведенные ранее исследования показали, что достаточно эффективным является блочно-еженедельный подход к организации практики, сочетающий отработку возможных действий в процессе предварительного проведения практикумов в вузе и непосредственной деятельности студентов на базе практики. Организация практики в этом случае должна отвечать следующим требованиям:

1) процесс формирования педагогической компетентности разбивается на части, обеспечивающие единство теоретической и практической подготовки к педагогической деятельности;

2) цели каждой из частей соответствуют закономерностям развития формируемой компетентности в единстве с развитием личности будущего педагога в целом;

3) теоретический материал подается «блоками», представляющими разные уровни знаний о целостном образовательном процессе; при этом в содержание включается материал, имеющий ярко выраженную направленность на овладение знаниями и умениями организации обучения и воспитания;

4) содержание заданий на педагогической практике учитывает специфику профилей подготовки, индивидуальные возможности и профессиональные запросы студентов;

5) педагогическая практика представляет активную практическую деятельность;

6) на семинарских занятиях и на педагогической практике используются активные формы и методы обучения студентов;

7) в процессе практики создается обстановка доброжелательного отношения к студентам, ситуация успеха в их деятельности, показываются возможности формирования у себя необходимых профессиональных качеств;

8) в качестве руководителей практики назначаются педагоги-наставники, победители конкурсов педагогического мастерства;

9) практики организуются в образовательных организациях, реализующих инновационные программы развития и обладающих современной материально-технической базой.

Все это согласуется с общим подходом к усилению практико ориентированности подготовки будущих педагогов в рамках новых стандартов (ФГОС 3++), о котором в своем выступлении на заседании Совета по развитию педагогического образования (ноябрь, 2019 г.), говорила Е.М. Казакова [1].

Такой подход позволит наиболее полно реализовать возможности педпрактики, которые заключаются в том, что она способствует проявлению и формированию нравственно ценных, профессиональных и личностных педагогических качеств будущего педагога; побуждает к самообразованию и самовоспитанию; формирует первоначальные профессионально-педагогические умения, закладывает основы педагогического мастерства; развивает стремление к

познанию теоретических основ формирования личности школьника, к поиску и широкому использованию разнообразных личностно-ориентированных средств обучения и воспитания детей.

Таким образом, в решении задач формирования профессиональной педагогической компетентности будущего педагога должна быть отведена педагогической практике, т. к. практика, в философском понимании, является началом, исходным пунктом и естественным завершением всего процесса познания. Конкретная деятельность, практика оказывает решающее влияние на сущность человека, на его развитие, формирует его.

Библиографический список

1. Казакова Е.И. Практико ориентированность в подготовке педагога ФГОС 3++ //https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/sovetpedobr/ (дата обращения: 15.03.2020г.).

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред.проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2005.

3. Педагогическая практика: учебное пособие для студентов / В.К. Розов, В.С. Морозова, Е.П. Белозерцев, О.А. Абдуллина; под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1981.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. №50358// http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 10 марта 2020г.).

УДК 378.016

Дракина И.К., *д.пед.н., профессор, проректор ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru*

САМОЗАНЯТОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ И ПРОМЫСЛОВ

Аннотация: в данной статье автором рассмотрены проблемы востребованности и трудоустройства выпускников учреждений высшего образования, обучающихся по профилю народного художественного творчества в условиях апробации интеграционной формы образовательных и профессиональных стандартов, а также образовательных стандартов вуза

Ключевые слова: самозанятость, народное художественное творчество, профессиональные стандарты, сфера труда.

В современных условиях достаточно часто меняется терминологическая база, сопровождающая систему профессионального образования в целом, и высшего образования в частности. Относительно недавно специалистами высшей школы апробировался процесс формирования различных видов компетенций от общих до профессиональных. К названной группе компетенций с введением профессиональных стандартов, сопряженных с образовательными стандартами добавился еще один вид компетенций - социальные[1]. Следует отметить то, что даже в условиях наличия разработанных профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с грифом 3++, востребованность выпускников в сфере труда не везде одинакова. Наибольший процент трудоустройства молодых специалистов обеспечивает сфера обслуживания, экономики, права и предпринимательства в

области торговли.

Анализ процесса развития, сохранения, продвижения народного художественного искусства и промыслов позволяет утверждать, что даже самые высококвалифицированные мастера данной сферы зачастую не находят применения своему труду и практически изолированы от организованного процесса реализации готовой продукции в качестве образцов художественных изделий традиционных промыслов России. Ситуацию не спасает тот факт, что подготовка таких специалистов осуществляется практически индивидуально и ведет в единственном учреждении высшего образования "Высшей школе народных искусств". Выпускники академии являются авторами уникальных работ в области киришского, вологодского художественного кружевоплетения, лаковой холуйской, мстерской, московской миниатюрной живописи, холмогорского косторезного искусства, федоскинской и холуйской школы иконописи, богородской резьбы по дереву. Результаты их обучения и выполнения выпускных дипломных проектов являются гарантом того, что декоративно-прикладное искусство России в современных условиях не только сохраняется, но и развивается в условиях обязательного соблюдения канона определенного вида[3].

Практика работы девяти институтов "Высшей школы народных искусств", расположенных в исторических местах становления народных промыслов, позволяет в условиях закрытия государственных предприятий, выпускавших изделия лаковой миниатюрной живописи, художественного кружева, резьбы по кости и дереву, сохранять народное художественное творчество и решать задачу социального обеспечения своих выпускников. В этой связи большой интерес преподавательского коллектива вызывают новые законодательные инициативы, имеющие практическую реализацию в сфере труда. Речь идет о понятии и теперь уже процессе, связанном с самозанятостью населения.

Самозанятость является понятием, сопровождающим процесс профессионального образования, достаточно новым, так как стало применяться с 2017 года. В практику отдельных регионов Российской Федерации, в числе которых находятся Москва и Санкт-Петербург, введено в 2019 году. Профессиональное образование в случае объективных причин, не обеспечивающих трудовую деятельность выпускникам, должно ориентировать молодых специалистов на такую форму трудовых отношений с государственными структурами как самозанятость [2]. Но к данному формату оформления результатов своего труда выпускника необходимо готовить.

Обозначим основные направления подготовки молодого специалиста в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов к самозанятости. Во-первых, в учебный план учреждения высшего образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта по специальности 54.03.02."Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы" (бакалавриат) необходимо ввести в вариативную часть базовой подготовки и практического обучения дисциплины, в рамках которых осуществляется обучение будущих специалистов в экономическом, менеджерском и маркетинговом направлениях. Во-вторых, через программы дополнительного профессионального образования обеспечить подготовку выпускника по смежным видам декоративно-прикладного искусства. В этом случае обучение художественному кружевоплетению можно интегрировать с

художественной вышивкой, косторезное искусство с ювелирным делом, художественную вышивку с декоративной росписью ткани, декоративную роспись по дереву и металлу с лаковой миниатюрной живописью. При организации обучения по программам высшего и дополнительного профессионального образования обучающийся кроме профессионального развития и совершенствования профессионального мастерства получает гарантию социальной поддержки в период обучения в вузе. Данная форма организации образовательного процесса позволяет формировать у студента осознанное отношение к своей профессиональной карьере, обеспечивает осознанное отношение к результатам обучения, формирует потребность к реализации индивидуальных запросов через заявку на индивидуальный учебный план, позволяющий достаточно рано начинать трудовую деятельность в области декоративно-прикладного искусства.

Получить знания и опыт работы в формате самозанятости в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов студентам "Высшей школы народных искусств" помогает современная форма организации производственного обучения. На занятиях по исполнительскому мастерству после выполнении работ по копированию лучших образцов декоративно-прикладного искусства, студент осуществляет работу по проектированию собственного образца изделия декоративно-прикладного искусства. Подбирает материала, предлагает колористическое решение, выбирает сюжетную композицию. По окончании учебной практики, в период производственной практики для каждого обучающегося составляется план-заказ на изготовление изделия, которое может быть представлено для реализации в выставочном комплексе "Высшей школе народных искусств". Организация производственного обучения через художественные мастерские, с соблюдением условий изготовления изделий декоративно-прикладного искусства готовых к реализации, позволяет подготовить выпускника к индивидуальной трудовой деятельности в формате самозанятости. Выпускник обучается основам организации индивидуального труда и индивидуальной ответственности не только в нормативно-правовом поле, маркетингово-экономическом направлении, но и в направлении умения работать в конкурентносбытовом пространстве, как на отечественном рынке, так и на рынке сбыта международного уровня. С этой целью в "Высшей школе народных искусств" создан международный отдел, который обеспечивает организацию международных выставок, в рамках которых экспонируются лучшие образцы авторских работ студентов и преподавателей академии. В период организации и проведения выставок будущие специалисты получают маркетинговый опыт представления своих работ, изучаю спрос потенциальных заказчиков, преодолевают лингвистические коммуникационные барьеры.

Подготовка выпускников "Высшей школы искусств" к работе в формате самозанятости предполагает обучение в области не только рекламной маркетиговой деятельности, но и в области издательской полиграфической работы. Студенты выпускных курсов, как правило, являются членами различных по своей направленности студенческих коллективов, в том числе и студенческого научного общества. Такое направление в работе выпускников предполагает участие в студенческих конференциях, ко которые предполагают подготовку

публикаций тезисов по тематике в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, а также участи в написании учебных пособий, выставочных буклетов.

Таким образом, современное состояние подготовки специалистов в области декоративно-прикладного искусства в условиях апробации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, сопряженных с профессиональными стандартами, позволяет выстраивать перспективу социальной защищенности выпускников через систему самозанятости.

Библиографический список

1. Бейлина Е.С. Сущность понятия социальная компетентность // Вестник Череповецкого государственного университета, 2011, №3, с.19-21

2. Жеребин В.М. Самозанятость населения: различные подходы к определению и оценке // Вопросы статистики, 2002, № 9, с.16-32.

3. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства // Научный диалог, 2016, № 12, с.387-400.

УДК 378

Батракова И.С., *д.пед.н., проф. кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена*

Лукьянова М.В., *магистрантка 2 курса кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена*

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ЛУЧШИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ» В ЗАРУБЕЖНОМ ОПЫТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые подходы к определению понятия «лучшие образовательные практики» в контексте ведущей стратегии стран - образование на протяжении жизни; раскрывается понимание лучшей практики как специфической формы деятельности и определяются ее особенности; обращается внимание на выбор критериев лучших образовательных практик на основе анализа опыта европейских стран.

Ключевые слова: непрерывное образование, зарубежный опыт образования взрослых; лучшие образовательные практики, критерии лучших образовательных практик.

Вызовы XXI века, связанные с процессами интенсивного технологического обновления, находят свое отражение в образовательной политике многих стран мира. Изучение международных лучших практик позволяет извлечь положительные и отрицательные уроки, определить наиболее эффективные меры в области развития отечественной системы непрерывного образования.

Отметим, что в современном мире образование на протяжении жизни – ведущая стратегия большинства стран в мире, что требует развития и актуализации образования для взрослых. При этом необходимость учиться на протяжении всей жизни это не только экономическая необходимость, но и способ существования в современном мире. Страны Европы при поддержке ЕС и организации ЮНЕСКО на протяжении последних 20 лет активно развивают систему непрерывного образования взрослых и обладают достаточно основательным позитивным опытом. Успех европейских стран в этой области подтверждает необходимость изучения лучшего зарубежного опыта с целью

выявления, сравнения и применения его в теории и практике российского образования с учетом сложившихся традиций и накопленного потенциала.

По оценкам экспертов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), с учетом демографической ситуации в развитых странах к 2050 г. подавляющая часть образовательных практик в формальной системе образования будет связана со взрослым населением (более 600 млн человек). Данные международной статистики и экспертные оценки свидетельствуют о необходимости развития образования взрослых как важной составляющей непрерывного образования, что связано с удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов личности в период ее самостоятельной жизни, повышением способности самостоятельно улучшить свои экономические, социальные, культурные и политические и иные условия жизни. [4].

Американские исследователи Карла О'Делл, Джек Грейсон Младший и Ними Эссэйдес предложили определение лучшей практики в книге «Если бы только мы знали, что мы знаем» (If Only We Knew What We Know). По их мнению, лучшая практика - это та, что запомнилась выдающимися результатами в одной ситуации и которая может быть адаптирована к другой. Подобно всем остальным знаниям, они контекстуальны. Лучшая практика - это то, что лучше всего для вас. [2].

Анализ различных подходов к пониманию образовательной практики, позволяет рассматривать ее как специфическую форму деятельности, которая характеризуется следующими особенностями [3]:

1) специфически человеческая форма деятельности;

2) предметно-чувственная деятельность людей, направленная на преобразования природы и общества;

3) целеполагающий характер;

4) результативность – это объективно-реальное изменение окружающей действительности.

В контексте такого понимания образовательной практики присвоение ей статуса лучшей практики возможно только через рефлексивные процессы и тогда освоение лучшей образовательной практики будет проявляться в приобретение новых компетенций (знаний, навыков, опыта и т. д.) и «последствиях результата для субъекта», то к чему привело достижение результата.

Представленные в педагогической литературе примеры образовательных практик и результатов образовательной деятельности взрослых, могут быть сгруппированы по разным основаниям. Как показывает анализ теоретических работ, деление практик в соответствии с уровнем значимости эффекта для субъекта является наиболее продуктивным. Так, по данной классификации выделяются [5].:

а) личностные эффекты (имеют наибольшее значение для личностного развития обучающегося);

б) эффекты, значимые для групповых субъектов (формирование умений и навыков, ценных для организации продуктивной групповой деятельности);

в) социально значимые эффекты (формирование качеств и способностей, значимых для эффективной социализации личности в обществе).

Отсюда следует, что именно по результату функционирования образовательной практики можно судить об ее эффективности, продуктивности,

адаптивности и т.д. Вместе с тем может возникнуть проблема, связанная с интерпретацией полученных результатов. Так, М.К. Мамардашвили предложил рассматривать результаты образовательной деятельности в соответствии с классификацией, основанной на значимости результата для личности обучаемого и выделил три уровня:

Первый уровень результатов связан с приобретением новых знаний, навыков, компетенций. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие обучающихся с педагогом (или организатором практики) как значимым для них носителем знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов связан с формированием позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особо значимо равноправное взаимодействие обучающихся друг с другом.

Третий уровень результатов характеризуется получением опыта самостоятельного структурирования образовательной деятельности (образовательной практики). Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие с групповыми социальными субъектами в открытой общественной среде. Только в самостоятельном социальном действии, «действии для людей и на людях», которые вовсе не обязательно положительно настроены к действующему, человек действительно формируется как общественный деятель, гражданин, свободный человек [1].

Проведенный анализ позволяет нам определить лучшую практику образования взрослых как инновационный процесс, который ведет к улучшению работы образовательной организации и функционированию образовательной системы в целом, признаваемый лучшим другими экспертными организациями; метод, имеющий положительные результаты и эффекты, которые могут стать основанием для преобразований в системе образования взрослых.

При этом основой лучшей практики являются мотивация, умения и работа в команде, а показателем успешности образовательной практики - взаимная связь результатов и форм образовательной деятельности, реализуемой на практике и имеющей положительное воздействие на личность обучаемого.

Агентством стратегических инициатив совместно с АНО «ДПО «Открытое образование» на основе анализа лучшего опыта европейских стран были определены критерии лучших образовательных практик [6]:

1. Горизонтальные отношения
2. Соответствие критериям общественного развития
3. Высокая результативность и эффективность педагогической деятельности
4. Наличие элементов новизны
5. Гибкость, актуальность, практикоориентированность
6. Добровольность, внутренняя мотивация и личные цели
7. Ориентация на запрос участника
8. Стабильность результатов

Ориентация на лучшие образцы европейских стран и учет основных критериальных положений при организации актуальной современной практики образования взрослых может дать положительные результаты, что в свою очередь

позволит вывести систему образования взрослых в России на новый качественный уровень.

Библиографический список

1. Малышкина М.А. Философское учение М. К. Мамардашвили о человеке и обществе : дис. канд. филос. наук. – Чебоксары. - 2005. – 173 с.
2. Румизен М.К. Управление знаниями / М.: АСТ. - 2004. - с. 41
3. Травников Г.Н. Образовательная практика в системе педагогической деятельности. // Гуманизация образования - 2009. - № 3. – С. 55
4. Хоронько Л.Я. Образование взрослых в контексте программ ЮНЕСКО // Мир науки / Л.Я. Хоронько, Т.А, Цквитария, И.В. Манукян. – 2016. - №6. – С.4
5. Якушина М.С. Результаты и эффекты неформальных образовательных практик для взрослых // Человек и образование – 2015. - № 2. – С. 28
6. Атлас лучших практик неформального образования / Агентство стратегических инициатив [Электронный ресурс]. URL: https://asi.ru/news/101796/

УДК 378

Марголина Ж.Б., *к.пед.н., доцент кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: krasney@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в данной статье автор размышляет об изменениях, происходящих в системе дополнительного профессионального образования, какие меры обозначены Министерством Просвещения в процессе преобразования системы дополнительного профессионального образования взрослых.

Ключевые слова: профессиональное образование, дополнительное образование взрослых, модели образования взрослых.

Особое значение, которое приобрело дополнительное образование взрослых в России и в мире в последнее время связано с коренными социально-экономическими трансформациями в обществе. Наряду с быстрым устареванием технических знаний производственных технологий, усиливающейся социальной динамикой, свойственными всем развитым странам, вводятся новые системы хозяйствования и управления, что существенно влияет на трансформирование профессиональной среды. В силу большой нормативной заорганизованностью высшего профессионального образования, поспевать за изменениями в условиях трансформации профессиональной среды возлагается на систему дополнительного профессионального образования, которое в ответ на новые потребности рынка усиленно развивается, переключается в режим разнообразной и мобильной системы образовательных услуг, интеграции традиционно сложившейся системы с учебными заведениями нового типа.

Исторически и до недавнего времени дополнительное образование взрослых выполняло компенсирующую, факультативную функцию и рассматривалось как вспомогательное, дополняющее полученное ранее основное образование. В условиях современной культурной ситуации начинает меняться, дополнительное образование превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу деятельности общества, выступает главным условием и предпосылкой дальнейшего развития личности.

В системе дополнительного образования взрослых происходят интенсивные процессы разработки новых моделей обучения, формируются инновационные педагогические технологии, которые затем распространяются на другие звенья образовательной системы. На Пленарном выступлении прошлогодней конференции 2019 г. Е.И. Бражник назвала существование двух моделей научно-образовательной среды в зарубежных странах. Согласно первой модели, отдается предпочтение разделению функций преподавания и исследования, университету преимущественно отдаются образовательные задачи (Финляндия, Университеты прикладных наук). Согласно второй модели предполагается слияние преподавания и научных исследований в университетах (Канада, Германия, Франция). Е.И. Бражник в своем выступлении подчеркнула, что в Европе происходит развитие единого научно-образовательного пространства. С этой целью создаются пилотные_университеты. Например, в Германии, Университет Ludwig-Maximilian Мюнхена (LMU), Технический Университет Мюнхена (TUM), Университет Karlsruhe, Технический Университет Rhénanie Северная Вестфалия в г. Ахене (RWTH), Свободный университет г.Берлина (FUB), Университет Fribourg-en-Brisgau, Университет Göttingen, Университет Constance, Университет Heidelberg. Особенностью университета г.Страсбурга – является, то, что он основан на франко-немецкой культуре, университет является членом-учредителем Лиги Европейских Исследовательских университетов. В таких университетах 12% преподавателей-исследователей, работающих в университете – иностранцы, 20 % студентов данного университета составляют представители других государств.

На современном этапе много дискуссий происходит по реформированию, изменению высшего профессионального образования (речь идет об изменении содержания, структуры высшего образования (замена двухуровневой системы на специалитет (5 лет), ориентация на индивидуализацию обучения студентов), не обошел вопрос изменений и дополнительного профессионального образования взрослых. Согласно заявлений Министра просвещения О.Ю. Васильевой в 2020 году в системе повышения квалификации в содержании предполагаются изменения. Планируется введение пяти блоков: в том числе предметный (что преподавать), методический (как преподавать), психолого-педагогический и воспитательный. Согласно этой системы предусматривается обязательная стажировка - учитель должен будет не просто прослушать лекцию, допустим, о проектной деятельности, но и создать интересный проект вместе с учениками, причем "чужой", сильной в этом направлении школы. В организационном плане возникает множество проблем при введении этих изменений, но они решаемы. Кроме того, Министерством просвещения разрабатывается единая модель, по которой будут повышать квалификацию российские учителя: от новых технологий до "перевернутых" уроков, от курсов по детской физиологии и психологии до новинок в физике, химии, астрономии. По закону РФ «Об образовании в РФ» все учителя обязаны повышать квалификацию не реже чем раз в три года, в большинстве регионов обучающие курсы - 144 часа. Их ведут региональные и муниципальные институты, центры при педвузах и даже коммерческие организации, каждая по своим программам.

Преимущества современной системы дополнительного образования взрослых осуществляется благодаря ее мобильности, быстром отклике на

меняющиеся потребности в квалифицированных кадрах, реализации актуализированных потребностей личности. Она является важнейшей частью реформирования всей образовательной системы общества.

Интенсивно обсуждается вопрос о создании Национальной системы профессионального роста педагогов, в этом ключе опубликовано распоряжение правительства РФ, согласно которому будет создана Национальная система профессионального роста педагогов. Предполагается, что Национальная система профессионального роста педагогов решит несколько проблем:

-будет сформирован единый механизм оценки компетенций преподавателей, проведут изменения системе аттестации и присуждения квалификации,

-предполагается обозначить и зафиксировать перечень необходимых директору школы навыков и компетенций;

- предполагается решение кадровых вопросов (вопрос кадрового голода в регионах).

Согласно сообщениям СМИ, с 2020 года Минпросвещения планируют:

- постоянно мониторить обеспеченность школ кадрами, на основании полученных данных предполагается составление списка наиболее востребованных учителей по конкретным предметам и планирование прогноза потребности школ;

- в аспекте решения кадрового голода Минпросвещения и Минтруд готовят предложения по совершенствованию системы оплаты труда педагогов;

- предполагается усиление акцента на практику, что отразится на изменениях в вузовских образовательных стандартах и программах;

- больше внимания предполагается уделять разработке и внедрению системы наставничества как действенному механизму для комфортного вхождения в профессию молодых специалистов;

- предполагается создание Единой федеральной системы кадрового резерва педагогов, в том числе кадровый резерв руководителей школ;

- для директоров предполагается прохождение аттестации на соответствие должности, независимую оценку своих управленческих компетенций и даже публичная защита программы развития школы.

По всей стране идет процесс создания центров непрерывного повышения профмастерства педагогов. В ряде регионов они работают с 2019 года. Виртуальные лаборатории, симуляционные центры, созданные специально для обучения и переобучения учителей – их запуск намечен на 2021 год. Так, например, в Тюмени, при ТОГИРРО (Тюменский областной государственный институту развития регионального образования) уже создан такой центр и его филиалы (Тобольск, Ишим), где будет концентрироваться передовая инновационная педагогическая практика и с помощью ИКТ создана специальная Платформа, где можно будет знакомиться с таким опытом, не исключается и общение в режиме fase to fase. Завершение новой системы повышения квалификации предполагается в 2020 г., с 2021 г. предполагается ее апробация, все это будет происходить в рамках решения одной из центральных задач нацпроекта «Образование», где предполагается охватить повышением квалификации не менее половины педагогического корпуса страны.

Важность теоретического обоснования развития дополнительного

образования взрослых особенно ясна в контексте новых, утвердивших себя во всем мире педагогических идей - непрерывного образования и человекоцентризма, которые должны стать основой современной трактовки дополнительного образования взрослых.

В развитых странах мира в последние годы проводятся образовательные реформы в контексте необходимости «сделать образование в течение всей жизни человека доступным для всех». В этой связи происходит интенсивная теоретическая разработка проблематики дополнительного образования взрослых, о чем свидетельствует усиливающийся поток публикаций с тематикой дополнительного профессионального образования. По мнению ведущих американских экспертов, дополнительное образование взрослых характеризуется «приводящим в замешательство множеством программ, учреждений и персоналом, работающим, чтобы помочь взрослым в их обучении», а по материальным затратам превосходит начальную, среднюю и высшую школу, вместе взятые (R.Caffarella, Sh.Merriam).

В исследовании А.М. Митиной выявлены основные направления преобразований дополнительного профессионального образования [1,2]. Приведем некоторые из них. Автор отмечает, что дополнительное образование взрослых в нашей стране и в других развитых странах мира становится одним из ведущих видов образования, приобретая все большее социальное и личностное значение и превращаясь в особую сферу жизнедеятельности человека, расширяющую его возможности. Дополнительное образование взрослых с «внутренней» позиции человека, включенного в образовательный процесс, выступает органичной составной частью иерархически организованной системы непрерывного образования взрослых. Рассматривая разнообразие форм и содержания дополнительного образования делает заключение о двух различительных признаках: аддитивность - частичное дополнение компенсирующего или корректирующего содержания, пополняющее уже имеющиеся базовые знания и комплементарность - восполнение того, чего нет в образовании человека, но жизненно необходимо, т. е. дополнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты.

А.М. Митина отмечает, что развитие дополнительного образования взрослых идет в направлении все большего усиления комплементарной составляющей полноценного образования человека, что связано с принципиальной невозможностью основного образования, будучи конечным по сути, обеспечить полноту образования человеку в условиях быстро меняющегося социума.

Развитие системы дополнительного образования взрослых за рубежом обусловлено высокой социально-экономической динамикой общества, глобализацией экономик; появлением новых технологий и производств идет по многим направлениям: а) расширение возрастных границ учащихся; б)увеличение разнообразия содержания, видов и форм образовательных услуг; в) усиление роли вузов; г) создание корпоративных университетов «внутри» крупных компаний; д) рост внимания к образовательным потребностям пожилых людей, лиц «третьего» и «четвертого» возраста, так называемого «серебряного возраста», создаются Университеты «Серебряного возраста»; е) переход ответственности от государства и фирм к личной ответственности за свое образование взрослого

человека и др. Не случайно в последнее время усиливается направление деятельности, связанной с наставничеством как институтом повышения квалификации. Так, Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. рассматривая наставничество в рамках непрерывного образования взрослых отмечают: «Сегодня наставничество рассматривается как педагогический процесс, явление, дидактический инструментарий, как метод, технология, педагогическая система, система отношений. Наставничество рассматривается в разных условиях и направлено на различные субъекты (наставничество молодежи, наставничество методистов, наставничество молодых специалистов, наставничество воспитателей и т.д.)» [3, с.15].

Библиографический список

1. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. - М.: Наука, 2004. - 303 с.

2. Митина А.М. Методологические установки анализа дополнительного образования взрослых за рубежом / А.М. Митина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. - 2004. - № 8. - С. 43-45.

3. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Наставничество как один из инструментов реализации непрерывного образования взрослых // Непрерывное образование. - 2018. - №3(25). - С. 14-18.

УДК 378

Ци Юе, *научный сотрудник в отделе образования Национальной комиссии по развитию и реформам КНР (National Development and Reform Commission), Пекин, Китай*

МЕЖСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье говорится о месте межсубъектного взаимодействия в условиях реформирования образования в Китае и повышении квалификации педагогов в этих условиях.

Ключевые слова: межсубъектное взаимодействие, профессиональная компетентность педагога

В условиях реформирования образовательного пространства в Китае, особенно касающегося общего образования при построении единой школы Китая, обозначается вопрос изменения характера межсубъектного взаимодействия, особенно при реализации личностно-ориентированной концепции обучения. Причин здесь несколько. Прежде всего, это касается неоднозначного толкования самого термина «межсубъектное взаимодействие» в сравнении с Россией.

Рассмотрим различные взгляды о межсубъектном взаимодействии в педагогических исследованиях. Так, например, согласно точки зрения Н.Н. Котельниковой, межсубъектное взаимодействие понимается как взаимодействие основанное на инновационных формах обучения, в частности, на рефлексивном наблюдении и активной практике. В Китае согласно воззрению Ли Сянэ межсубъектное взаимодействие рассматривается как взаимодействие, основанное на рефлекси. Автор подчеркивает, что даже педагог с 20-летним стажем работы повторяет путь первого года работы. Выделяется и термин субъект-субъектные отношения, в рамках которого Лю Пэнфэй, Е.В. Красова определяют субъектное

взаимодействие как многостороннее сотрудничество с включением государственной поддержки разного уровня, а Чэнь Чжаомин считает, что субъектное взаимодействие отражает особенности современных реформ образования в Китае, в частности, реализацию РНП и командной деятельности.

Чэнь Сюйюань: в рамках концепции определяет взаимодействие, которое по мнению автора основано на договорном характере, базирующемся на концепции государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования. Чэнь Гуйшэн рассматривает межсубъектное взаимодействие в школах Китая, как процесс, который реализуется на строгой иерархии взаимоотношений, на предметном взаимодействии внутри школы». В рамках кооперативного обучения Ван Тан: определяет взаимодействие в системе «учитель – учитель» как процесс, который имеет результативность при кооперативном обучении, в его основе заложено совместное планирование. В этом же ключе Чэн Синье рассуждает о межсубъектном взаимодействии через систему кооперативного обучения, считает, что оно способствует повышению мотивации и социального статуса учителя, те. Влияет на повышение профессиональной компетенции педагога. При рассмотрении конфликтных ситуаций, которые неизбежны при вхождении новаций (конфликт традиций и новаций) Ван Жуйдэ отмечает, что во взаимодействии педагогов происходят конфликты, отражающие межличностные симпатии / антипатии, противоречивость мнений. А Яо Сюе во взаимодействии рассматривает межличностный конфликт и отмечает, что он оказывает негативное воздействие на коллектив, поскольку имеет разрушительную силу.

Н.Н. Котельникова [1] анализируя взаимодействие в системе «учитель – учитель», «руководитель – учитель», подчеркивает, что в современных школах Китая взаимодействие строится на традиционных и инновационных методах общения и обучения. Использование рефлексивного наблюдения и активной практики - посещение и анализ уроков и конкретных учебных ситуаций - это инструмент, который служит качественной характеристикой процесса взаимодействия. Подобная позиция наблюдается и у Ли Сянэ. На наш взгляд, применение этих методов позволяет не только сформировать главные профессиональные качества личности учителя, необходимые для результативного взаимодействия, но и выбрать оптимальный вариант решения проблемы в педагогическом коллектив.

Концепции Лю Пэнфэй, Е.В. Красова, Чэнь Чжаомин, Чэнь Сюйюань, Чэнь Гуйшэн строятся на внедрении современных реформ, стандартов обучения и воспитания на каждом уровне. Однако Лю Пэнфэй подчеркивает, что результативное взаимодействие возможно только благодаря государственной поддержки учителей, Чэнь Чжаомин – качества реализации программ и стандартов за счет новых образовательных технологий и выравнивания образовательных возможностей.

Чэнь Чжаомин [5] выделяет в межсубъектном взаимодействии единство образовательного пространства и активность в управлении образовательным процессом. Чэнь Чжаомин гораздо широко рассматривает взаимодействие «учитель-учитель», отмечает, что межличностные отношения базируются не только на внутреннем социальном пространстве школы, но и рамках нескольких школ различных городов Китая в виде учительских конференций, мастер-классов,

форумов [5].

Ван Жуйдэ [1] и Яо Сюе [6] рассматривают межсубъектное взаимодействие с точки зрения конфликтного общения. Так как практически во всех школах среди педагогов возникают конфликты, связанные с симпатиями /антипатиями друг к другу, с организацией педагогического процесса, с разным уровнем профессионализма. Довольно часто конфликты возникают между преподавателями разных ступеней обучения, между молодыми и опытными педагогами в условиях реформирования и внедрения новых программ. Каждое противоречие личного или профессионального характера приводит к образованию нескольких групп, которые развивают конфликтную ситуацию и негативно отражается на результативности педагогического коллектива.

Взаимодействие педагогов в условиях реформирования школьного образования в Китае понимается как позитивное восприятие себя в общении с другими учителями. Взаимодействие педагогов сегодня носит своеобразный договорный характер, влияющий на уровень сформированности материальной и духовной культуры у воспитанников. Данный процесс базируется на концепции государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования. В основе всех видов взаимодействий находится единство образовательного пространства, включая системное повышение квалификации учителей Китая с использованием инновационных технологий.

Подводя итог исследованию понятия «взаимодействие» в научно-педагогической литературе, сравним ведущие концепции.

В практическом взаимодействии А.В. Кандаурова, Суртаева Н.Н [2] выделяют такие компоненты как взаимная зависимость и позитивные изменения самого процесса общения.

Если Чжан Чуньсин связывает взаимодействие с понятием «реакция», служащей стимуляцией к взаимодействию, то Чжан Жэньин строит свои суждения на психологической интеракции с учетом личного опыта, социально-нравственных ценностей и установок каждого учителя. Таким образом мы видим, что в педагогической литературе понятие «взаимодействие» рассматривается с нескольких позиций, однако в каждой концепции наблюдается: педагогический диалог или диалоговое общение в рамках гуманистического подхода в образовании, взаимозависимость и взаимовлияние всех участников коммуникативного процесса, движение информации, результативность действий, интерактивная технология. Мы в своем исследовании (Суртаева Н.Н., Ци Юе [4]) рассматривали опросы взаимодействия в системе «учитель – ученик» в рамках реформирования образования. Отмечаем, что в работах китайских исследователей процесс взаимодействия тесно связан с личностью учителя, его опытом работы и способностью успешно реализовать школьные реформы, сохраняя специфику ценностей и приоритетов государства, требуется постоянное повышение профессионального мастерства для этого поиск наиболее инновационных технологий и форм обучения педагогов. Нами наиболее подробно рассматривалась результативность применения на курсах повышения квалификации педагогов метода шедоуинг.

Библиографический список

1. Ван Жуйдэ. Конфликт между учителями в школе // Восточно-Китайский педагогический университет, 2014.

2. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. Педагогическое мастерство. Формирование

педагогического стиля. - М.: Юрайт, 2019. - 255с.

3. Котельникова Н.Н. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае. Народное образование и педагогика за рубежом // Молодой ученый. Педагогика: традиции и инновации. Том 1. Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 151.

4. Суртаева Н.Н., Ци Юе. Вопросы взаимодействия в системе «учитель – ученик» в научной литературе // Матер. 17 межд. науч.-практ. конф. «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». – СПб.: Экспресс, 2016. – С.284-286.

5. Чэнь Чжаомин. Средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: автореферат на соиск. уче. степен. к.п.н. – Чита, 2011. – 86с.

6. Яо Сюе. Состояние и регулирование межличностных конфликта учителей в средней школе // Юго-Западный университет, 2008.

УДК 378

Юань Фаньфань, *исследователь Postdoctoral и преподаватель института педагогики Чжэнчжоуского университета, Чжэнчжоу, E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru*

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ

Аннотация: в статье выявлена тенденция развития магистерского образования в Китае; охарактеризована научно-исследовательская деятельность студентов в бакалавриате и в магистратуре в современном университетском образовании Китая.

Ключевые слова: Китай, университетское образование, научно-исследовательская деятельность студентов, магистратура, бакалавриат.

Современный этап развития информационного общества в разных странах мира требует от высшего образования не только выполнения образовательных функций, но и создания научной базы для развития экономики знаний, разработки наукоемких технологий и передовых научных теорий [4]. Необходимость развития системы образования обусловлена прогрессом науки, техники и широким применением инновационных технологий, поэтому одна из основных задач высшей школы - научить студентов самостоятельно находить нестандартные, принципиально новые решения в научно-исследовательской работе, сформировать базу для дальнейшего развития человека, самореализации его в профессиональной деятельности [1].

Для достижения цели качественного развития высшего образования и удовлетворения потребности социалистического строительства современные китайские университеты организуют подготовку специалистов высшей квалификации, овладевающих научно-исследовательскими компентенциями. Это стратегическое направление развития подчеркивается также в докладе генерального секретаря КПК Си Цзиньпина на 19-ом Национальном съезде Коммунистической партии Китая [2]. Сегодня в Китае все больше студентов осознают необходимость повышения квалификации, после четырехлетнего обучения в бакалавриате они участвуют в большом и серьезном испытании - в едином национальном вступительном экзамене в магистратуру. В последние годы количество студентов, сдающих такой экзамен, значительно возрастает: если в 2019 году около 2.9 мл. студентов участвовало в таком экзамене, то в 2020 году сдавали экзамен уже до 3.41 мл. студентов.

В настоящее время в Китае около 815 вузов и научных организаций

принимают на обучение магистрантов, но такое количество учреждений далеко не удовлетворяет потребности студентов: коэффициент зачисления магистрантов в стране составляет только около 25%. Статистика Чжэнчжоуского университета (провинция Хэнань) показывает, что 26 тыс. студентов разных вузов страны в 2019 году намерены были поступить в магистратуру Чжэнчжоуского университета, но вуз планировал принять только 6900 магистрантов [3]. По мнению китайских студентов, обладание более высокой квалификацией не только означает больший запас знаний, но и возможность наивысшего уровня научного творчества. Однако необходимо отметить, что существует различие между научно-исследовательской деятельностью студентов в бакалавриате и в магистратуре в Китае.

Исследование учебных планов и программ подготовки студентов в бакалавриате и в магистратурах по разным направлениям профессиональной подготовки в современных университетах Китая позволило выявить, что общей целью бакалаврского и магистерского образования в университетах является подготовка квалифицированных граждан социалистического общества, а также воспитание профессионалов для различных общественных организаций и учреждений национальной экономики. Требования к подготовке студентов на двух ступенях образования в плане идеологии и морали, а также физической подготовки не имеют существенного различия, однако в плане профессионального образования существуют очевидные различия. С точки зрения овладения иностранным языком бакалавры должны достичь не ниже четвертого уровня знания английского языка, в то время как магистрам необходимо освоить шестой уровень.

Задачи обучения в бакалавриате сосредоточены на формировании у студентов фундамента знаний в области современной науки и культуры, реализации начальной или базовой профессиональной подготовки. Задачи подготовки в магистратуре - расширение знаний в сфере базовой научной теории. Посредством организации научно-исследовательской практики на данном этапе обучения происходит углубленное изучение профессиональных дисциплин, а также той или иной области научного знания. Магистранты овладевают методами проведения самостоятельных научных исследований, они должны предложить новые идеи и творческие решения исследовательских задач в рамках своей профессиональной специальности. Очевидно, что в магистерской подготовке не только ставится задача накопления базовых знаний по специальности, здесь выдвигаются более высокие требования к освоению научного знания и проведению научных исследований.

Как правило, при решении любой учебной исследовательской задачи китайские обучающиеся проходят несколько этапов ее решения. Первый этап может потребовать индивидуального исследования и уединенного размышления, и может продолжаться длительный срок, и этот этап может не предполагать непосредственного вербального взаимодействия с другими участниками учебного процесса. На этом этапе происходит запоминание нового учебного материала, понимание его применения, способа выражения и смысла нового знания; применение знаний в различных ситуациях; оспаривание и доработка оригинального материала. Второй этап исследовательской деятельности включает активное взаимодействие студентов в исследовательской команде, и

обсуждение результатов исследования с преподавателями.

Таким образом, что касается профессиональных и научно-исследовательских компетенций, то к бакалаврам в китайских университетах предъявляются требования освоения основной теории и базовых навыков осуществления научно-исследовательской деятельности, а магистранты должны продемонстрировать обширный пласт знаний в области базовой теории, глубину профессиональных знаний, а также навыки самостоятельного проведения научного исследования. Магистранты должны продемонстрировать определенные творческие результаты, наряду с этим существует требование более высокого уровня социальной значимости проводимого исследования. Очевидно, что задачи подготовки бакалавров в значительной степени ориентированы на накопление базовых знаний и начальную профессиональную подготовку, а задачи подготовки магистрантов сосредоточены на углублении и использовании полученных профессиональных знаний.

Система подготовки бакалавров и магистрантов включает в себя основные обязательные и профессиональные дисциплины, практику. Что касается кредитов и в соответствии с ними академических часов по изучаемым дисциплинам, то академических часов, в магистратуре значительно меньше, чем в бакалавриате, процент кредитов, как по общим базовым дисциплинам, так и основным научным дисциплинам в магистерских программах гораздо меньше, чем в бакалавриате. Однако количество дисциплин по специальности в магистерском образовании значительно больше, чем в бакалавриате.

Подготовка студентов в бакалавриате основана на организации обучения в аудиториях с применением традиционных лекционных форм обучения. Подготовка магистрантов, в основном, представлена в форме «ученичества», которая подразумевает сочетание профессиональной подготовки и проведения «производственных исследований». Учебный процесс организуется посредством сочетания форм индивидуально-ориентированного обучения и научного руководства, используются формы самостоятельного обучения, наряду с академическими лекциями, метод кейса, семинарские занятия и др. Педагогические технологии подготовки магистрантов преимущественно акцентируют внимание на самостоятельном обучении и развитии навыков проведения самостоятельного научного исследования [5].

Значительное различие также существует и в требованиях к написанию дипломных работ на уровне бакалавриата и магистратуры. На написание дипломного исследования магистрантам предоставляется срок не меньше 1 учебного года, бакалаврам, обычно, 1 семестр. Объем дипломной работы в магистратуре гораздо больше, нежели в бакалавриате, иногда в 5-8 раз (в бакалавриате – около 6000 слов, в магистратуре – около 30 000 слов). Кроме того, академический уровень и ученое звание научного руководителя магистерских исследований выше, чем бакалаврских. С точки зрения выбора тем исследований, бакалаврам предлагается решение конкретных профессиональных задач по специальности и изучение проблемных аспектов преподаваемых дисциплин, в то время как выбор темы магистерского исследования должен сочетаться с конкретной научно-исследовательской практикой, при этом студентам дается большая независимость в выборе темы исследования. С точки зрения сформированности профессиональных и научно-исследовательских компетенций

целью бакалаврской дипломной работы является демонстрация студентами умений комплексного использования базовых знаний, в том числе, основ теории и базовых умений проведения научного исследования.

Организация студентами своего исследования является наиболее существенным признаком, отличающим бакалаврское образование от магистерского. На основании сравнения учебных программ в бакалавриате и в магистратуре можно заключить, что развитие способности проводить самостоятельные научные исследования – это цель магистерского образования. Участие в различных научно-исследовательских мероприятиях выступает основным методом обучения в магистратуре, магистранты являются членами исследовательских групп и могут решать большое число исследовательских задач. Другое отличие магистерского образования от подготовки в бакалавриате заключается в развитии творческих способностей магистрантов. Во-первых, магистерская программа четко требует от студентов достижения определенных творческих результатов в области той или иной науки или профессионального знания. Во-вторых, в магистерском образовании поощряется и стимулируется выдвижение новаторских идей и методов решения научных и профессиональных проблем магистрантами. Академические лекции и учебные семинары способствуют как совместному обсуждению идей магистрантами и преподавателями, так и поиску новых идей. В-третьих, в исследовательской работе магистрантов должны быть выдвинуты инновационные авторские идеи [3].

В программе обучения бакалавров как в базовых образовательных целях, так и в конкретных требованиях к дипломной работе нет указаний и предписаний в отношении творческого уровня подготовки студентов. Развитие инновационного потенциала и оригинальности мышления также должны осуществляться в рамках бакалаврской программы, однако магистерское образование предъявляет более четкие и высокие требования в этой сфере.

Мы выявили, что в учебных программах в магистерском образовании существует требование «двойной эффективности», которое подразумевает подготовку талантливых специалистов для социально-экономического развития страны, а также вклад магистрантов в научные исследования. В этом состоит еще одна особенность, отличающая магистерское образование от бакалаврского. Воспитание большого количества специалистов высокого уровня, соответствующих социально-экономическому развитию, – это цель и непосредственный результат освоения бакалаврской программы. В отличие от этого, магистерское образование подразумевает не только подготовку специалистов высокого уровня для развития различных сфер общества, но также с помощью организации научно-исследовательской деятельности магистрантов предполагает получение научных достижений, имеющих ценность для социального и научного прогресса.

Как показало наше исследование, магистерское образование организуется посредством развития социального партнерства университетов и направлено на подготовку управленческого, технического и научно-исследовательского персонала для различных предприятий. На основании договоров реализуются исследовательские проекты для производственных и общественных структур. Сравнение тем исследовательских дипломных работ в бакалавриате и в

магистратурах демонстрирует, что магистранты (наряду с аспирантами), при написании дипломной работы должны быть ориентированы на запросы производства, учитывать социальные потребности эпохи, своевременно на основании проблем, выявленных в ходе производственной практики, определять научные проблемы и тему исследования. Подчеркивается, что магистерское исследование должно иметь определенное теоретическое или практическое значение для экономического строительства, научно-технического прогресса и социального развития. Наряду с этим, бакалаврская дипломная работа, начиная от выбора темы и собственно ее написания, не имеет соответствующих требований. Отсюда следует, что магистерское образование должно не только решать задачи подготовки профессионалов высокого уровня, но в то же время стремиться к достижению определенных результатов научных исследований, следовательно, достигать «двойную эффективность» образования.

Таким образом, в нашем исследовании выявлена существующая дифференциация научно-исследовательской деятельности студентов в бакалавриате и в магистратуре: в бакалавриате предъявляются требования к студентам в освоении основ теоретических дисциплин и развитие базовых умений проведения научно-исследовательской деятельности; в магистратуре требуются высокий уровень знаний теоретической базы исследования, глубокие профессиональные знания, навыки самостоятельного проведения научных исследований и инновационные идеи по решению социально значимых задач.

Библиографический список

1. Матерова А.В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2012. №1. С.132-137.

2. Официальный сайт Китайского правительства. URL: http://www.gov.cn/zhuanti/19thcpc/ (дата обращения: 16.03.2020).

3. Официальный сайт Чжэнчжоуского университета. URL: http://gs.zzu.edu.cn/ (дата обращения: 16.03.2020).

4. Юань Ф., Бражник Е. И. Перспективы развития научно-образовательной среды университетского образования в современном Китае // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2017. № 4(102). С. 117-120.

5. Юань Фаньфань. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности в Китае // Мир науки, культуры, образования. *Горно-Алтайск*: АлтГПУ, 2017. № 3(64). С. 98-101

УДК 378

Буторина А.Н., *доцент, к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства высшей школы психологии, педагогики и физической культуры САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: buton-a@yandex.ru;* ***Малыхина Е.В.,*** *доцент, к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства высшей школы психологии, педагогики и физической культуры САФУ им. М.В. Ломоносова, Архангельск, e-mail: elenamalyhina@mail.ru*

МЕДИАЦИЯ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье дано описание проблемы развития конфликтологической компетентности специалистов в системе профессионального образования через освоение

технологии медитации. Раскрыта сущность понятия «медиация», сформулированы цель и принципы медиации, обозначены проблемы школьных служб медиации. Предложен путь решения заявленной проблемы.

Ключевые слова: конфликт, медиация, конфликтологическая компетентность.

Формирование компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в качестве специалиста, умеющего вести работу в конфликтной ситуации необходимо в связи с тем, что человек конфликтен априори. Противоречия возникают на любом уровне человеческих отношений, где есть два человека – там уже существует конфликтогенный потенциал. Ведь конфликтуют супруги, родители и дети, обучающие и обучающиеся, подчиненные и руководители. Естественно, что на макросоциальном уровне конфликтогенный потенциал повышается. Любая социальная инновация заключает в себе опасность конфликта. Противостоят друг другу социальные классы, государство и гражданское общество, национальные и конфессиональные группы, политические партии, государства. Но всегда есть шанс предотвратить конфликты, не дать им перерасти в фазу активного противостояния. Их можно разрешить мирным путем – посредством медиации, переговоров. Новые подходы к пониманию психологии конфликта позволят повысить конфликтную компетентность, сформировать навыки консультационных и управленческих воздействий с целью предотвращения, ослабления и/или компенсации конфликтов; использовать полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности.

Обратимся к трактовке понятия «медиация».

Понятие «медиация» происходит от латинского «mediare» - посредничать. Медиация традиционно относится к альтернативным методам разрешения споров, в котором третья, нейтральная сторона – медиатор – оказывает содействие сторонам, вовлеченным в спор, в поиске взаимовыгодного решения. Медиация – это особая форма посредничества и особая форма примирительной процедуры. Это метод, позволяющий сторонам при содействии нейтрального, беспристрастного лица — медиатора, на добровольной основе выработать взаимовыгодное, жизнеспособное решение, отвечающее их интересам [2,3].

Медиация – это альтернативная форма разрешения конфликта с участием третьей нейтральной беспристрастной, не заинтересованной в данном конфликте стороны – медиатора, который помогает сторонам выработать определенное соглашение по спору, при этом стороны полностью контролируют процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения [4, с. 47].

Медиация основывается на следующих принципах:

- добровольность;
- конфиденциальность;
- взаимоуважение;
- равноправие сторон;
- принятие;
- нейтральность и беспристрастность медиатора;
- прозрачность процедуры.

Цель медиации – обсудить, проработать сложную ситуацию. В этом обсуждении должно быть место различным точкам зрения, часто несовместимым взглядам на события или варианты выхода из трудного положения. Результатом

удачной медиации становится достигнутое на основе обсуждения конкретное соглашение. Принцип самоопределения сторон остается решающим в ходе всей медиации. Решения становятся таковыми только в том случае, если каждый отдельно взятый участник признает их [1, с. 5].

Таким образом, под медиацией понимают процесс, в котором нейтральная третья сторона, медиатор, помогает разрешить конфликт, способствуя выработке добровольного соглашения (или «самоопределения») между конфликтующими сторонами. Медиатор облегчает процесс общения между сторонами, понимания позиций и интересов, фокусирует стороны на их интересах и ищет продуктивное решение проблемы, предоставляя возможность сторонам прийти к своему собственному соглашению.

Анализ деятельности служб медиации показывает, что для образовательных организаций сегодня характерно отсутствие четких методических рекомендаций об организации службы школьной медиации, что затрудняет планирование работы в данном направлении; неясность вопроса о том, в сферу ответственности какого специалиста попадает деятельность по медиации школьных конфликтов, отсутствие в школах специалистов, имеющих соответствующую подготовку; невозможность включить работу по медиации школьных конфликтов в план работы школы, в свою очередь, приводит к отсутствию ресурсов для осуществления медиации школьных конфликтов. В связи с этим представляется целесообразной поэтапная реализация задач, связанных с внедрением технологий медиации. Первым этапом такой работы может выступать деятельность, направленная на развитие уровня конфликтологической компетентности специалистов системы образования через овладение знаниями о сути конфликта и психологических механизмах его развития; навыками разрешения конфликтов и эмоциональной саморегуляции; развитие мотивации к применению сформированных знаний, умений и навыков в практике реального взаимодействия со всеми субъектами образования.

Решение данной проблемы мы видим в реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Медиация: решаем конфликты по-новому», разработанной на кафедре педагогики и психологии детства высшей школы психологии, педагогики и физической культуры САФУ им. М.В. Ломоносова. Целью программы является формирование компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в качестве медиатора широкого профиля через создание условий для формирования конфликтологической компетентности слушателей: понятие представлений о медиации как области научного знания, знакомство с основами конфликта, методах его предупреждения и способах разрешения, раскрытие социальной природы и средств медиации для урегулирования конфликтов в образовательной организации. Таким образом, осваивая основы медиации, специалисты системы образования выходят на более сложные, профессиональные уровни развития конфликтологической компетентности.

Библиографический список

1. Пронина Е.В. Психологические основы медиации: новый способ решения проблем: учеб. пособие / Е.В. Пронина, С.Ю. Попова (Смолик); Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 84 с.

2. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Болгар Н.Н. Медиация как метод разрешения конфликтов в образовательной организации // Мир науки, культуры, образования. - № 2

(57). – апрель 2016. – С. 159-161.

3. Словарь медиатора. «Научно-методический центр медиации и права» автономная некоммерческая организация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://mediacia.com/library/vocabulary-2/ (дата обращения: 29.01.2020).

4. Хертель А. Профессиональное разрешение конфликтов: Медиативная компетенция в Вашей жизни / А. Хертель. – СПб.: Вернера Регена, 2007. – 272 с.

УДК 378.046.4

Щебельская Э.Г., *к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков ГКОУ ВО Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ НЕЯЗЫКОВОЙ СТАЖИРОВКИ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются значимость и особенность неязыковой стажировки педагогов иностранного языка, влияющей на развитие их лингвистических и профессионально-специальных знаний, а также необходимых для реализации организационно-педагогических условий в неязыковом вузе в процессе обучения английскому языку студентов по направлению подготовки «Таможенное дело».

Ключевые слова: неязыковая стажировка, преподаватель иностранного языка, специальная компетенция, английская таможенная лексика.

Во внешнеэкономической деятельности России немаловажное значение отводится таможенной политике, одной из основных задач которой является развитие международного таможенного сотрудничества с зарубежными организациями и странами. Это в свою очередь затрагивает вопрос о подготовке квалифицированных специалистов таможенного профиля, способных не только выполнять профессиональные функции согласно таможенному законодательству ЕАЭС и РФ, но и иметь готовность к устной и письменной коммуникации на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности, и которая может рассматриваться как один из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов неязыкового вуза.

Эффективное освоение этой компетенции студентами вуза зависит от конкретных организационно-педагогических условий на техническом, педагогическом и институциональном уровнях системы ВО. Институциональный характер управления развитием ИКК студентов проявляется в возможности осуществления совместной иноязычной деятельности педагогов и студентов. При этом одним из важных элементов организационно-педагогических условий является контрольно-регламентирующее обеспечение в форме квалификационных требований к педагогам на основе реализуемых образовательных программ в вузе**.** В сфере обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с содержанием профессиональных/специальных учебных программ выделяется отдельная дисциплина «Иностранный язык (английский)» для специалистов (English for specific purposes). Как правило, этот вид условий способствует корректировке деятельности педагогов на занятиях иностранного языка, в то числе для специализации «Таможенное дело».

Следовательно, в первую очередь к педагогу иностранного языка предъявляют требования к качеству его предметной компетенции, содержательная сторона которой характеризует состояние приобретенных

лингво-профессиональных знаний и навыков. Однако не менее важен специальный аспект ее реализации. Именно реализация узконаправленной специальной компетенции педагогов иностранного языка проявляется в знании специфики преподаваемого предмета на иностранном языке в неязыковом вузе, во владении понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области, в нашем случае «Таможенное дело». Однако, как правило, профессиональное образование выпускников филологических факультетов не предполагает получение теоретического и практического опыта по другим областям естествознания, а это вызывает некоторые затруднения в решении специальных задач при обучении иностранного языка в неязыковом вузе. Ввиду данных обстоятельств проблема развития лингвистической профессионально-специальной грамотности преподавателей кафедр иностранного языка в неязыковом вузе на сегодняшний день остается чрезвычайно актуальной. Как отмечает Серебрянцева О.Г., подготовке преподавателей иностранного языка для нелингвистических вузов почти не уделяется внимания в отечественной системе образования. Это очень трудная задача и им приходится самостоятельно решать эту проблему, накапливать и формировать свою базу гибких умений и навыков преподавания, поскольку любое повышение квалификации происходит только в общем языковом направлении [2, с. 73].

Одним из способов решения данной проблемы может стать прохождение педагогами определенного курса повышения квалификации, и необязательно в лингвистическом формате. Следовательно, одной из задач данной статьи является рассмотреть некоторые особенности неязыковой стажировки педагогов иностранного языка, влияющей на характер иноязычной деятельности педагогов, а значит и на организационно-педагогические условия формирования ИКК студентов вуза в целом, в том числе обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело». При этом необходимость повышения уровня наглядно-теоретических знаний педагогов в сфере таможенной деятельности вызвана значительным количеством академических часов, выделяемых на весь период обучения иностранному языку студентов данной специальности (448 часов на 4 курса обучения), что требует особого внимания со стороны администрации к выбору определенной формы повышения квалификации педагогов в неязыковом вузе.

Существуют различные формы повышения квалификации: разноуровневые курсы повышения квалификации, дистанционное обучение, модульные курсы, корпоративные тренинги, виртуально-методический кабинет, тьюторство, летняя школа педагогов-исследователей, конференции, мастер-классы, скайп-консультации, научно-прикладные проекты, научные стажировки и т.д. [3, с. 108], [4, с. 25]. Наиболее приемлемой формой обучения педагогов неязыковых вузов – это стажировка. Мы не будем касаться ее научной направленности, поскольку речь идет о развитии собственных действий и умений педагогов непосредственно в иноязычной деятельности на занятиях иностранного языка, и могут рассматриваться как одно из условий организационного характера необходимого для качественного формирования ИКК студентов вуза.

Что касается содержания термина *«стажировка»*, то в словарно-энциклопедической литературе существует много определений к нему. Поскольку нас интересуют особенности стажировки как одной из возможностей

повышения уровня специальной компетенции педагогов иностранного языка в такой предметной области как таможенное дело, мы обратим свое внимание на сугубо специальный аспект стажировки *(неязыковой)*. Так в соответствии с законодательством Российской Федерации в области образования стажировка рассматривается как:

– форма обучения практическим навыкам и умениям, непосредственно связанная с получением профессионального образования (в том числе дополнительного) [1];

– производственная, научная, учебная практика для овладения какой-либо специальностью (под ред. С.А. Кузнецова, 1998);

– производственная деятельность для приобретения опыта работы, повышения квалификации по специальности; для углубления специализации непосредственно на рабочем месте; для подготовки молодых специалистов к педагогической деятельности, преподавателей высшей школы с целью повышения их квалификации (Большая Советская энциклопедия, 1969-1978);

– обучение персонала на рабочем месте после теоретической подготовки или одновременно с ней в целях практического овладения специальностью (Строительный словарь онлайн).

Таким образом, можно утверждать, что в рамках дополнительного профессионального образования стажировка преподавателей иностранного языка на предприятиях различных отраслей народного хозяйства носит отчасти производственный характер и направлена в основном на корректировку и восполнение необходимого когнитивного опыта педагогов-лингвистов – не специалистов по вопросам осуществления технологических операций, процедур и процессов конкретного производства. Теоретическая неязыковая подготовка в условиях реального производства позволяет им получить дополнительный информационный контент о требованиях, предъявляемых работодателями к компетенциям выпускников технических вузов, рефлексивно оценить полученные сведения, определить комплекс проблем учебно-методического характера, наметить пути создания наиболее эффективных организационно-педагогических условий формирования ИКК студентов на техническом уровне неязыкового вуза.

Если говорить о конкретном направлении профессиональной подготовки специалистов в вузе, то следует отметить, что таможенное дело – это процесс, реализующийся в сфере торгово-экономических связей внутри и между государствами, развивается по своим особым законам, имеет свой предмет и содержание. И использование *English for specific purposes* в иноязычном профессиональном общении нацелено не только на расширение английской таможенной лексики, но и приобретение педагогом иностранного языка знаний о механизмах, технологиях, средствах реализации таможенной политики. По мере того как накапливается когнитивный опыт преподавания иностранного языка студентам-таможенникам, педагоги сталкиваются с трудностями лингвистического, психологического и методического характера. Это выражается, например в понимании специальной литературы, как на русском, так и английском языке, при оформлении методического инструментария – написание современных учебных пособий по теме *‘English in Customs’*, при использовании индивидуально-парных форм иноязычного взаимодействия для

формирования лингво-профессиональных и специальных умений у студентов, в проведении проблемных дискуссий по вопросам осуществления таможенных технологий, при проверке индивидуальных и групповых проектов, выполняемых будущими таможенниками и т.д. Все это указывает на многозначность и сложность процесса развития специальной компетенции педагогов иностранного языка на рабочем месте, поскольку преподавание иностранного языка в любом неязыковом вузе изначально предопределено его профессиональной и специальной направленностью.

В решении данной проблемы существенную роль играют междисциплинарные связи между иностранным языком и дисциплинами профессионального и специального блоков. Именно междисциплинарный подход играет огромную роль в повышении квалификации педагогов иностранного языка ФГКОУ ВО Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала «Российская таможенная академия» (РТА), постоянно использующего возможности неязыковой стажировки в рамках дополнительного профессионального образования на площадках таможенных органов Северо-Западного таможенного управления (СЗТУ). В соответствии с ежегодным планом стажировок в РТА каждый преподаватель кафедры иностранных языков филиала обязан проходить данный вид обучения один раз в три года с частичным отрывом от основной работы в объеме 36 часов. При этом прохождение неязыковой стажировки осуществляется тьюторским сопровождением одним из сотрудников СЗТУ в сочетании с экскурсионной программой ознакомления с работой объектов таможенных органов СЗТУ и рассматривается как один из основных компонентов организационных условий развития практико-ориентированного преподавания иностранного языка в РТА.

Значимыми результатами прохождения неязыковой стажировки для преподавателя становятся, во-первых, понимание основ специальности «Таможенное дело» и способность систематизировать информацию об организационной структуре СЗТУ, законодательных и нормативно-правовых актов ЕАЭС и РФ. Во-вторых, этот процесс приводит к осознанному анализу аутентичных информационных источников на английском языке и разработке эффективных образовательных кейсов с типовыми заданиями в соответствии с тематическими разделами учебной программы по дисциплине «Иностранный язык (английский)», например: таможенный контроль *(Customs Control)*, система двойного коридора *(Dual-channel system)*, задачи и функции таможенных органов *(Tasks and functions of Customs authority)*, Таможенный союз ЕАЭС *(Customs Union of EACU)*, Международное сотрудничество таможенных администраций *(International cooperation of customs administrations)*, информационные системы и таможенные технологии *(Information systems and customs technologies)* и т.д. В-третьих, структурирование учебного материала, приобретая поэтапный характер (например, таможенный контроль *(customs control)* – традиционные технологии таможенного контроля *(traditional customs control technologies)* – современные технологии таможенного контроля *(modern customs control technologies)* – информационные таможенные технологии *(information customs technologies)* и т.д.), способствует выделению дидактических единиц, способствующих эффективной оценке уровня ИКК студентов вуза согласно квалификационным требованиям ФГОС ВО. Совокупность вышеуказанных психологических и

лингво-педагогических процессов как образовательный результат стажировки уже сам по себе выступает в качестве образовательной технологии для самих преподавателей иностранного языка, развивая их предметные и специальные компетенции.

Таким образом, неязыковая стажировка преподавателей-лингвистов системы высшего образования является эффективным условием непрерывного самообразования в неязыковом вузе и может рассматриваться как действенный механизм реализации принципов системности и функционала современного образования, принципа взаимосвязи теории языковых систем и производственной практики в сфере естествознания. Кроме гностической функции эта форма повышения квалификации выполняет компенсаторную функцию при обучении педагогов иностранного языка, в частности: получению специальных знаний; устранению пробелов, связанных с их устареванием; усвоению метапредметных знаний необходимых для преподавания иностранного языка специалистам конкретного профиля. Она влияет на осознанный выбор форм, методов и средств осуществления совместной иноязычной деятельности педагогов и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза, направленной на повышение уровня их ИКК.

Библиографический список

1. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное Приказом Минобрнауки России от 27.11.2015 № 1383 (в ред. от 15.12.2017). – URL: https://www.profiz.ru/sec/6_2018/vse_o_stajirovke/ (08.02.2020).

2. Серебрянцева О.Г. Оптимизация работы преподавателя иностранного языка нелингвистического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург: Соколова Марина Владимировна, 2016. – №8-5 (50). – С. 73-75.

3. Тетина С.В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога. – Научно-теоретический журнал // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – №2 (27). – С. 106-111.

4. Шкутина Л.А., Боталова О.Б. Формы повышения квалификации педагогов-исследователей // Совет ректоров. – Москва: ООО «Образование 3000», 2011. – №4. – С. 24-29.

УДК 378

Насимова Дж.Б., *к.пед.н., доцент кафедры методики преподавания Таджикского национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: jnasimova@mail.ru*

Ходжахонов И.Т., *к.пед.н., доцент кафедры методики преподавания Таджикского национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: idris56@mail.ru*

Дустов А.И., *старший научный сотрудник научно-исследовательского института Таджикского национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: alidust@mail.ru*

Истамов Ф.Х., *к.физ.мат.наук, доцент кафедры методики преподавания Таджикского национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: fistamov@mail.ru*

Бузрукова Д., *к.физ.мат.наук, доцент кафедры методики преподавания Таджикского национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: dbuzruk@mail.ru*

Махкамбоева Н.Х., *ассистент кафедры методики преподавания Таджикского*

национально университета, Душанбе, Таджикистан, E-mail: rrabin@inbox.ru

СУЩНОСТЬ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И ЕЁ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в данной статье авторы приводят свои варианты о тенденциях развития балльно-рейтинговой системы в процессе обучения.

Ключевые слова: электронные ресурсы, система высшего образования, балльно-рейтинговая система контроля в учебном процессе.

Исторический экскурс показывает, что впервые система оценивания знаний стала применяться в Германии, когда в XVI-XVII веках в иезуитских школах для оценки качества знаний и поведения учащихся была введена так называемая балльная система оценки. Основным термином этой системы являлся разряд, который мог принимать три значения: лучший, средний и худший. Исходя из пятибалльной системы ученики соответственно, распределялись по разрядам [2, с.53]. При этом необходимо отметить, что попадание в лучший разряд означал наличие определенных привилегий и преимуществ. Система стимулировала попадание в лучший разряд и имела достаточно ясно выраженную мотивационную установку на хорошую учёбу. Наиболее древней системой оценок в России можно считать систему, использованную среди студентов Киевской духовной академии. Впервые в 1737г. стали использовать такие показатели как хороший, средний и ниже среднего. Такой метод выставления оценок в дальнейшем был заменен на цифровую систему [1, с.65].

В дальнейшем в России применялись балльные системы оценки знаний исходя из 3-х, 5-и, 8-ми, 10-ти и 12-ти баллов. В 1837г Министерством образования России официально была принята 5-бальная система. Использование 5-балльной оценки знаний не всегда мотивирует к обучению, вследствие того, что она недостаточно гибкая и не позволяет более точно дифференцировать выставленные оценки и показанный уровень знаний [3].

В современных образовательных системах определяющим фактором является рейтинг (rating - англ.), который обозначает оценку, разряд, класс или категорию. Исходя из выбранного признака, рейтинг определяется как совокупная накопительная оценка [4, с.944].

Следует отметить, что понятие рейтинг применяется не только в образовательных системах, в широком смысле определяет уровень популярности, или индивидуальный показатель таких институтов как программа, план, политика. В образовании оценка – выражает степень соответствия результатов учебных действий обучаемого нормам этих действий. Отметка – обозначение оценки знаний студента. Оценка- мнение о ценности, уровне или значении чего-нибудь [5, с.26]. Как понимается кредитная система оценивания? При кредитной системе обучения, когда планируются различные направления учебной работы, в качестве меры учёта стали принимать кредит: под кредитом стали понимать единицу измерения объёма учебной работы обучаемого и преподавателя [6, 137]. За один кредит принимается 1 академический час, проведений в аудитории обучаемого в неделю на протяжении академического периода.

Согласно Попову Е.И., рейтинг представляет собой сумму баллов, полученные баллы студентами рассчитаны по определенным формулам, не изменяются в течение промежутка определенного времени [7, с. 28]. Это

определение близко к определению, данной Вареновой Л.И., Куликовым Т.С и Наводовым В.Г., Калужская М.В - рассматривая качественные стороны рейтинга, делает вывод о том, что рейтинг как параметр - это комплексный показатель, имеющий следующие направления использования:

- метод, предназначенный для проведения психолого-педагогических и социологических исследований;
- система модульного проектирования результативного обучения в вузе,
- индивидуальный показатель оценивания, средство регуляции продуктивной деятельности обучаемого [8, с.57].

В реализации одной из важнейших задач модернизации образовательного процесса в Таджикистане, повышения качества знаний, овладения в совершенстве современными компетентностями свою положительную роль может сыграть кредитная система обучения, которая применила современные обучающие технологии, на которые перешли развитые страны [9, с.133]. Главный принцип новой технологии обучения состоит в том, чтобы было больше самостоятельности, т.е. очень важно научить студентов планировать свою работу, рационально использовать своё и чужое время, работать со справочной, дополнительной литературой, писать конспекты, рефераты [10,с.187]. Соответственно, за своевременное выполнение заданий, оценка состоит из накапливаемых баллов, полученных на промежуточных и итоговых рейтингах и экзаменов. Кроме того, не только выполнение установленного учебного плана, в зачёт идут также работа с отстающими, выступления в научных конференциях, участие в олимпиадах **с**тудентами, за это добавляются баллы. Что это даёт студенту, какие новые возможности представляются преподавателю?

Новые возможности системы оценивания и для студентов, и для преподавателей можно представить в виде следующей таблицы (табл.1).

Таблица 1 - Новые возможности современной системы оценивания для студентов и для преподавателей

Студенты	Преподаватели
Возможность распоряжаться своим временем.	Управление индивидуальной и творческой работой студентов, планирование учебного процесса.
Самостоятельное планирование учебных заданий, порядок их выполнения.	Повышение эффективности процесса обучения студентов.
Возможность сравнения своего уровня знаний с другими студентами.	Выставление объективной оценки по результатам выполнения задания.
Возможность за счёт высоких баллов освобождение от зачётов, экзаменов, т.е. получение «автоматом»	Точный формализованный расчёт полученных баллов по дисциплине и итоговой оценки

Кредитная технология обучения позволяет регулярно контролировать знание студентов в учебном процессе.

Методика оценивания при кредитной системе обучения характеризуется таким образом:

1. Не зависит от характера межличностными отношениями преподавателя и студента;
2. Критерии оценивания устанавливаются заранее;
3. Возможность выбора студентом своей образовательной траектории;
4. Возможность применения различных видов рейтингов в зависимости от

дисциплины:

- в рейтинге отдельно оценивается теоретическая часть ответа, практическая (решение задач) и по дополнительным вопросам;
- за промежуток времени тематический по отдельным разделам рейтинг времени за некоторый промежуток времени (рейтинг 1, рейтинг 2, экзамен, итог) или тематический по отдельным разделам.

Субъективность выставления оценок часто способствует возникновению конфликтных и стрессовых ситуаций у студентов. В этом случае, может возникнуть противоречие, когда самооценка студента не совпадает с оценкой преподавателя. Как следствие, может возникнуть ослабление интереса студента к изучению данной конкретной учебной дисциплине, что в конечном итоге предопределяет падение эффективности качества обучения в результате учебно-воспитательного процесса. Не менее негативным является следующий фактор данной системы оценивания. Не представляется возможным выявить динамику когнитивного роста студента, так как в учебном процессе отмечаются только статистика, передающая общие сведения и представление о знаниях, умениях, навыках, которые относятся к конкретному разделу, теме в фиксированный период времени и далее сводит их к усредненному баллу. Такие негативные моменты привели к необходимости совершенствования форм и методов оценивания, которые привели к процессу модернизации системы контролирующих действий. Это, в конечном итоге, предопределило появление более высокой значимости места контроля в учебном процессе.

Для повышения уровня объективности знаний студентов и стимулирования их мотивации к учебной деятельности, в образовательный процесс была проведена реформа системы оценки знаний.

Отметим также, еще ряд факторов, которые сделали проводимые реформы более необходимыми, по сравнению с некоторыми недостатками, свойственными пятибалльной системе оценивания:

- нет возможности для формирования самостоятельности проведения оценки;
- нет свободы для оценки студентов своих собственных действий, для того, чтобы провести сравнение с внешней оценкой, так как традиционная система исполняет стратегию внешнего контроля качества обучения студентов и не предполагает мониторинга со стороны преподавателей;
- отсутствие возможности сравнения с результатами, полученными ранее, чтобы оценить фактические достижения каждого студента.

Такие факторы определяют существование психологического дискомфорта, что, в конечном итоге, даёт повод к снижению познавательного интереса в учебном процессе.

Необходимость повышения индивидуальной мотивации и проявления самостоятельности в обучении ставит вопрос о реформировании методики оценивания и упор на возможную индивидуализацию учебного процесса. Исходя из приведенных недостатков 5-балльной системы, для расширения возможностей балльной отметки можно предложить четыре основных подхода.

1. В случае, когда накопятся баллы за отдельные этапы и виды работ, набранные определенные количества промежуточных баллов даёт возможность студенту шанс исправить постепенно оценку хорошую или отличную.

2. Возможность пропорционального возрастания оценки каждого задания в зависимости от сложности и нестандартности ответа, т.е. создание шкалы оценок, увеличивающейся при усложнении задания.

3. Переход к накопительной системе оценивания, которая основана на расчетной интегральной оценке. По этой системе оцениваются результаты всей учебной деятельности студента, предусмотренной образовательной программой.

4. На основе принятых программ и установленных квалификаций кредитно-зачетная система - это сопоставление результатов в условиях различных систем обучения в процессе обучения.

На основе проведенного анализа международных образовательных стандартов, для того, чтобы достигнуть качество образования на соответствующем международном уровне, Таджикистан находится на пути перехода к внедрению образовательной системы, в соответствии с документами Болонского соглашения.

Одним из главных преимуществ кредитной системы обучения можно считать повышенную мотивацию, которая даст возможность решить вопросы развития и воспитания личности в широком понятии, развитие активности степени готовности первокурсников к обучению в вузе. Овладение мотивационных методов требует значительного умения и опыта педагога, что в конечном итоге, позволит повысить качества знаний студентов. Деятельность студентов и преподавателя оценивается с результатом её работы.

Использование рейтингов, которые регулируют структуру и порядок изучения учебной дисциплины, оценку её усвоения, подразумевает различные виды:

- учёт текущей учебной работы студента определяет результаты рейтинга по дисциплине;
- семестровый рейтинг, отражает успеваемость студента по всем предметам, которые изучаются в данном семестре;
- итоговый рейтинг на основе изучаемых материалов в течение учебы, определяет успеваемость студента за семестр от разных изучаемых предметов, в течение времени;
- интегральный рейтинг отражает успеваемость студента в течение периода обучения.

Библиографический список

1. Насимова Дж.Б., Рахимов Ф.К. Определение коэффициентов сложности задач и уровня знаний студентов в процессе обучения физики по традиционной и кредитной форме обучения / Вестник ТНУ научный журнал, 1/3 (110). – Душанбе: «Сино», 2013. - 64-66 с.

2. Насимова Дж.Б., Рахимов Ф.К. Методы анализа эффективности обучения физики по традиционной и кредитной форме обучения / Вестник ТНУ научный журнал, 1/3 (110). – Душанбе: «Сино», 2014. - С.50-56.

3. Ильина Г. А. Педагогика: Курс лекций. - М., Просвещение, 1984. - 496 с.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт "русского языка, - им. В.В. Виноградова. - 4е изд., доп. - М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Огорелков Б.И. Проблемы измерения и оценки качества знаний учащихся // Советская педагогика. - 1975. - №2. - 23-30 с.

6. Калужская М.В. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? /

Калужская М.В., Уколова О.С., Каменских И.Г. – М.: Чистые пруды, 2006. – 244 с.

7. Калужская М.В., Уколова О.С. Рейтинговая система как интегративная модель оценки параметров образования/ М.В. Калужская, О.С. Уколова // Педагогический вестник. – 2004. – №23-24. – 36-40с.

8. Варенова Л.И. Куклин В.Ж., Наводнов В.Г. Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения. — М., 1993. – 67 с.

9. Грищенко Л.Ф. Рейтинговый контроль в организации процесса профессиональной подготовки студентов заочного отделения педагогического вуза: Дисс. канд. пед. наук. - Сургут, 2002. – 179 с.

10. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. - М.: Народное образование. 2000. – 240 с.

УДК 378

Касиманова Л.А., *к.пед.н., профессор, зав. каф. современной хореографии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация: в статье представлена педагогическая система профессионального воспитания студентов средствами художественного творчества в социокультурной среде вуза.

Ключевые слова: художественное творчество, профессиональное воспитание студентов.

При построении системы художественного творчества студентов в высшей школе, мы исходили из того, что само художественное творчество является средством обучения и профессионального воспитания. Это потребовало от нас коренным образом пересмотреть структуру и формы организации образовательно-воспитательного процесса. Возникла необходимость в поисках новых форм и методов обучения и профессионального воспитания.

Главной чертой целостной системы принято считать наличие у неё интегративных качеств, возникающих в результате взаимодействия её элементов, но отсутствия каждого элемента отдельно.

При разработке нашей системы профессионального воспитания студентов, учитывая специфику художественного творчества, были использованы следующие аспекты:

- эстетический аспект в содержании учебного предмета, с учётом специфики формы занятий;
- целенаправленное, систематическое использование на занятиях произведений искусств, - взаимодействие рационального и эмоционального подходов к содержанию проведения занятий.

В ходе реализации разработанной педагогической системы нами были созданы благоприятные условия для развития художественного творчества, направленные на формирование профессионального воспитания через:

- индивидуальный подход к каждому, в соответствии с общим уровнем развития студентов;
- введение в учебный план дополнительных занятий по предметам

гуманитарного цикла;

- формирование мотивации на художественное творчество;
- формирование культуры художественного творчества.

Создание условий для развития художественного творчества, и как следствие, развитие художественного вкуса, и формирование профессиональных ценностей.

Главная образовательная и воспитательная установка нашей педагогической системы и основанных на её учении программ, состоит в задаче формирования так называемого профессионализма и свободы художественного творчества. Они ориентированы сначала на формирование и развитие художественного чувства и вкуса, а потом уже на привитие необходимых знаний и умений.

Возвращаясь к определению понятия «система», подробно рассмотрим системообразующие компоненты профессионального воспитания:

- система многообразия форм образования по интересам и потребностям студентов;
- система различных форм художественного творчества, направленная на формирование профессионального воспитания, формирование культуры художественного творчества и создание условий для занятий художественным творчеством;
- система образовательно-воспитательного процесса, построенная на основе поэтапного развития художественного творчества, как фактор профессионального воспитания в процессе учебной деятельности;
- система мониторинга на всех этапах образовательно-воспитательного процесса.

Будущая профессия диктует и вырабатывает нормы и культурные ценности, которым обусловлено профессиональное воспитание. Социальные перемены в обществе влияют не только на престиж и выбор будущей профессии, но и на её развитие. «Каждая профессия, подготовка к ней, специальное образование и профессиональная деятельность представляют собой сложную, постоянно меняющуюся развивающуюся систему» [1, с.9].

С этих позиций нами разработана и представлена поэтапная система профессионального воспитания средствами художественного творчества в социокультурной среде вуза (рисунок 1).

В ходе реализации разработанной педагогической системы нами были созданы благоприятные условия организации процесса художественного творчества, направленного на профессиональное воспитание студентов, формировались установки на художественное творчество, что в свою очередь нашло отражение:

- в создании мотивации к художественному творчеству;
- в формировании системы профессиональных занятий, накопление собственного мастерства;
- в пропаганде культуры, искусства и художественного творчества;
- в особенностях образовательного процесса, обеспечивающего индивидуальный подход к каждому студенту;
- в возможности самовыражения через художественное творчество.

Мы исходили из того, что данная система должна основываться на

внедрении эффективных форм обучения художественному творчеству и технико-технологических приёмов организации процесса профессионального воспитания в социокультурной среде вуза.

Рис. 1 – Педагогическая система профессионального воспитания студентов средствами художественного творчества в социокультурной среде вуза

Представленные компоненты педагогической системы профессионального воспитания, средствами художественного творчества студентов, позволили

выдвинуть требования к реализации имеющихся резервов для формирования процесса художественного творчества как средства профессионального обучения:

1. Накопление разнообразного запаса звуковых, цветовых и пластических навыков. Таким образом, будет формироваться чувственно – эмоциональный опыт.

2. Формирование на основе полученных знаний и развития способностей художественного восприятия таких качеств, которые обеспечивают возможность эмоционально переживать и оценивать художественно значимые предметы и явления.

3. Формирование у студентов творческих способностей и качеств, которые позволяют не только наслаждаться красотой, но и преобразовывать её по своим законам.

4. Осуществление идеи развития профессионального воспитания студентов художественным творчеством направлено на:

- создание атмосферы заинтересованности художественным творчеством;
- создание условий для занятия художественным творчеством;
- развитие эмоциональности, восприимчивости к прекрасному, используя при этом взаимодействия социальных субъектов образовательного пространства города;
- использование инновационных технико-технологических приёмов, адекватных содержанию образования.

Процесс профессионального воспитания студентов средствами художественного творчества мы условно разделили на три этапа.

Первый этап (раскрытие видов творчества) - (1-2 курсы), студенты начинают своё обучение, имея первоначальные представления о предмете. Их творчество можно назвать подражательным и главной задачей на данном этапе – научить ориентироваться в многообразии средств художественного творчества, привить элементарные навыки владения выразительными образами.

Второй этап (выбор вида творчества) - (2-3 курсы) заканчивается ориентация в многообразии современного художественного творчества, происходит становление художественных образов, формирование художественного мышления. Студенты начинают выбирать вид художественного творчества, способствующего их самовыражению.

Третий этап (осознание «своего» места в творчестве) - (4-5 курсы), на этом этапе происходит самоопределение и осознание «своего» места в мире искусства. Появляется желание творить, потребность в самореализации.

Такая постановка воспитательно-образовательного процесса позволяет студентам повышать свой профессиональный уровень от первого к пятому курсу, благодаря чему происходит становление всесторонне и гармонично развитого человека, образованного, высоконравственного, обладающего умением трудиться, желанием творить, понимающего красоту искусства и жизни.

Новый тип педагогического профессионализма предполагает построение субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями.

Нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Задачи обучения, направленные на развитие определённых навыков; усвоение основ по специальным дисциплинам; формирование знаний; по

предметам общеобразовательного и гуманитарного цикла; создание устойчивой мотивации на самовыражение через художественное творчество.

2. Задачи профессионального воспитания: воспитание культурной, духовно богатой личности, знающей и глубоко уважающей историю и культуру, а также традиции своего народа и региона; формирование профессионального отношения к своему труду.

Таким образом, учебный процесс обеспечивает соответствие федеральным стандартам качества образования, решает задачи формирования общей культуры личности студентов, социальной адаптации, способности самоопределения, что, несомненно, очень значимо для успешного функционирования в современном обществе.

Влияние социокультурной среды вуза определяет развитие и играет важную роль в становлении процесса художественного творчества студентов. Художественное творчество всё больше и больше специализируется. Однако уровень, требуемый для профессионального художественного творчества в большинство сфер, таков, что оставляет большинство желающих за пределами профессионального обучения.

По-видимому, художественное творчество студентов актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая социокультурная среда. Поэтому развитие художественного творчества возможно лишь в специально организованной социокультурной среде вуза [2].

Что бы процесс художественного творчества студентов формировался как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, процесс должен происходить именно под влиянием условий социокультурной среды. Разнообразные методики обучения, различные творческие задачи, обычно связаны с усвоением студентами новых технологий.

Библиографический список

1. Жилина А.И. Эталонная модель профессиональной компетенции лидера (руководителя). - СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 228с.

2. Касиманова Л.А., Кривых С.В. Изучение влияния социально-культурной среды на личность // Мир науки, культуры, образования. - № 6 (43). – декабрь 2013. – С. 179-181.

3. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. - № 2 (27). – Апрель 2011. - С. 106-111.

УДК 378

Тихомирова В.В., *учитель ГБОУ гимназия № 295, аспирант кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ - СЕМЬЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Аннотация: в данной статье автор обращается к вопросам истории по проблеме семейного воспитания. семейного обучения в аспекте рассмотрения вопросов взаимодействия в системе «педагог- семья»**.**

Ключевые слова: семья, взаимодействие в системе «педагог-семья», профессиональная подготовка педагога, сторибанк.

На современном этапе развития человеческой популяции возникло

множество проблем, влияющих на сохранение института семьи. На серьезном уровне обсуждаются вопросы однополых браков, набирает тренд «смена пола», при чем уже в детском возрасте, интенсивное развитие и вхождение во все сферы жизнедеятельности получают информационно-коммуникативные технологии, в том числе и в семью. Эти обстоятельства существенно влияют на сохранение института семьи, если раньше дети старших классов, отвечая на вопрос: «Моя цель в жизни», многие говорили - построить хорошую семью, получить профессию и т.д. На современном этапе, ответы - «построить хорошую семью» отодвинулись далеко, уступив желаниям получения различных благ. Социальная значимость института семьи для устройства государства, его стабильности, формирования патриотизма, нравственности не уменьшается на современном этапе, а наоборот имеет все большее значение в процессе воспитания детей. Сегодня обсуждаются различные вопросы по проблеме сохранения института семьи в процессе организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях. (введение специально разработанных курсов «семьеведение», «разрешение семейных конфликтов», «построение эффективного взаимодействие в семье» и т.д.), в вузах открыты профили «Социальная защита и социальное обслуживание семей и детей», к сожалению процент браков, приводящих к разрушению семей не уменьшается. В общеобразовательных организациях в большей степени эти вопросы рассматриваются не системно, эпизодически, хотя изменения происходят и в этом процессе. Для более качественного изменения педагогического процесса, направленного на сохранение семейных ценностей необходима специальная профессиональная подготовка педагогических кадров, которые бы овладели компетенцией построения эффективного взаимодействия в системе «школа - семья», «педагог-семья». Вопрос о построении эффективного взаимодействия в семье, конечно не может решаться только возможностями школы, здесь необходим комплексный подход, в том числе и теоретические исследования.

Обратившись к истории педагогики, мы обнаруживаем различные теории, которые влияли на рассмотрение вопросов о семейном воспитании. Теория о природе детей - в которой рассматриваются направления о совершенной и несовершенной природе детей, природе детей с недостатками, теория безразличия, теория врожденных способностей и идей [1, с.5-6]. От признания того или иного направления и строится содержание семейного воспитания. Так П.Ф. Каптерев пишет: «Определенность детской природы можно видеть в ее совершенстве или несовершенстве. Теорию совершенства детской природы с наибольшей решительностью защищали Жан-Жак Руссо и Л.Н. Толстой. Многочисленные бедствия людей невольно возбуждают вопрос: откуда они? Неужели с природой человека неразрывно связана такая сумма страдания? Нет, в естественном порядке и ходе природы все хорошо. Одно к другому приспособлено и соответственно; первобытный естественный человек был здоров душой и телом, был весел и счастлив, ему чужды были наши потребности и страсти, он не страдал ни от сомнений, ни от излишеств. Бедствия возникают от того, что человек выходит из естественного состояния, уклоняется от природы и создает новые, так называемые культурные условия своего существования, совершенно искусственные, уродливые, не отвечающие естественным стремлениям и состоянию человеческой природы» [1, с.12]. Возможно при

рассмотрении вопросов профессиональной подготовки педагогов следует обратить внимание на эти новые, культурные условия своего существования, совершенно искусственные, уродливые, не отвечающие естественным стремлениям и состоянию человеческой природы. Так всегда мы наблюдаем противостояние – естественной среды и постоянно обновляющейся искусственной (новые культурные условия) человеку важно понимать границы влияния на самое главное, что отличает человека от другой живой природы (общение, взаимодействие) понимание, признание, принятие норм взаимодействия, норм общения в различных системах. Рассуждая о взглядах профессора Вейсмана по влиянию культуры на человека П.Ф. Каптерев отмечает, что «культура несомненно, прямо и непосредственно касается умственной способности человека, развития его нервной системы, ее энергии и силы. Если же все тысячелетие культурные завоевания человечества нисколько не отразились на увеличении силы и качества ума человечества, на изменении его нервной системы, на приобретении новых культурных свойств и их наследственной передаче от поколения к поколению, а состояли лишь в накоплении внешних произведений культуры – результатов науки, искусства и общественности, то не может быть и речи об унаследовании более мелких и поверхностных усвоений, сделанных тою или другой личностью, тем или другим поколением в течение его недолгой жизни». Рассуждая о влиянии культурных условий на характер взаимодействия П.Ф. Каптерев обсуждает вопросы семейного обучения (дидактики семьи). В основу концепции семейного обучения легло понимание сущности маленького ребенка как биосоциального индивидуума и особенностей его развития. Обсуждались вопросы, касающиеся обучения в школе, основных начал, методик, состава учебных курсов и так далее, это важно и на современном этапе. По мнению П.Ф. Каптерева, семейное обучение должно быть направлено на общее умственное развитие детей, приобретение основных сведений об окружающем мире, неодушевленном и одушевленном, о внешней природе и жизни людей и животных, специальное обучение грамоте, навыки самостоятельной деятельности. Важное значение в процессе воспитания детей к семейной жизни учет его индивидуальных особенностей в условиях новой культурной среды. Ученый отмечает. Что «два смертельных греха совершают воспитатели, подобные указанным: пренебрежение к свойствам возраста и пренебрежение к свойствам личности. Тяжелее педагогических грехов, чем эти два, и быть не может». Следы этих грехов никогда не изгладятся в жизни воспитываемых: последние рискуют навсегда остаться сделанными людьми и таковыми сойти в могилу» [1, с.67]. В нашем исследовании выявляются курсы, которые предлагаются для обучающихся в различных типах образовательных организаций, мы выявили такие курсы как: «Материнская школа», «Школа родителей», «Семья – смысл человеческого бытия», «Папа в школе», «Мы с мамой в школе», «Семьеведение». Работая в общеобразовательной организации, мы наблюдаем различный характер взаимодействия педагога и семьи, от очень активного до безразличного, то что вопрос взаимодействия семьи и педагога, семьи и школы требует совершенствования, сомнений нет. В процессе организации воспитательной деятельности мы стараемся большой акцент делать на формирование духовно-нравственных особенностей человека. Уже несколько лет нами осуществляется формирование *сторибанка*, в котором идет накопление

историй, рассказывающих различные ситуации из жизнедеятельности семей, событий негативных и позитивных с простраиванием дальнейшего пути этих субъектов (прогностическая функция). Технология «*сторибанк»* позволяет на материале историй, происходящих в семье, с семьями, в отношениях школы и семьи, семьи и педагога влиять на формирование духовно-нравственных качеств личности и понимания ценности и значимости семьи для каждого человека. Классики педагогики отмечают вечные истины в процессе воспитания. Приведем суждения М.Кондорсе: «Один из самых верных способов достигнуть счастья – это сохранить уважение к самому себе, иметь возможность смотреть на свою жизнь без стыда и угрызения совести, не видя в прошлом ни дурного поступка, ни зла, ни обиды, причиненной другому и не заглаженной»

В коллективной монографии кафедры воспитания и социализации Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В. рассматривают составляющие социального взаимодействия, влияющие на процесс социализации и социальные институты. «Социальное взаимодействие объединяет образовательные институты, образовательные отношения, реализуясь через систему норм, традиций, статусов, функций при непосредственном влиянии педагога в процессе передаче следующим поколениям социокультурного опыта.» [2, С.-29]. На наш взгляд суть семейного воспитания в сочетании с общеобразовательными организациями отражается в суждении Н.И. Пирогова «Для того, чтобы жить истинно, по-человечески, необходимо разрешить вопросы жизни: о цели и назначении жизни, о том, что нужно искать, к чему стремиться в жизни, что в ней ценить и любить» для решения этой задачи в работе с молодежью необходим профессиональный подход, необходима специальная профессиональная подготовка педагога, нужны позитивные примеры семейной жизни, нужна установка всех инструментов воздействия на человека на ценность семейной жизни, важность наличия детей, общение с ними, оказание помощи друг другу в семейной жизни. Большая роль в этом отводится средствам массовой информации (различные видео, кино, телевидение, программы и т.д.).

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании. - М.: Академия. 2000. – 168 с.
2. Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В. Проблемы социализации и социального взаимодействия в образовательной сфере С.25-31 // Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования. Коллективная монография. - Санкт-Петербург: Изд-во «РГПУ им. А.И. Герцена», 2017. – 239 с.

УДК 378

Загороднюк А.Н., *аспирант ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, E-mail: ermoanastasiya@mail.ru;*

Хромова А.О., *аспирант ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, E-mail: alinakhromova@list.ru*

ПРОБЛЕМА ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье приведены размышления относительно проблемы доступности высшего профессионального образования. Рассмотрены теоретические подходы к данной проблеме, социоцентрический подход и антропоцентрический подход. Представлены проблемные аспекты доступности высшего профессионального образования.

Ключевые слова: социоцентрический подход; антропоцентрический подход;

проблемные аспекты доступности высшего профессионального образования.

Доступность высшего профессионального образования является одной из важных категорий в рамках изучения социального института образования. Понимание данной категории у различных исследователей может значительно различаться. Целью настоящего теоретического исследования выступает определение сущности понятия «доступность высшего профессионального образования».

Вопросы доступности высшего профессионального образования на сегодняшний день являются актуальными не только в России, но и в других странах. Изменения в политике и экономике нашей страны за последнее время актуализировали постановку вопроса об анализе ситуации с доступностью образования. Одну из наиболее значимых проблем приобретает обсуждение доступности высшего профессионального образования.

Проанализировав мнения различных авторов (Авраамова Е.М., Гудков Л.Д., Пассерон Ж-К., Петрова Е.В. и др.) к обозначенной проблеме, можно сделать вывод о том, что большая часть исследователей рассматривает доступность высшего профессионального образования лишь с позиций материальной составляющей, то есть доступность вузов (прибытие на место для подачи документов, поступление, проблемы жилья, питания и методического обеспечения образования и т. д.). Мы полагаем, что не менее существенным является фактор проблем доступности со стороны интеллектуальной составляющей (доступность образовательных программ и образовательных стандартов, реализуемых в вузах), ведь данная составляющая адаптирует систему высшего профессионального образования в целом и выпускника вуза в частности к профессиональной сфере, формирует базу научно-технического и научно-академического потенциалов, которые также выступают базой для стабильного экономического роста [1].

Цели высшего образования [3] - обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации (ФЗ "Об образовании в РФ", ст. 69, ч. 1). Доступность высшего профессионального образования рассматривается в педагогической науке с позиций двух теоретических подходов - социоцентрического и антропоцентрического [2].

Социоцентрический подход (Е.А. Мартынова, М.Я. Рощина, Л.Д. Гудков и др.) ставит во главу углу проблемы социальной политики, справедливое регулирование доступа к инфраструктурам вузов различных групп населения, принимающих высшее профессиональное образование как всеобщее общественное благо.

Доступность высшего профессионального образования рассматривается с точки зрения соответствия ожиданий граждан фактическим возможностям, созданных вузами инфраструктурами (количество мест набора, квоты, дополнительные образовательные программы и услуги, разнообразие форм получения высшего образования, престиж конкретного вуза). В этом контексте считается, что любой человек, желающий получить высшее профессиональное

образование, не должен быть ограничен в своём праве. Такая позиция акцентирует внимание на проблему получения высшего образования с учётом недостаточного бюджета семьи, высокого конкурса на поступление в вуз, невыгодного географического положения, особого социального статуса (сирота, инвалид), культурного происхождения и так далее. Главная цель реализации принципов доступности в русле этого подхода заключается в приведении системы профессионального образования в соответствие с содержанием социальных ожиданий различных групп населения, стремящихся получить высшее образование как общественное благо, всеобщую социальную услугу, общедоступный общественный институт.

Антропоцентрический подход (К.Д. Ушинский, В.П. Зинченко, Б.М. Бим-Бада, А.П. Огурцова и др.) основывается на представлениях о развитии каждого человека и в центр внимания ставит вопрос о своевременных целях и средствах развития человеческих способностей, компетентности. Доступность высшего образования рассматривается с точки зрения преодоления человеком самого себя. Акцент поставлен на самоопределении молодых людей, проектах их саморазвития, индивидуальных достижениях и заслугах. Так называемые "барьеры входа" в систему высшего образования уже утрачивают решающее значение. Центральная идея данного подхода - понимание историчности и социальности человека, признание единства тела, души и духа, что позволяет рассматривать воспитание и высшее профессиональное образование как определяющий фактор формирования и развития этого единства, чтобы обеспечить индивидуальность человека, его самосознание и самодеятельность. В этой связи гуманистический в синергетический аспекты в рамках этого подхода констатируют необходимость создания специальных условий для содействия личностному и социально-профессиональному развитию молодых людей, их профессиональному совершенствованию. Р.А. Циринг [4] по результатам исследования (г. Челябинск) выделяет ряд проблемных аспектов доступности высшего образования. Среди них:

– территориальный и социально-экономические факторы;

– низкая профилизация обучения в школах, психологическая неготовность старшеклассников к осознанному выбору профессии;

– изменения требований к профессиональному образованию вследствие тенденций современного рынка труда, проблемы эффективности системы среднего профессионального образования;

– низкая доступность "престижного", качественного высшего профессионального образования;

– проблемы адаптированности к вузовскому обучению студентов.

Таким образом, изменения, происходящие в сфере образования меняют традиционное понимание содержания понятия доступности высшего профессионального образования. Такое понимание доступности как возможности поступления в вуз и полноценного обучения в нем становится недостаточным, так как на самом деле первостепенное значение приобретает не наличие диплома, а то, какой именно вуз выдал этот диплом и какие знания, и социальные связи получены студентом во время обучения.

Данные обстоятельства делают крайне необходимым проведение различных исследований по данной проблеме в современной России. Поэтому,

необходимо пытаться понять и систематизировать имеющиеся знания и представления о возможностях получения высшего профессионального образования, изучить новое содержание привычных понятий, новые проблемы по данному вопросу и наметить круг задач, заслуживающих первостепенного изучения.

Библиографический список

1. Корнева О.Ю., Иванкина Е.А., Филиппова А.Б. Реализация принципа доступности системы высшего профессионального образования и эффективность научного потенциала России // Известия Томского политехнического университета. - 2007. – т. 310 - №3. – С. 128-133.
2. Проблемы доступности высшего образования. Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. -М.: «СИГНАЛЪ», 2003. - 173 с.
3. Федеральный Закон "Об образовании в Российской Федерации" №273-ФЗ от 29.12.2012 г. (в ред. от 03.07.2016; с изм. от 19.12.2016, вступ. в силу с 01.01.2017).
4. Циринг, Р.А. Теоретические подходы к изучению проблемы доступности высшего образования в современном обществе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2012. - т. 18. - №1. - С. 139-142.

УДК 377

Юргина Я.С., *воспитатель МБДОУ ЦРР детский сад №140 «Творчество», Архангельск, E-mail: ya.yurgina@yandex.ru*

Верещагина Л.А., *воспитатель МБДОУ ЦРР детский сад №140 «Творчество», Архангельск, E-mail: verechagina-larisa@yandex.ru*

ПОМОЩЬ МОЛОДЫМ ПЕДАГОГАМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ

Аннотация: в данной статье авторы рассматривают помощь молодым педагогам дошкольной образовательной организации в профессиональном становлении. В статье представлены методики для исследования взаимодействия молодых педагогов с родителями.

Ключевые слова: сопровождение, взаимодействие, молодые педагоги, программа сопровождения.

За последние несколько лет нормативно-правовая база в области дошкольного образования подверглась существенному изменению и обновлению. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей» [5].

Дошкольным образовательным организациям необходимо не только менять традиционную работу с родителями, но и привлекать молодых педагогов к работе. Несмотря на программу по обновлению кадров, общероссийские данные свидетельствуют о том, что молодые педагоги, получившие специальность воспитатель, не идут работать в дошкольные образовательные организации. Причинами могут быть следующие: теоретическая направленность студентов и неумение применять знания на практике, слабая мотивация. Множество научных исследований посвящено проблеме профессионального становления молодых педагогов в дошкольной сфере. По мнению авторов К.Ю. Белой, М.С. Гвоздевой, Л.М. Денякиной, Н.Н. Лященко, Л.В. Поздняк, П.И. Третьяковой, Л. И.

Фалюшиной вхождение в профессию молодых педагогов дошкольной организации отличается большой напряжённостью. От того, как пройдёт период вхождения в профессию, будет зависеть останется ли он в этой области [4].

У молодых педагогов нет своей методики образования и воспитания, всё это осложняет вопрос о становлении педагога в профессии. Теоретическая направленность в профессиональном обучении после окончания колледжа, университета, усложняет адаптацию педагога в коллективе. Для молодых педагогов нужно составить эффективную систему сопровождения, которая будет способствовать освоению ими новых педагогических технологий, росту их профессиональной компетентности, формированию индивидуального стиля работы с родителями воспитанников.

В рамках заявленной темы мы провели исследование, целью которого было - изучить особенности сопровождения молодых педагогов дошкольной образовательной организации при осуществлении взаимодействия с родителями.

На основе анализа литературы мы сделали вывод о том, что понятие «сопровождение» всё чаще звучит в сфере образования. Подходов к определению понятия множество: «сопровождение - это новая образовательная технология, термин обозначает «следовать вместе с кем-нибудь» [3]. Сопровождение трактуется многими учёными «как система профессиональной деятельности, направленная на оказание своевременной помощи нуждающимся» [6]. Данный термин включает в себя целую систему деятельности для тех, кто нуждается в сопровождении. Существуют этапы сопровождения от диагностики до анализа полученных результатов и составление плана работы. В нашей работе мы будем представлять сопровождение педагогов, как процесс создания приёмов, использования различных методов для адаптации молодого педагога при взаимодействии с родителями.

Взаимодействие можно рассматривать как систему взаимосогласуемых действий субъектов общения, когда предпринимаемые действия одного субъекта обуславливают логику действий другого [1]. Особенностью взаимодействия молодых педагогов и родителей можно считать следующее: молодые педагоги не знают, как правильно преподнести информацию, как отреагировать на сказанное родителями. Основными формами взаимодействия педагога с родителями выступают общение и совместная деятельность. Необходимо отметить, что в настоящее время в системе образования разрабатываются новые модели взаимодействия семьи и образовательной организации. Цель такого взаимодействия семьи и дошкольной организации: стимулирование позитивных факторов семейного и общественного воспитания.

Также нами в исследовании рассмотрены составляющие программы по сопровождению молодых педагогов при осуществлении взаимодействия с родителями и формы работы с молодыми педагогами. В программе сопровождения указываются цели, задачи, этапы работы, планируемые результаты и составляется календарное планирование. Разнообразные формы работы с молодыми педагогами способствуют активному усвоению приёмов работы с родителями, оказывают положительное влияние на совершенствование профессиональной деятельности.

Наше исследование проводилось на базе одного из детских садов города Архангельска. В исследовании принимали участие 6 молодых педагогов.

На первом этапе было проведено анкетирование молодых педагогов: анкета молодого специалиста, тест на определение его педагогической стрессоустойчивости (Н.М. Микляева, Ю.В. Микляева) [2] и анкета самоанализа воспитателя по работе с родителями.

На основе анализа анкет, мы отметили, что молодые педагоги любят детей, всегда мечтали быть воспитателем и познавать с ребёнком мир. Свою подготовку оценивают, как хорошую, только в ведении документации с родителями возникают трудности. Взаимоотношения с педагогическим коллективом доброжелательные. По работе с родителями трудности следующие: трудно преподнести родителям информацию, если она не соответствует тому, что они хотят услышать. Цели педагогов - это посещение семинаров, мастер-классов и поступление в высшее учебное заведение. В работе коллектива воспитателей привлекает условия трудовой деятельности и организация труда. Отметим, что молодые педагоги хотят работать, профессия их привлекает, ставят цели на будущее. Трудности возникают при ведении документации и работе с родителями.

Анализ теста на стрессоустойчивость (Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева) показал, что у всех молодых педагогов сформированы устойчивые представления о себе как «идеальном педагоге» (каким бы они хотели стать), «потенциальном педагоге» (каким бы они могли стать) и «реальном педагоге» (как они себя оценивают). Это позволяет им уже учиться у более опытных педагогов и успешно работать по выбранной специальности.

Исходя из результатов анкетирования по самоанализу работы молодых педагогов с родителями, мы сделали вывод, что молодым педагогам в некоторых случаях сложно выделить трудности работы при взаимодействии с родителями. Причиной может служить маленький стаж работы, не знание того, что какая-либо ситуация и есть проблема и избегание взаимодействия с родителями. Молодых педагогов нужно учить планированию работы с родителями, формам и методам работы, также нетрадиционным формам взаимодействия. Способам привлечения родителей к участию в воспитательно-образовательном процессе и умению преподносить проблемы ребёнка так, чтобы родители принимали их как обеспокоенность педагога. Культурой общения и эмоциональным самоконтролем молодые педагоги владеют.

На втором этапе нами была разработана и реализована программа сопровождения молодых педагогов дошкольной образовательной организации. Программа представляет цикл мероприятий, включающий индивидуальные и групповые формы работы с молодыми педагогами (анкетирование, беседы, тренинги, семинары), которые позволят получить новые знания по проблеме и закрепить их с помощью практических действий. Новыми методами в нашей работе будут кейс-метод педагогических ситуаций, решение педагогических ситуаций и метод педагогический бой. Так же для работы с молодыми педагогами можно использовать современные методы сопровождения: коучинг и Тайм-менеджмент.

В ходе данного этапа все мероприятия программы были проведены. Семинары, консультации и тренинги были как теоретической направленности, так и практической. Молодые педагоги отвечали на вопросы по законодательным документам, решали различные ситуации, высказывали свои суждения по

различным вопросам и ситуациям. Педагогов познакомили с формами проведения родительских собраний, они узнали о секретах успешного проведения собраний. Практические мероприятия были следующие: проведение собраний и мероприятия для детей и родителей. Индивидуальные беседы проводились в сенсорной комнате по запросу молодых педагогов. Молодым педагогам были предложены книги по работе с родителями.

Завершающий этап эксперимента заключался в проведении повторного анкетирования и подведении итогов исследования.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов можно сделать следующий вывод. Все молодые педагоги (100%) овладели навыками эффективного оформления наглядной педагогической пропаганды. На контрольном этапе на 17% улучшились умения во владении формами и методами индивидуальной, подгрупповой и коллективной работы с родителями, владение нетрадиционными формами взаимодействия с родителями, умение устанавливать доверительные отношения и умение привлекать родителей к оснащению педагогического процесса, оформлению интерьера и участка. Молодые педагоги приобрели умение привлекать родителей к участию в воспитательно-образовательном процессе на 34%. Владение культурой педагогического общения стало 83%, а на констатирующем этапе было 67%.

Владение методами изучения условий семейного воспитания, микроклимата семьи, владение комплексной системой планирования работы с семьёй, умение преподносить проблемы ребёнка так, чтобы родители принимали их как обеспокоенность педагога, способность к эмоциональному самоконтролю при возникновении сложных ситуаций в работе с родителями на контрольном этапе не изменилось. Данный показатель говорит о том, что при сопровождении молодого педагога необходима помощь других специалистов (социального педагога и педагога-психолога).

После сравнения результатов первого и третьего этапов можно выделить перспективы в работе. В данной программе необходимо добавить мероприятия с педагогом-психологом, которые будут направлены на эмоциональный контроль при возникновении конфликтных ситуаций. Педагог-психолог так же может провести тренинги на повышение уверенности в своих силах, на развитие коммуникативных навыков молодых педагогов. Социальный педагог может включить в программу семинары по изучению семей, умению планировать работу с проблемными семьями. После реализации программы решили помочь каждому молодому педагогу спланировать работу с родителями.

В локальном нормативном обеспечении организации необходимо разработать Положение о сопровождении молодых педагогов (стаж работы до 5 лет) с программой по сопровождению, назначить ответственных за реализацию данной программы. Данная программа будет направлена на сопровождение молодых педагогов при взаимодействии с родителями, как помощь в профессиональном становлении педагогов.

Библиографический список

1. Зинченко, В. Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - М.: АСТ, 2009. - 816 с.

2. Микляева Н.В. Тесты для оценивания профессиональной подготовленности педагогов ДОУ. – Айрис-Пресс, 2007 – 224 с.

3. Ожегов Т.И. Толковый словарь русского языка / Т.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.

– М.: ООО «ИПИ Технологии»,2003. – 944 с.
4. Пономарёва Л.И. Тьюторское сопровождение молодых педагогов как инновационный компонент процесса управления дошкольной образовательной организацией // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-4 С.174-178.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384)
6. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Теория и практика управление образованием. – 2010. - №15-46.

УДК 796: 005.591.6

Соловейчик М.В., *к.пед.н., доцент кафедры организации работы полиции СПб университета МВД России, Санкт-Петербург, soloveychik1977@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в статье говорится об особенностях подготовки кадров для такого силового подразделения как полиция Российской Федерации. Обращается внимание на важность правильного выбора педагогических методик при формировании образовательных программ подготовки будущих полицейских. Учитывается современные требования, которые реалии наших дней налагают на современных полицейских.

Ключевые слова: полиция России, профессиональное обучение, квалификационные требования к сотруднику полиции.

В соответствии со ст. 1 ФЗ №3 «О полиции» полиция предназначена для защиты жизни прав и свобод граждан… противодействия преступности, охраны общественного порядка собственности, и для обеспечения общественной безопасности. [2, ст. 1]

Помимо вышеизложенного, полиция незамедлительно приходит на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных посягательств, что, несомненно, ставит её в один ряд с другими силовыми структурами нашей страны, так как для обеспечения своего предназначения ею могут быть использованы силовые методы и способы принуждения. [2, с. 23]

Для того, чтобы силовые методы воздействия осуществлялись сотрудниками полиции профессионально и в соответствии с действующим законодательством, необходимо, чтобы сотрудники полиции проходили качественное профессиональное обучение.

Как известно, подготовка кадров в интересах обеспечения законности и правопорядка осуществляется путем реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ и основных программ профессионального обучения в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении органов, которые осуществляют функции по нормативно-правовому регулированию в сфере внутренних дел. Квалификационные требования к выпускникам, прошедшим обучение устанавливаются федеральным государственным органом, в ведении которого находятся соответствующие образовательные организации. [3, ст. 23]

Квалификационные требования к такой должности как «Полицейский» всегда вырабатываются исходя из задач, возложенных на полицию в современном обществе и нуждаются в постоянной корректировке. Постоянное социальное, экономическое и интеллектуальное развитие общества требует от современных полицейских обучаться, постоянно идя в ногу со временем при пресечении противоправных посягательств.

Основные задачи полиции изложены в статье 2 Федерального закона №3 «О полиции»:

- защита личности, общества, государства от преступных посягательств;
- предупреждение и пресечение преступлений и административных правонарушений;
- выявление и раскрытие преступлений;
- розыск лиц;
- обеспечение порядка в общественных местах. [2, ст. 2]

Перечень направлений деятельности полиции не является исчерпывающим, но автором статьи указаны те, которые, на его взгляд, максимально востребованы гражданами в их повседневной деятельности.

Профессиональное обучение сотрудников правоохранительных органов имеет достаточно длительную историю и к настоящему времени имеют определённую структуру и накопленный опыт.

Сотрудники органов внутренних дел проходят профессиональное обучение в образовательных учреждениях МВД России в соответствии с программами профессиональной подготовки, как правило, сроком 4 месяца.

В течении этого срока гражданам, пришедшим в полицию с различным жизненным опытом необходимо привить минимальные знания, умения, навыки, необходимые сотруднику органов внутренних дел. В данной статье автор хотел бы высказать ряд предположений, как на основе его 15-тилетнего опыта профессионального обучения сотрудников ОВД сделать это максимально эффективно.

Порядок поступления на службу в органы внутренних дел, прохождение стажировки, утверждение в занимаемой должности и дальнейшее профессиональное обучение отражены в Федеральном Законе №342 «О службе в ОВД…», однако практическая составляющая самого обучения подготавливается образовательными учреждениями МВД России на основе примерных программ, направляемых из Департамента государственной службы и кадров (далее – ДГСК). Программы состоят из перечня дисциплин, необходимых для будущих сотрудников полиции и реализуются путём проведения занятий в теоретической или практической формах.

В современной педагогической правоохранительной практике наблюдается тенденция к сокращению теоретических (лекционных) занятий в образовательном процессе профессионального обучения сотрудника полиции. В то же время образовательный уровень обучающихся позволяет сократить их, и довести до минимума, так как теорию можно изучить в подразделении во время стажировки. Это относится к таким дисциплинам как «Основы теории государства и права», «Основы конституционного права», «Основы криминологии», «Морально-психологическая подготовка», «Делопроизводство и режим секретности», «Русский язык в деловой документации», «Культура речи», «Информационные

технологии», «Специальная техника», «Основы управления в органах внутренних дел». По опыту проведения занятий со слушателями профессионального обучения, можно сделать вывод, что это уже взрослые люди и они нуждаются в формировании практических навыков, необходимых для выполнения должностных обязанностей, а теоретические аспекты могут получить от наставников по месту службы в комплектующих территориальных органах.

Следующий момент, который мог бы повысить качество обучения будущих сотрудников полиции, по мнению автора состоит в том, чтобы минимально задействовать слушателей при осуществлении деятельности не связанной с образовательным процессом. Нормативные документы, регламентирующие профессиональное обучение сотрудников полиции, запрещают использовать последних в подобных мероприятиях, однако всё равно остаются различные наряды, строевые занятия и др., не имеющее ничего общего с правоохранительной деятельностью, которой им придётся заниматься в дальнейшем.

Необходимо, по мнению автора, убрать все посторонние элементы из процесса обучения сотрудников полиции, создав ощущение так называемого «погружения» в будущую правоохранительную деятельность, в которой нет места уборке помещений или строевой подготовки. Воспитательные мероприятия, связанные с привитием сотруднику полиции опрятного внешнего вида или строевой подтянутости должны быть привиты в комплектующем подразделении и уже присутствовать в слушателе при поступлении в образовательное учреждение МВД России.

Подводя общий итог данной статьи, хочется отметить, что подготовка сотрудника полиции дело дорогостоящее и оплачивается за счёт налогов граждан России. В связи с этим особенно хотелось бы, чтобы профессиональное обучение сотрудников полиции было бы максимально эффективным и было бы направлено на формирование тех профессиональных качеств, которые им необходимы при несении службы. И здесь не обойтись одним «компетентностным подходом», столь популярным в определённых образовательных кругах. Когда готовят водителя, то учитывают особенности дорожной обстановки, чтобы обучить его особенностям профессии. Чтобы подготовить полицейского мы должны учитывать обстановку в обществе в целом – на улице, в семье, в профессиональных сообществах – так как в этом каждому полицейскому работать и принимать решения. Поэтому профессиональное обучение сотрудника полиции должно представлять элементы «проигрывания» постоянно меняющейся окружающей действительности, в котором ему предстоит принимать решения, реагируя на противоправные ситуации в соответствии с должностными обязанностями.

Следует отметить, что не только ведомственные образовательные учреждения МВД России проводят и течении обучения мероприятия с учащимися не связанные с их будущей профессией, что негативно скажется на конечном результате, когда наступит день выпуска. Выпускник придёт в учреждение для работы в котором он учился и выяснится, что необходимо забыть, чему учили ранее. Но сейчас иное время и современные молодые люди не будут насиловать себя, работая таким образом, как их не учили и уйдут работать в другое место или по другой специальности. К этому приведёт излишнее теоретизирование подготовки любого специалиста и участие образовательного учреждения в

мероприятиях, не связанных с будущей специальностью выпускников. Необходимо помнить о том, что, готовя специалистов, которые не будут работать по выбранным направлениям, образовательное учреждение любого уровня нецелевым образом использует денежные средства, выделенные на обучение данным специальностям, а, следовательно, не выполняет государственный заказ. Чтобы этого избежать необходимо переходить на практико-деятельные формы обучения, где приоритетами будут выступать то, чем выпускники будут заниматься в своей повседневной трудовой деятельности.

Материал выверен, цифры, факты, цитаты сверены с первоисточником. Материал не содержит сведений ограниченного распространения (электронная подпись).

Библиографический список

1. Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ "О полиции" (ред. от 16.10.2019) // (опубликован на Официальном интернет-портале правовой информации http://www.pravo.gov.ru - 16.10.2019).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.12.2019) \\ "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.

3. Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ «О службе в ОВД РФ и внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» (с изм.) // СПС КонсультантПлюс.

4. Указ Президента от 12 мая 2009 г. № 537 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.» // СПС КонсультантПлюс.

УДК 37.018.46

Архипова А.А., *к.пед.н., зам директора по инновационному развитию СПб ГБПОУ «Педагогический колледж №8», Санкт-Петербург, E-mail: anastasia.arhipova@gmail.com*

Новицкая В.А., *к.пед.н., доцент, и.о. директора Институт детства ФГБОУ ВО РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: novikaa75@mail.ru*

СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация: авторы статьи представляют опыт реализации педагогического колледжа проекта по построению региональной модели сопровождения молодых педагогов Санкт-Петербурга на базе Центра «Про-Движение». В статье предпринята попытка раскрыть содержательные и организационно-методические аспекты сопровождения молодого специалиста как субъекта непрерывного профессионального образования. Актуальность идеи создания Центра обосновывается важностью сохранения молодых специалистов в педагогической профессии, обеспечении условий для комфортного и гибкого сопровождения начинающих педагогов, ориентацией на вариативный спектр их потребностей, интересов и возможностей.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, молодой педагог, сопровождение молодого педагога, образовательно-профессиональные траектории развития педагога.

Процесс построения системы непрерывного профессионального образования предполагает постоянное обновление содержания и технологий образовательного процесса, учет индивидуализации спроса и возможностей его удовлетворения. Анализ действующих моделей сопровождения

профессионального развития педагога показывает, что институты сопровождения и поддержки, осуществляющие повышение квалификации педагогов, находятся в состоянии поиска новых высокоэффективных технологий, методов и форм обучения педагогических кадров. Очевидно, существующие модели управления стратегиями профессионального развития педагогов нуждаются в обновлении и большей ориентации на персонифицированные запросы участников сопровождения [4].

Непрерывное педагогическое образование рассматривается как одно из ведущих средств реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития педагога, а именно: преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально - педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

Анализ содержания стратегических программных документов демонстрирует приоритетность высшего педагогического образования. Однако, статистические данные показывают, что количество студентов педагогических колледжей с 2013 года по настоящее время выросло на 27,6%, а основной процент обучающихся, осваивающих профессиональные образовательные программы составляют выпускники основной школы (9 класс). Кроме того, изучение публичных докладов, аналитических справок, представленных комитетом по образованию при Правительстве Санкт-Петербурга, позволяет говорить, что у системы образования существует стабильная потребность в специалистах, имеющих среднее профессиональное образование на уровне дошкольного и начального общего образования [2]. Выделенный факт подтверждает важность создания региональной системы непрерывного педагогического образования, с одной стороны, поддерживающей раннее вхождение в педагогическую профессию, с другой стороны, позволяющей в случае наличия потребности у выпускника СПО получения высшего педагогического образования, выбрать наиболее привлекательную и эффективную профессионально-образовательную стратегию.

Важно также отметить, что сегодня активно внедряются практики интеграции среднего профессионального и высшего образования в подготовке педагогических кадров. Данный вопрос раскрывается в ведомственной программе «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации на 2018-2020 гг.», в решениях объединенного заседания Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки», ФУМО в системе высшего образования по укрупнённой группе специальностей и направлений. В продолжение реализации программы модернизации педагогического образования в 2018-2025 гг. определено стратегическое направление: формирование единого пространства педагогического образования СПО-ВО [1]. В различных субъектах РФ уже есть опыт обеспечения непрерывного профессионального педагогического образования специалистов как за счет интеграции среднего и высшего образования, так и благодаря функционированию центров НПО,

образовательных кластеров, центров поддержки молодых специалистов и т.д. (Казань, Нижний Новгород, Хабаровск и др.).

Анализ образовательной системы Санкт-Петербурга позволил определить ряд противоречий, касающихся обеспечение решения вопроса построения многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на стимулирование его непрерывности, вариативности и преемственности, сохранения и удержания в профессии мотивированных к педагогической деятельности лиц:

• Возрастают профессиональные требования к уровню подготовки педагога – отсутствуют механизмы получения высшего образования выпускниками колледжа на основе освоения преемственных программ

• Органы управления образованием ориентированы на удержание и закрепление в профессии молодых педагогов - отсутствует система поддержки карьерной траектории педагогов

• Приоритетом образования становится поддержка педагогически талантливой молодежи - отсутствует система выявления (тестирования) и профориентации выпускников школ

• Мониторинг педагогических запросов на форматы повышения квалификации свидетельствуют о необходимости персонификации образовательных потребностей педагогов – отсутствуют: региональный центр НПО, образовательная онлайн платформа поддержки профессионального развития педагогов, система межпоколенческого взаимодействия педагогов.

Высказанные положения инициировали СПб ГБПОУ «Педагогический колледж №8» в партнерстве с Институтом детства РГПУ им А.И. Герцена реализацию инновационного проекта «Разработка стратегий диверсификации образовательно-профессиональных траекторий непрерывного педагогического образования выпускника СПО». Площадкой для апробации региональной модели профессионально-образовательного сопровождения молодых педагогов стал Центр содействия молодым педагогам «Про-Движение», открытый на базе колледжа.

Ключевая идея совместной исследовательской работы учреждений связана с установкой на то, что специалист сам должен определять свои потребности в обучении, а для этого он должен освоить одно из базовых умений концепции обучения в течение жизни – умение самостоятельно обучаться и управлять образовательным процессом. Несомненно, развитие данного умения у специалистов должно начинаться еще на этапе профессиональной подготовки, в процесс формирования будущего педагога именно как субъекта профессионально-образовательной деятельности. Субъектная позиция предполагает владение специалистом комплекса умений, раскрывающихся в способностях проектирования, моделирования, прогнозирования, самоопределения, рефлексии. Данная идея была взята за основу проектирования вариативных профессионально-образовательных траекторий непрерывного педагогического образования выпускника педагогического колледжа. Профессионально-образовательная траектория (трек) рассматривается авторами как гибкая образовательная программа, программа персонифицированного обучения, учитывающая вариативный спектр индивидуальных возможностей и потребностей выпускников колледжа, позволяющая ему решить поставленную

профессионально-образовательную задачу и достигнуть оптимального результата.

Необходимость соответствия обновленным вариативным требованиям к педагогической профессии провоцирует выпускника СПО на принятие решений, связанных с обеспечением персонифицированного процесса непрерывного педагогического образования от освоения вариативных современных программы дополнительного профессионального образования до получения высшего педагогического образования. Кроме того, завершенность уровня СПО позволяет выпускнику самостоятельно выбрать профессионально-образовательные траектории: сразу после окончания колледжа пойти получать высшее педагогическое образование, поступить на работу в образовательную организацию и через несколько лет продолжить обучение в системе ВО, нарастить недостающие компетенции путем освоения вариативных программ дополнительного образования. Подобный механизм позволяет выстраивать профессионально-образовательные траектории непрерывного педагогического образования выпускника СПО на основании его склонностей, потребностей, возможностей и интересов, проектировать траектории для раскрытия профессиональных талантов, сопровождать выпускника СПО в процессе построения педагогической карьеры, выстраивать карьерные траектории внутри профессии. Диверсификация как принцип проектирования профессионально-образовательных треков обеспечивает многообразие образовательных программ подготовки педагогов. Процесс диверсификации позволяет максимально персонифицировано по отношению к выпускнику СПО использовать имеющиеся ресурсы региональной системы профессионального педагогического образования для обеспечения вариативных стратегий непрерывного педагогического образования молодых педагогов, окончивших колледж.

Безусловно, в региональной системе повышения квалификации педагогов действует персонифицированная модель, однако все же главным субъектом в образовательном процессе выступает преподаватель курса (программы), который определяет концептуальные линии программы, ее цели и задачи, образовательные результаты и содержательные блоки. Существующая модель затрудняет сопровождение молодого педагога, вызывает сложности при построении стратегии его профессионального роста, сам процесс делает унифицированным и формальным. Эпизодичность учебы, направленность на «массовый педагогический опыт», слабая ориентация на целостность и индивидуальность развития компетентности молодого педагога и слабая связь между профессиональной компетентностью педагога и возможностями его карьерного роста могут стать для начинающего педагога барьерами в построении индивидуальной образовательной траектории [3]. Поэтому оптимальной технологией развития субъектной позиции будущего специалиста в непрерывном педагогическом образовании, по нашему мнению, является технология сопровождения.

Сущностной характеристикой сопровождения является создание условий для перехода сопровождаемого от помощи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе сопровождения для будущего педагога создаются условия и оказывается необходимая и достаточная поддержка, обеспечивая его переход из зоны актуального развития в зону его ближайшего профессионального развития,

прежде всего, за счет опоры на его собственные возможности, скрытые ресурсы развития. Предметом сопровождения становится процесс совместного с будущим педагогом определения его интересов, целей, путей преодоления проблем в самостоятельном достижении желаемых результатов в дальнейшем обучении, построении карьеры и т.д. – то есть компонентов профессионально-образовательной траектории будущего специалиста. Поэтому необходима организация совместной разработки индивидуального профессионально-образовательного маршрута, построения системы мониторинга его реализации. И здесь важно обеспечить свободу и ситуативное разнообразие в построении траектории профессионально-образовательного развития специалиста, так как в этом случае образовательный трек будет восприниматься им как планирование собственной деятельности.

Результатом сопровождения развития выпускника педагогического колледжа как субъекта непрерывного профессионального образования становится его способность самостоятельно достигать относительного равновесия при решении профессионально-образовательных задач, как в благоприятных условиях, так и в ситуациях неопределенности или затруднений.

Таким образом, сопровождение начинающего специалиста рассматривается нами как процесс создания условий для его успешного профессионального развития и роста на основе оказания упреждающей или актуальной помощи, в соответствии с его профессиональными потребностями и запросами.

Механизм организационно-методического сопровождения молодого специалиста имеет ряд этапов:

1. Диагностический – включает 2 направления:

- Определение образовательных потребностей: на этом этапе важно определить конкретную функциональную проблему (в каких областях наук нужны знания, умения и какие качества необходимы; конечный результат – прогностическая модель компетенции, необходимая для изменения ситуации педагога)
- Выявление характера и объема профессионального опыта специалиста – психологические особенности молодого специалиста (самодиагностика образовательных потребностей), определение возможностей использования его жизненного опыта или его коллег как одного из источников обучения

Для построения профессионально-образовательного трека молодым специалистом важно понимать социальную ситуацию развития и содержание деятельности конкретного педагога, а также механизм профессионального его развития, сопровождающегося преодолением внутренних и внешних барьеров. На каждом этапе становления профессионального развития педагога можно выделить противоречие (конфликт), преодоление которого является условием перехода на следующий этап. Таких «базовых» конфликтов в профессиональной деятельности начинающего специалиста может быть несколько: конфликты в сфере организации деятельности, конфликты в конкретных отношениях с коллегами, конфликты внутри самого себя. Индивидуальные стратегии профессионального развития могут быть рассмотрены в трех базовых логиках: как стратегии адаптации, профессионального развития и карьерного роста. Такая логика характерна для большинства стран, проводящих осмысленную политику

развития педагогического потенциала [5]. Анализ исследований выявил, что в зависимости от опыта профессиональной деятельности и преодоления кризисов можно выделить ряд этапов профессионализации начинающего педагога: адаптация, интеграция, индивидуализация (таблица 1).

Таблица 1. Этапы непрерывного профессионального образования начинающего педагога

Этап		характеристика	Период	Факторы успешности	Показатели
1 этап	Адаптация	усвоение студентом основ профессиональной культуры, нормативно-ценностной базы профессии, мотивация дальнейшего интереса к конкретной сфере трудовой деятельности.	время обучения студентов на старших курсах профессионального образовательного учреждения	социокультурная среда учебного заведения; внешняя профессиональная среда.	количественный показатель молодых специалистов, устроившихся работать по специальности
2 этап	Адаптация	Вхождение специалиста в организационную среду образовательной организации, формирование первичного взаимодействия МП с профессиональной средой; освоение новой социальной роли, наращивание опыта самостоятельного решения профессиональных задач, развитие профессиональной умелости, привыкание и приспособление к профессиональным требованиям	первый год работы в образовательной организации	Условия, формирующие защитные поведенческие реакции для устранения конфликтных ситуаций, возникающих при трудовой деятельности	принятие молодым специалистом культурных норм и ценностей организации, восприятия себя как части коллектива, принятие социальной роли, соответствующей его статусу; удовлетворенность МП системой мотивации, условиями труда или отношениями с другими членами коллектива.
3 этап	Интеграция	рост профессионального мастерства МП, наращивание профессиональной компетентности, опыта решения профессиональных задач, развитие профессиональных и личностных качеств, необходимых для качественного выполнения должностных обязанностей. обогащение социального опыта взаимодействия в коллективе, принятие МП окончательного решения о включении в профессию, коллектив профессиональное утверждение.	второй год работы молодого специалиста в организации	Условия, формирующие представления о профессиональной карьере, возможностях личностного развития в конкретной сфере трудовой деятельности.	Внешний критерий: проявление инициативы, творческий вклад в работу, приобретение новых навыков, самосовершенствование. Внутренний критерий: показатель самоопределения молодого специалиста по уровню компетентности в своей профессии
4 этап	Индивидуализация	Индивидуализация профессиональной деятельности, выработка собственного педагогического стиля; профессиональная самореализация, идентификация с профессиональным сообществом, готов выработать уникальную профессиональную позицию, сформированные профессиональные ценности, обогащение профессиональной компетентности.	до 5 лет работы в образовательной организации	Условия, обеспечивающие наращивание опыта взаимодействия с профессиональным сообществом, возможность использовать вариативные способы профессиональной презентации.	наличие внутренней мотивации к дальнейшему карьерному росту. Степень активности педагога в процессе профессиональной самопрезентации, количество событий, мероприятий, в которых педагог принимал участие.

Активация Windows
Чтобы активировать Windows, перейдите к
компьютера.

На основе этих данных проводится отбор содержания сопровождения (индивидуальное содержание с учетом подготовки специалиста по проблемным блокам, модулям)

2. Консультативно-проектировочный (договорной) предполагает обсуждение возможных вариантов решения ситуаций затруднения/развития, построение образовательного трека

3. Деятельностный - обеспечивает достижение желаемого результата на основе координации взаимодействия участников процесса сопровождения. Методическое обеспечение программы сопровождения включает инвариантную часть, ориентированную на расширение профессионально-педагогических

возможностей специалиста, и вариативный компонент – пакет smart-программ дополнительного профессионального образования выпускника СПО, содержание и технологии которых позволяет обеспечивать определенные индивидуальные образовательные треки.

Знакомство с опытом работы учреждений дополнительного профессионального образования позволило сделать вывод о том, что наиболее целесообразным и эффективным способом структурирования образовательных программ является модульный принцип. Ведущей целью модульных программ является, как правило, подготовка педагога к выполнению определенных видов деятельности – конкретные действия/знания являются обучающими элементами (единицами) программы. Преимущество использования модульных программ в работе с современными педагогами заключается в том, что они позволяют гибко реагировать на образовательные потребности, особенности интересов, темпов обучения; ориентированы на формирование ключевых компетенций педагога с опорой на его социально-профессиональный опыт; дают возможность заменять или перемещать модули в зависимости от цели программы, сохраняя общую логику [3].

Структура модуля построена по принципу разбивки учебного материала по типам профессионально-педагогических задач. Содержание каждого модуля определяется целями. Каждый модуль представляет собой совокупность разноуровневых тем, которые можно изучать на нескольких уровнях – введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий. В зависимости от собственных образовательных запросов молодой специалист может ограничиться первым уровнем или осваивать дополнительные уровни.

Содержание модулей программы комплексного сопровождения молодых педагогов определяется, исходя из актуальных запросов и профессиональных дефицитов молодых специалистов. Опыт апробации Программы сопровождения показал, что наиболее востребованными модулями у молодых педагогов являются:

- Модуль «Эффективная карьера», позволяющий молодому специалисту погрузиться в секреты построения карьерной траектории.
- Модуль «Правовой навигатор» ориентированный на повышение правовой компетентности молодого педагога.
- Модуль «Респект», направленный на психологическую поддержку молодого педагога в принятии новой профессиональной роли, развитие навыков конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, овладение техниками психологической поддержки воспитанников
- Модуль «Мир профессии», направленный на обогащение профессиональной компетентности начинающего специалиста.

Именно модульные программы создают условия для личностно-ориентированного обучения. И наличие подобных программ в учреждении (Колледже) повышает его конкурентоспособность на рынке услуг.

4. Аналитико-рефлексивный - позволяет оценить эффективность сопровождающей деятельности, этот этап может стать заключительным во взаимодействии с педагогом или стать стартом нового трека.

Таким образом, применение технологии сопровождения в развитии педагога как субъекта непрерывного профессионального образования дает возможность студенту научиться выстраивать собственную траекторию профессиональной деятельности, ориентированную на самореализацию в среде образовательной организации (где он будет работать), и проектировать вариативные модели построения педагогической деятельности с учетом интересов всех субъектов этой образовательной организации. Кроме того, такой подход обеспечивает изменение целевой установки организаций сопровождения педагогов – с унификации обучения на персонификацию.

Важнейшим фактором сопровождения молодого педагога является привлечение сетевых партнеров Центра, обеспечивающих общественно-профессиональную помощь и поддержку его деятельности в процессе непрерывного образования. Содержание комплексного сопровождения молодого педагога предполагает: включение его в профессиональную среду, развитие профессиональных связей, внешнюю супервизию и профессиональную поддержку молодых специалистов с целью выработки адекватного самовосприятия и самооценки в профессиональной деятельности

Реализация концептуальных идей Центра предполагает широкий охват разных групп потенциальных клиентов, продвижение деятельности как интерактивного образовательно-консультационного центра сопровождения молодых специалистов и их наставников в регионе; центра развития педагогических компетенций работников общего и дополнительного образования. Такая работа позволяет целостно выстроить модель работы с молодыми специалистами, оценить изменения образовательных сред, связанные с их приходом в организации, пересмотреть отношение к педагогической деятельности как профессии XXI века.

По завершении основного этапа реализации проекта будет проведена комплексная оценка деятельности Центра содействия молодым педагогам «Про-Движение». Одним из основных критериев эффективности деятельности центра станет увеличение доли молодых педагогов, закрепившихся в профессиональных образовательных организациях города и демонстрирующих положительную динамику профессионально-личностного развития.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Утверждена Постановлением Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/ 71748426/ (дата обращения: 14.03.2020).

2. Петербургская школа в цифрах и фактах 2017. Комитет по образованию Санкт-Петербурга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2019/01/15/%D0%9F%D0%A8_%D0%B2_%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%B0%D1%85_%D0%B8_%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B0%D1%85_2017compressed.pdf/ (дата обращения: 14.03.2020).

3. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф., Шевченко В. Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1 (140). С. 65 – 84

4. Зеер Е.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования//Образование и наука. 2019. Т.21, №6, с.93-121.

5. Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 158–175.

УДК 378

Парфёнова Т.В., *преподаватель математики и информатики высшей квалификационной категории ГБПОУ ЛО «Тихвинский медицинский колледж», г. Тихвин Ленинградская область, E-mail: tihvinrus@rambler.ru*

Гнатюк Д.В., *зубной техник стоматологической клиники «АльфаДент», преподаватель стоматологических дисциплин ГБПОУ ЛО «Тихвинский медицинский колледж», г. Тихвин Ленинградской области*

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СТОМАТОЛОГИЯ ОРТОПЕДИЧЕСКАЯ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Аннотация: в статье авторы размышляют о развитии информационной компетентности студентов медицинского колледжа, в частности специальности «Стоматология ортопедическая» в современных условиях информатизации здравоохранения.

Ключевые слова: информационная компетентность, студенты медицинского колледжа, учебная дисциплина «информатика», информационные технологии в профессиональной деятельности зубного техника.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) третьего поколения усилило внимание к проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов, в том числе и специалистов-медиков. В Концепции информатизации здравоохранения, утвержденной Минздравом РФ, подчеркивается, что современные компьютерные технологии могут оказать существенное влияние на повышение качества и доступности медицинских услуг населению, в том числе и в стоматологии.

Одной из главных задач «цифрового здравоохранения» является формирование необходимых профессионально грамотных, владеющих информационными технологиями на рабочем месте кадров медицинских работников. Реализация Распоряжения Правительства РФ №1526-р от 19.07.2017 «Об изменениях в перечне услуг в сфере здравоохранения, оказываемых в электронной форме» потребовала пересмотра образовательных программ среднего специального, высшего и дополнительного образования медицинских специалистов и административных работников с учетом процессов информатизации в сфере здравоохранения [5].

В связи с этим современные работодатели заинтересованы в таком медицинском работнике, который умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы, грамотно работает с информацией, применяет информационные технологии на практике в конкретной жизненной и профессиональной ситуации. Поэтому необходимость владения навыками применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности становится насущей задачей современности. В медицинском колледже эти навыки формируются при изучении учебных дисциплин "Информатика", "Информационные технологии в профессиональной

деятельности", которые являются обязательными в естественно-научном цикле.

При обучении информатики в ФГОС СПО по специальности "Стоматология ортопедическая" к результатам освоения основной образовательной программы сказано, что зубной техник должны обладать общими компетенциями, включающими в себя способность понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК 1); организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ОК 2); осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения возложенных на него профессиональных задач, а также для своего профессионального и личностного развития (ОК 8); ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности (ОК 9). В результате студент должен знать: методы и средства сбора, обработки, хранения и передачи информации; основы взаимодействия с операционной системой персонального компьютера и пакеты прикладных программ; автоматизацию рабочих мест медицинского персонала с использованием компьютеров; использование компьютерных технологий в приборах и аппаратуре медицинского назначения, в клинике ортопедической стоматологии и в технологиях изготовления зубных протезов; должен уметь использовать компьютерные технологии в профессиональной и повседневной деятельности [4].

Таким образом, информационная компетентность – одна из ключевых компетентностей современного специалиста.

Исследованиям в области информационной компетентности посвящены работы О.Б. Зайцевой, С.В. Тришиной, С.Д. Каракозова, А.Н. Завьялова, Н.Х. Насыровой, А.В. Хуторского, О.А. Кизика и др. В трактовке А.Л. Семенова «информационная компетентность представляет собой новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств» [2]. Информационная компетентность, по С.В. Тришиной, «представляет собой интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [3].

Обобщая вышеизложенное, дадим свое определении информационной компетентности студентов медицинского колледжа в современных условиях информатизации здравоохранения. Информационная компетентность студентов медицинского колледжа в современных условиях информатизации здравоохранения – интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в профессиональной медицинской деятельности, готовность и умение применять новые информационно-технические средства и владение ими для эффективности своей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность подготовки по информатике студентов медицинского колледжа должна обеспечивать повышение уровня информационной компетентности студентов-медиков, осознание ценности изучения информатики для применения ее в своей профессиональной деятельности. Мотивация в профессиональной области студентов специальности «Стоматология ортопедическая» осуществляется на конкретных примерах использования информационных технологий в будущей профессиональной деятельности путем введения в учебный процесс задач профессиональной ориентации [1]. Сюда относится работа с программами:

- MS Word. Студенты на занятиях по информатике учатся работать с документами, правильно оформлять, выполняют рефераты, доклады, курсовые и выпускные квалификационные работы по специальным дисциплинам. Начиная свою трудовую деятельность смогут вести документацию в стоматологических клиниках.
- MS Publisher. Включает в себя на занятиях по информатике создание буклетов, публикаций, памяток на медицинскую тему; в дальнейшем зубной техник сможет создать буклеты и памятки по темам: «Уход за протезами», «Особый уход за полостью рта при ношении несъемных мостовидных протезов» и т.д.
- MS Power Point. Создание компьютерной презентации для выступления по теме курсовой работы, выпускной квалификационной работы, на занятия по специальным дисциплинам сделает выступление более запоминающим и наглядным. В будущем зубной техник сможет воспользоваться подготовкой компьютерной презентации при обучении на курсах повышения квалификации, для подготовки докладов на конференции различного уровня такие как «Изготовление металлокерамических конструкций», «Внедрение новых материалов в зуботехническом производстве».
- MS Excel. Обучаясь в колледже, студенты учатся создавать отчетность, выполнять построение диаграмм в MS Excel, чтобы в дальнейшем могли вести учет медицинской документации и выполнять диаграммы для сравнения данных.
- Программы профессионального назначения CAD/CAM. Изготавливаются протезы посредством систем CAD/CAM, обладающие высокой точностью, исключительным качеством эстетики, которые не требуют вложения времени и ручного труда. Это позволяет выполнять запросы пациентов за минимально короткие сроки. Современные компьютерные программы позволяют спроектировать протезы. Процесс моделирования и фрезерования происходит только в специализированном программном обеспечении (ПО). К таким ПО относятся в системе CAD/CAM: 3Shape, ExoCAD, Dental Wings, SUM3D Dental (CAM). С данной программой обучающиеся смогут познакомиться на занятиях по информатике теоретически, а на производственной практике в лабораториях практически. Уже обучаясь в медицинском колледже студенты на занятиях делятся материалом по изготовлению протезов в CAD/CAM, говорят о сложностях и над чем нужно работать в дальнейшем.
- Программа профессионального назначения 3ds max. На занятиях по информатике студенты знакомятся с интерфейсом программ, особенностями использования в стоматологии ортопедической, некоторые обучающиеся делают по данной теме курсовые и выпускные квалификационные работы, а затем

выступают с докладами перед своей группой. Во время производственной практики они смогут познакомиться в лаборатории подробно. Так, благодаря 3ds max восстановление и протезирование зубов в стоматологической ортопедии вышло на высокий уровень. Преимущества этой программы от других компьютерных программ такие, как точность, возможность исправить ошибки, допущенные ранее даже на последующих этапах, простота в использовании с точки зрения владения информационными технологиями зубным техником, особенности цифровой лепки помогают добиться идеальной точности конструкции бюгельного протеза.

Во время прохождения производственной практики будущие зубные техники знакомятся с аппаратным обеспечением, имеющим отношение к информационным технологиям. Сюда относятся: *муфельная печь* (задание скорости нагрева, времени отсрочки, времени выдержки температурного параметра); *литейная печь* (задание времени необходимого для разлива металла); вакуумный миксер (запись в программе скорости замешивания, откачивания вакуума, направления вращения); *электрошпатель* (задание температурных режимов); *печь для керамики* (задание времени обжига керамики, время охлаждения после обжига, создание вакуума); *бор-машины* (задание частоты вращения); (создание на ПК модели, а 3D-принтер распечатывает готовую модель*3D-принтер*); *фрезерные станки* (работают по принципу: сканирование челюсти пациента, получение 3D-модели, изготовление конструкции протеза на 3D-модели специализированных программ в дальнейшем по этой модели фрезерный станок выпиливает каркас протеза из заготовки). Стоит отметить, что работа без Интернета в настоящее время не представляется возможным. Так поиск информации по профессиональным вопросам, участие в видеоконференциях различных масштабов, отправление видов и конструкций протезов по электронной почте, становится актуальным в наше время.

Нами было проведено анкетирование зубных техников стоматологических клиник Ленинградской области. Все респонденты отмечают, что в своей деятельности им приходится работать в MS Word, MS Excel, некоторым (8%) пришлось выполнять презентации в программе Power Point. Стоит отметить, что в Cad Cam системе имеют опыт работы всего лишь 23% респондентов, это связано с дороговизной оборудования. Из аппаратного обеспечения (муфельная печь, литейная печь, электрошпатель, печь для керамики, бор-машины, 3D-принтер, фрезерные станки) все опрошенные (100%) применяют это оборудование. Также все 100% опрошенных считают, что применение информационных технологии делает работу зубного техника более эффективной. На вопрос: «Считаете ли Вы, что в будущем информационные технологии возьмут на себя большую часть работы зубного техника?» 75 % ответили положительно.

Таким образом, активное и многофункциональное использование компьютерных технологий в образовательном процессе знакомит студентов медицинского колледжа специальности «Стоматология ортопедическая» с современными информационными технологиями, вырабатывает умение применять их в различных сферах профессиональной деятельности, позволяет развивать у будущих специалистов умение логично и целенаправленно излагать свои мысли, работать с дополнительной литературой, глубоко осмысливать материал, выделять в информации главное и второстепенное, структурировать

материал, составлять схемы и таблицы, развивать навыки моделирования и дизайна.

Библиографический список

1. Парфёнова Т.В. Формирование информационно-математической компетентности студентов медицинского колледжа // Человек и образование. СПб, научный журнал №3(48). 2016. С.181-185. (ВАК)
2. Семенов А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика. ЮНЕСКО. 2006. 327 с.
3. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2004.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 31.02.05 "Стоматология ортопедическая". Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 2014 г.
5. URL: http://government.ru/docs/28511/: Распоряжение Правительства РФ №1526-р от 19.07.2017 "Об изменениях в перечне услуг в сфере здравоохранения, оказываемых в электронной форме".

УДК 378

Гаппоева Л.А., *к.пед.н., доцент кафедры, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, E-mail: gappoeva.larisa@mail.ru*

РЕДИЗАЙН ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье автор описывает проблемы современной педагогической подготовки в вузе, а именно в ее практической части, и предлагает решение на основе редизайна организационной структуры образовательного учреждения с целью педагогической инноватики в профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессиональное образование, редизайн организационной структуры, педагогическая инноватика, качество образования.

Государство как работодатель в условиях реализации ФГОС ВО предъявляет высокие требования к выпускнику педагогического вуза и ждет грамотного специалиста, готового к конкуренции на рынке труда, что будет хорошим стимулом к постоянному повышению своей квалификации. Качество образования сегодня рассматривается как обобщенная мера эффективности функционирования педагогической системы учебного учреждения. Особо актуальным в настоящее время является вопрос профессиональной подготовки педагогов для СОШ и ДОУ. Государству необходим специалист, который определился в своих профессиональных предпочтениях, умеющий ставить цели и выполнять определенные задачи для их достижения, т.е. быть профессионально компетентным [2, с.4].

Характер обучения согласно ФГОС ВО (3++) заключается в ориентации педагогических коллективов и каждого участника образовательного процесса на качественные изменения в практической сфере. Педвузы формируют основу ведущих знаний и познавательных умений, поэтому следует расширить понятие конечного результата работы учреждений образования, внеся в него оценку готовности выпускника, а значит и качества его подготовки.

Важным для обновления образования является вопрос изменения структуры управления, предполагающий перераспределение многих прав, полномочий и ответственности между педагогическим вузом и общеобразовательными учреждениями, для которых, собственно, и готовятся специалисты.

Оргструктура организации представляет собой отражение сложившихся подразделений, связи между ними и объединение подразделений в единое целое. Перепроектирование (редизайн) организационной структуры означает, что действующая структура устарела. В основе процесса преобразований стоит задача создать модель, отвечающую в полной мере целям и способную не только взаимодействовать с внешней средой, но и продуктивно и целесообразно направлять усилия своих сотрудников, чтобы удовлетворять потребителя, а также, достигать своих целей с наибольшей эффективностью.

Работа по редизайну образовательной организации сводится к выработке направлений по ее совершенствованию, что относится к числу важнейших средств решения проблем педагогической инноватики в профессиональном образовании. В статье «Управление качеством образовательного процесса как педагогическая проблема» Л.Н. Сахьянов утверждает, что «Эффективность экономики и благосостояние общества во многом зависят от уровня общеобразовательной и профессионально-квалификационной подготовки трудоспособного населения». [4,с.115].

Организация» (от латинского organizo) — делать сообща, стройный вид, устраиваю. Организация как процесс представляет собой совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого. Организация представляет собой сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, которое функционирует на относительно постоянной основе для достижения общей цели или целей. Под словами «сознательно координируемое» понимается управление, под «социальным образованием» — то, что организация состоит из отдельных людей или их групп, взаимодействующих между собой. Как явление она представляет физическое объединение реальных элементов (людей, техники) для выполнения программы или цели. В России организации как явления регулируются Гражданским кодексом РФ. Организация как воздействие — это упорядочение или налаживание какого-либо объекта [3, с.5].

Для осуществления организационных изменений выстраивается системная стратегия преобразований всего учебного заведения либо его части. Качество образования в условиях реализации ФГОС ВО улучшается путем проектирования процессов на технологическом, организационном, содержательном уровне. Эти три элемента, взаимно проникая друг в друга, формируют органичную единую систему. При изменении одних компонентов, корректируются и другие. Это, в свою очередь, приводит к преобразованиям во всей системе. В последнее время отмечается интенсивный поиск новых инновационных идей.

Качество образования в условиях реализации ФГОС ВО выступает как ключевой показатель успеха учебного заведения. В этой связи организация мероприятий, направленных на его улучшение, выступает приоритетной задачей для организационной структуры образовательного учреждения. Качество образования, как и прочих ступеней педагогического процесса, разъясняется

через целевые компоненты программы, требования к учебной среде, ожидаемым результатам.

Ориентация на ФГОС общего образования особенно актуальны для педагогических вузов, т.к. выпускник педагогического вуза (учитель, педагог) транслирует обучающимся методы и способы выполнения образовательной деятельности, которые ему предъявляли в учебном заведении. Особенно это касается раздела педагогической практики.

Педагогическая практика является важнейшим компонентом образовательного процесса в педагогическом вузе, служит мостом между теоретической подготовкой студентов-бакалавров и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях.

Педагогическая инноватика в профессиональном образовании состоит в том, чтобы направить основные усилия на координацию взаимодействий между вузами, осуществляющими подготовку педагогов и организациями, получающими выпускников (СОШ и ДОУ) для обеспечения качества практической подготовки специалистов.

Технологические изменения образовательного процесса появились не только в сознании исследователей, но и зафиксированы в государственных стандартах (ФГОС ВО 3+, ФГОС 3++). Данный стандарт является главным средством государственного регулирования качества образования. Исследователи отмечают, что на сегодняшний день большая часть преподавателей сводит высшее образование к передаче знаний [1, с.7].

Сравнительный анализ ФГОС ВО (3+), ФГОС (3++) показывает явную тенденцию последнего документа в перераспределении изучаемого материала студентами-бакалаврами будущими педагогами начального и дошкольного образования. Наблюдается явное сокращение количества зачетных единиц на теоретическую подготовку и специалистов и значительное увеличение количества зачетных единиц в практической части.

Решением проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании, на наш взгляд, должно стать создание на базе практик совместных кафедр педвуза, СОШ или ДОУ. Анализ структуры организационных отношений между участниками педагогического взаимодействия, которое должно быть согласно ФГОС ВО (3+), которое уже реализуется и согласно ФГОС ВО (3++), которое вступает в силу, показала, что данное требование не выполняется. Педагоги СОШ и ДОУ не принимают участие в составлении программ педагогической практики студентов-бакалавров по специальности "начальное образование" и "дошкольное образование".

Преподаватели кафедры, со своей стороны, распределяя часы, составляя рабочие программы, не придают значения этой информации. Студенты часто не могут провести нужное количество практических уроков и мероприятий, так как учитель-практик придерживается своего расписания и подчиняется администрации своего учреждения в планировании работы. Таким образом, задачи и цели практики не всегда сочетаются с учебным процессом в СОШ и ДОУ. Другой, на наш взгляд, важной проблемой, которая возникает при данной организационной структуре практики будущих учителей начальных классов и педагогов ДОУ, это разные требования к освоению практических навыков в освоении профессии студентами со стороны вузовского преподавателя кафедры и

со стороны учителя-практика. Отсутствие единых подходов к оценке полученных на практике навыков студентами, говорит о необходимости выработки единых ФОСов (фондов оценочных средств). Сегодня невозможно проследить за профессиональным становлением каждого отдельно взятого студента и детально отследить ни овладение им профессиональными компетенциями ни профессиональной компетентностью, что отрицательно, сказывается на качестве профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и педагогов ДОУ.

Нами была изучена компетентность преподавателей педвузов в области практической реализации имеющихся у них знаний, умений и опыта для того, чтобы квалифицированно осуществлять педагогическую практику в СОШ и ДОУ. Для сравнительного анализа нами были выбраны педагоги регионального вуза. Это СОГУ им.К.Л. Хетагурова кафедра начального и дошкольного образования педагогического факультета. А также одного из центральных педагогических вузов страны РГПУ им. А.И. Герцена, кафедра начального естественно-математического образования и кафедра языкового и литературного образования ребенка в Институте Детства. Подробный анализ документации, интервью с руководителями кафедр, наблюдения за учебным процессом показал следующее. За исходный или ключевой момент мы выбрали: 1) базовое образование; 2) переподготовку или повышение квалификации; 3) занимаемую на кафедре должность; 4) читаемые дисциплины. Целью изучения профессиональных данных явилось выяснение соответствия основного образования (квалификации) преподавателя и преподаваемых на кафедре дисциплин. Что означает наличие практического опыта в преподаваемом предмете и компетентность преподавателя кафедры в реализации часов педагогической практики, входящих в его нагрузку. Было выяснено, что в разные годы преподаватели имели и имеют в рабочей нагрузке часы педагогической практики студентов-бакалавров.

Для объективного анализа нами была проведена беседа с заведующими кафедрами: "Начального естественно-математического образования", "Языкового и литературного образования ребенка", было выяснено, что ни один из преподавателей, читающих дисциплины и методики их преподавания в начальных классах и ДОУ сами ни в Институте Детства ни в каком-либо другом вузе на факультете начального и дошкольного образования не обучались, в начальной школе и детских дошкольных учреждениях не работали.

Все проведенные нами мероприятия позволили выявить проблему некачественной практической подготовки студентов-бакалавров. Это обнаруживает наличие еще некоторых проблем таких как: 1) недостаточное количество часов на практическое освоение педагогического труда студентами (большое количество теории и несоизмеримо маленькое количество часов на педпрактику);

2) отсутствие профессиональной квалификации и практического навыка преподавателей для руководства и оценки педагогической практики студентов.

Значимость сформулированной нами проблемы позволяет выделить ее как ключевую. Подробный разбор причин обнаруживает еще целый ряд проблем. К ним относятся: а) невыполнение ФГОС ВО; б) отсутствие профессионального базового образования преподавателей педвузов для обучения методикам преподавания дисциплин в начальной школе; в) отсутствие у преподавателей

практики работы в начальной школе и ДОУ; г) пред пенсионный и пенсионный возраст преподавателей для осуществления переподготовки и приобретения практических навыков работы в начальных классах и ДОУ. Предлагаемый вариант решения первой части данной проблемы есть в ФГОС ВО (3+). Но руководство анализируемых нами педвузов в лице директора и заведующих кафедр не выполнили данный пункт, так как не хотели терять часов, а с ними и контингент преподавателей, которых и так несколько лет подряд приходилось сокращать в связи с уменьшением (согласно ФГОС ВО) количества часов на теоретическое изучение предметов.

Проблемой, вытекающей из предыдущей, является проблема несогласованности программного материала начальных классов с задачами педагогической практики студентов-бакалавров, а также отсутствие единых подходов у преподавателей вуза, СОШ и ДОУ к оценке освоения практических навыков студентами-практикантами. Ситуация выглядит следующим образом: преподаватели кафедры, в рабочую нагрузку которых входит педагогическая практика студентов, обязаны посещать уроки студентов на базе практик, помогать в составлении конспектов методическими рекомендациями, оценивать работу студента при подготовке к уроку и само проведение урока. Преподаватель кафедры при этом сам не владеет практическими навыками проведения уроков, навыками владения классом, т.к. ни в младшей школе, ни вообще, в СОШ или ДОУ не работал.

Важным аспектом является то, что урок часто проводится по теме, которую студенты на занятиях по методике в вузе еще не изучали. Это происходит потому, что РП (рабочая программа) преподавателя вуза и поурочные учебные планы учителей-предметников не согласованы к моменту выхода студента на практику. Учителя СОШ и педагоги ДОУ, подчиняясь своему плану и администрации своего ОУ, не идут на изменения. В итоге педагог кафедры планирует провести определенные виды работ со студентами во время педпрактики, а это не всегда удается. Помимо всего выше сказанного нужно особо отметить большие затруднения в объективной оценке знаний студента-практиканта. Преподаватель кафедры, на наш взгляд, не вправе оценивать то, чем сам не владеет и никогда не пробовал исполнить, кроме, естественно, тех теоретических знаний, которые он студенту дал. Педагог-практик, в свою очередь, не владеет информацией о компетенциях и компетентности студента на данном этапе практической подготовки (какие темы теоретические по предмету изучил? какие темы по методике преподавания предмета уже прошел?). Следовательно, он не может дать правильную оценку практиканту. Отсутствие единых подходов в этом вопросе говорит о необходимости выработки единых фондов оценочных средств. На основании вышесказанного можно говорить о трех ведущих источниках существующей проблемы: проблема проектирования образовательной программы, проблема менеджмента и проблема кадров.

Таким образом, нами определены предложения по решению выявленных проблем:

1. Создание кафедр, входящих в организационную структуру педвуза, на базах практики СОШ и ДОУ;

2. Включение в штат этих кафедр педагогов СОШ и ДОУ (не менее 10%) и преподавателей кафедр педвуза.

3. Разработка общих программ педагогической практики, ФОСов. Приведение к единому знаменателю требований вуза, СОШ и ДОУ к целям, задачам и результатам практики будущих учителей начального и дошкольного образования;

4. Участие коллектива кафедр в научных грантах, конференциях. Публикации результатов деятельности кафедр.

Редизайн структуры педвуза направлен на решение не только выделенной нами проблемы, но и других, связанных с ней, а именно:

1. Большая регламентация взаимодействия преподавателей вуза и педагогов-практиков.

2. Повышение качества профессиональной подготовки преподавателей института за счет приобретения ими практического опыта, что в итоге приведет к повышению качества подготовки будущих учителей.

Поскольку, описываемые в нашей работе проблемы носят массовый характер в российских педагогических вузах, то данный способ решения проблемы можно внедрять повсеместно, тем более, что он не требует принципиально новой модели подготовки студентов, но, безусловно, означает отказ от сведения этого процесса исключительно к формированию ориентировочной основы профессиональной деятельности.

Итак, на основании проведенного исследования качества практической подготовки профессионального образования в педагогичекой сфере и анализа ситуации можно утверждать о наличии в педагогических вузах проблем, как с управлением, так и с персоналом. Это подтверждает нашу гипотезу о необходимости принятия управленческого решения и о необходимости работы с персоналом педвузов, педагогами баз практик СОШ и ДОУ, что, требует организационного редизайна и является одним из решений проблем педагогической инноватики в профессиональном образовании.

Библиографический список

1. Акимова, Т.А. Теория организации / Т.А. Акимова. - М.: РУДН, 2010. - 435 с.

2. Выборнова Е.Е. Конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда / Е.Е. Выборнова, Е.А. Тукова // Экономика и управление: проблемы, тенденции, перспективы развития: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 159–161.

3. Дегтярева Е.А. Типы отечественных университетов на этапе диверсификации модели вуза. Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2017. – № 19. С. 113-118.

4. Кантор Е. Л. Экономика предприятия / Под ред. Е.Л. Кантора ─ СПб: Питер, 2017. ─ 352с.

5. 5.Кузьминов Я.И. Наши университеты // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 10. – С. 9-15.

6. Лупу А. О некоторых проблемах инновационного развития в РФ / А. Лупу, Г.Н. Магеррамова // Научные исследования: от теории к практике : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 февр. 2017 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 138-142.

УДК 378
Феткуллов А.Д., *адъюнкт Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, майор, Санкт-Петербург, E-mail: fetkullov88@bk.ru*
Блажко А.М., *адъюнкт Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, подполковник, Санкт-Петербург, E-mail: leskova90@mail.ru*

КОНКУРС В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ – ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Аннотация: в статье представлен анализ проведенного опроса курсантов и преподавателей военного института относительно их личного мнения об олимпиадах и конкурсах. Авторами предлагается внедрить во внеучебное время проведение конкурсов в предметной области педагогики, что существенно может повысить качество профессиональной подготовленности будущих офицеров для их дальнейшей работы с личным составом.
Ключевые слова: конкурс, олимпиада, конкурсы в предметной области педагогики, педагогические конкурсы.

На сегодняшний день довольно актуальна востребованность практических знаний, навыков и умений военнослужащими войск национальной гвардии для успешного выполнения служебно-боевых задач, формирования стратегий служебно-боевой деятельности, для систематической работы с личным составом в стремительно изменяющихся условиях социальной действительности, в сложных, порой непредсказуемых ситуациях повседневной жизнедеятельности.

Одной из главных задач современной системы образования является поиск различных форм и методов улучшения качеств, направленностей, интересов обучающихся; предоставление возможности каждому из них проявлять свой креативный потенциал и претворять в жизнь свои личностные планы.

В этой связи весьма актуален вопрос об организации активной познавательной и творческой деятельности обучающихся, способствующей накоплению практического опыта как базы, без которой, по нашему мнению, невозможна самореализация личности в будущем.

В этом вопросе организация и проведение конкурсов в предметной области педагогики является одним из важнейших условий выявления интеллектуального и креативного потенциала нынешнего обучающегося.

Ключевые слова: конкурс, олимпиада, конкурс в предметной области педагогики, педагогические конкурсы.

Цель работы: с учетом проведенного опроса выйти на интерпретацию понятия конкурс с которой далее работать и развивать идеи интеграции конкурсов в предметной области педагогики как мероприятия и как средства, позволяющего повышать воспитательные эффекты, способствующее развитию педагогического творчества и профессиональных умений.

Результатом проделанной работы будет являться: повышение уровня профессиональной и личностной подготовленности курсантов военных институтов в их дальнейшей работе с личным составом.

В настоящее время, исходя из того, что мы живем в эпоху развитых технологий и открытости информационных ресурсов тяжело найти четкое определение того или иного термина, необходимого для работы в сфере научного исследования. Так, например, в Большой Советской Энциклопедии «конкурс (от латинского concursus, букв. – стечение, столкновение, встреча) понимается как

соревнование, имеющее целью выявить лучших из числа участников. В общеобразовательной школе и специальных учебных заведениях конкурсы различного содержания и характера (по учебным дисциплинам, художественного и технического творчества, спортивные и др.) используются как одна из эффективных форм внеучебной образовательно-воспитательной работы, позволяющей выявлять и развивать интересы и способности учащихся» [1, с. 3259].

Для того чтобы провести анализ вышеупомянутой проблематики нами проведён опрос, в котором приняли участие 105 курсантов 2 курса факультета (морально-психологического обеспечения) и 7 преподавателей факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования) Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, в результате которого стало очевидно, что каждый из них имеет свое видение и понимание таких терминов, как «олимпиада», «конкурс», «конкурс в предметной области педагогики», так как вышеуказанная категория разбирается в данных вопросах по-разному и отношение к организации и проведению конкурсов в предметной области педагогики у них разное.

В результате проведенного анализа, большинство опрошенных считают, что конкурсы эффективнее проводить во внеурочное время, то есть как факультативное мероприятие, проводимое во время, скажем, самостоятельной подготовки. Так как участие в конкурсах, как и самоподготовка, также способствует подготовке курсантов по предметам обучения.

Также большинство опрошенных считают, что конкурс в предметной области педагогики должен быть направлен на создание и разрешение педагогических ситуаций, а не педагогических задач. Это, в свою очередь, можно объяснить тем, что педагогическая задача – понятие более широкое и может содержать в себе несколько педагогических ситуаций. А поскольку конкурсы в предметной области педагогики планируется организовывать и проводить в курсантских подразделениях, то соответственно разрешение педагогических ситуаций – более оптимальный вариант заданий для этой категории. Разрешение курсантами педагогических ситуаций в рамках конкурсных заданий позволит уже в последующем выйти на более сложный уровень – разрешение педагогических задач.

На вопрос различия или тождества понятий – «конкурс» и «олимпиада» мнения опрошенных разделились таким образом, что более 89% считают, что данные понятия тождественны и различий в них не наблюдают. Но зато практически все опрошенные уверены, что проведение внеурочных мероприятий, таких как «конкурсы» и «олимпиады», в военных институтах будет положительно сказываться на уровне профессиональной и личностной подготовленности курсантов.

Следует отметить и то, что если бы целью данного опроса являлось бы лишь закрепление тождества понятий «конкурс» и «олимпиада», то результат очевидно был бы положительный. Однако в сфере образования существуют различные термины и определения вышеуказанных понятий, поэтому необходимо разобраться что же чем является на самом деле.

Как уже стало очевидно в качестве синонима слова «конкурс» используются такие термины, как «олимпиада», «марафон», «матч»,

«первенство», «спартакиада», «турнир», «чемпионат», «эстафета», «викторина», «игра».

Так же, если снова обратиться к Большой Советской Энциклопедии, то в ней «олимпиада – соревнования учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области знаний. Олимпиада – одна из наиболее эффективных форм внеклассной и внешкольной работы, способствует повышению интереса учащихся к знаниям, развитию их способностей, профессиональной ориентации, позволяет выявить и рекомендовать наиболее способных в высшую школу (с этой целью олимпиады для старшеклассников и абитуриентов проводят и вузы), содействует укреплению связи общеобразовательной школы с вузами» [1, с. 5079].

Таким образом соревнование – ключевое понятие выше приведенных определений. Поэтому мы будем понимать данное мероприятие так, как оно описано в Толковом словаре русского языка «соревнование – форма деятельности (работы, игры), при которой обучающиеся стремятся превзойти друг друга» [4, с. 753].

В качестве одного из новейших ориентаций подготовки военнослужащих по своему направлению деятельности, а также с целью повышения качества их самостоятельной, креативной, профессиональной деятельности на принципах внедрения в учебную и внеучебную деятельность, по нашему мнению, является необходимость использования конкурсов по педагогике в образовательном процессе. «Эффективность их использования объясняется тем, что при подготовке к конкурсу курсант приобретает новые для себя качества и приобретает новые способности, такие как: способность принимать правильное решение, способность правильно понимать индивидуальную и социальную ценность своей будущей профессии; партикулярную зрелость; вспомогательный запас умственных и креативных способностей и готовность их применять в повседневной жизнедеятельности; способность мыслить предприимчиво в экстремальной ситуации, готовность к умелому подходу к профессиональным проблемам и их разрешение» [3, с. 56-58].

Кроме того, конкурсы в предметной области педагогики почти также, как и олимпиады, о которых писала в своих трудах Рогожкина Е. М. – «своего рода, интегрированная форма профессионально-креативной деятельности, способствующая развитию педагогической техники, профессиональных умений, позволяющая оценивать уровень педагогического творчества и владения педагогическими компетенциями. Конкурс позволяет участникам проверить и критически оценить свои возможности, определиться в выборе дальнейших путей образования, самообразования и саморазвития. В образовательной практике накоплен достаточно богатый опыт организации и проведения конкурсов в предметной области педагогики, который необходимо адаптировать в образовательную среду военных институтов» [5, с. 47].

Следует обратить внимание на то, что если понимать конкурсы по педагогике как форму проявления внеучебной, инициативной активности обучающихся, то можно предположить, что они могут стать многообещающим курсом появления новшеств внеучебной и учебной деятельности курсантов военных институтов, которые разрешат внедрить в повседневную жизнедеятельность недостающие (оптимальные) условия для демонстрации и

улучшения количественных и качественных личностных и профессиональных качеств будущих офицеров. Конкурсы дадут возможность сосредотачивать внимание на имеющих первостепенное значение аспектах воспитательной деятельности офицеров при работе с личным составом, открывать ранее не используемые ресурсы повышения степени профессиональной подготовки курсантов. Офицеры, закончившие обучение в военных институтах, придя в войска, управляя подчиненным личным составом обязаны профессионально владеть такими компетенциями, как быстрый поиск проблем во взаимоотношениях воинского коллектива, их противоречия, причины возникновения и быть способными их разрешить; использовать накопленные профессиональные знания в различных новых нестандартных ситуациях, быть способными проводить анализ педагогических ситуаций в условиях той обстановки, в которой окажутся, безукоризненно отстаивать свое мнение, умело применять на практике накопленный практический опыт совокупности приемов и способов урегулирования взаимоотношений в воинском коллективе.

Подводя итог всего вышесказанного, мы приходим к такому выводу, что понятия «конкурс» и «олимпиада» не тождественны, хотя и имеют много общего. Оба этих видов деятельности являются мероприятиями, которые можно проводить как в урочное, так и внеаудиторное время с единственной, пожалуй, разницей в порядке их организации, методикой проведения и достижением результатов.

Исходя из этого, довольно обширный спектр задач текущего образования разрешают конкурсы, например, они, помогают предопределять и улучшать у обучающихся их креативные способности и акцентировать их внимание на конкретной деятельности, связанной с поиском и исследованием определенных объектов, а также создание необходимых условий для анализа полученных, в ходе участия в конкурсе, практических и теоретических знаний. То время, когда курсанты проявляют инициативную активность в процессе подготовки к конкурсам, оказывает полезное воздействие на улучшение качественных и количественных показателей их профессиональных знаний, личностного развития и мотивации самообразования и практических умений.

Подводя итог вышесказанного, следует сделать вывод о том, что конкурс в предметной области педагогики можно рассматривать как средство в форме педагогической технологии и считать его одним из направлений воспитательной работы в современном образовании. Основной целью и задачей конкурсов является выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к поисковой и исследовательской деятельности, создание необходимых условий для обсуждения накопленных знаний [6, с. 314]. Конкурсы охватывают достаточно объемный спектр различных деятельностных активностей, которые способствуют развитию тех компетенций, которые необходимы будущему офицеру для его эффективной работы с личным составом, а также в рамках выполнения требований федеральных государственных стандартов для военно-учебных заведений.

Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия. – 3 изд. М.: Советская энциклопедия, 1970 – 1977 – 18240 с.

2. Хуторской А.В. Что представляет собой наша научная школа // – Научная школа. [Электронный ресурс] – ULR:http://khutorskoy.ru/science (дата обращения

12.04.2019 г.)
3. Научно-методическое обеспечение реализации междисциплинарных связей в высшем учебном заведении. Сборник научно-исследовательских проектов курсантов. Санкт-Петербург, 22 апреля 2011 года / А.Н. Сивак, Л.Н. Бережнова, А.И. Епифанов, М.М. Гупалов, А.Ю. Кеклис. Под общ. ред. С.А. Гончара. – СПб.: СПВИ ВВ МВД России, 2011. – 38 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - М. : ИТИ Технологии, 1994. – 944 с.
5. Рогожкина Е.М. Опыт организации предметных олимпиад в военных вузах // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, СПб: 2011 № 4. – 53 с.
6. Феткуллов А.Д. «Развитие воспитательных технологий в современном образовании» // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 684 с.

УДК 378.6
Алексеев С.О., *преподаватель ФГКВОУ ВПО «Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации», E-mail: alex1980saratov64@gmail.com*
Артемьев А.А., *адъюнкт ФГКВОУ ВПО «Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации», E-mail: artemev_artem163@mail.ru*

РАБОТА ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: в статье представлена разработка путей повышения эффективности морально-политической, боевой и психологической подготовки, укрепление воинской дисциплины по адаптации военнослужащих к условиям прохождения военной службы.
Ключевые слова: воинский коллектив, профессиональная и психологическая адаптация, педагогическое сопровождение, адаптация, военнослужащие.

Улучшая индивидуальную воспитательную работу каждого солдата, разрабатывая способы повышения эффективности моральной, политической, военной и психологической подготовки, невозможно укрепить военную дисциплину без серьезной работы по адаптации армии к условиям военной службы. Важнейшим периодом военной службы является период адаптации, в котором внутренний мир человека перестраивается, его жизнь адаптируется к требованиям военной среды. Дальнейшее завершение военной службы будет зависеть от успеха этого периода. В настоящее время особое значение имеет то, как человек строит отношения с другими людьми, как он ведет себя в конфликтных ситуациях, как он защищает свое достоинство, свое «Я» и какие механизмы психологической защиты он использует. Адаптация (от латинского «приспособлять») - приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

Адаптация связана с перестройкой функционирования определенных органов, механизмов, с развитием новых навыков, привычек, качеств, которые приводят организм, личность в соответствие с окружающей средой. Регуляторы адаптации человека - это мотивы, мышление, воля, способности, знания, опыт. В

процессе адаптации приобретается не так много новых свойств и качеств, как перестраиваются уже существующие, а сохранение эффективности деятельности происходит в основном за счет готовности, привыкания к новым условиям и их развития. Адаптация выражается не только в адаптации организма к новым условиям, но, прежде всего, в развитии постоянного поведения, которое может справляться с трудностями [1]. В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется адаптация к окружающей среде, различают разные виды адаптации:

- физиологические - взаимодействие различных систем организма;
- биологический - изменение обмена веществ и функций органов в зависимости от жизненной важности воздействия;
- психологическая - адаптация человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, условий, например, повышенная чувствительность глаз в темноте;
- социально-психологическая - адаптация к отношениям в новой команде.

Эти типы адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно. Процесс адаптации к новой среде ускоряется, если человек ранее был знаком с возможными ситуациями предстоящей деятельности и получил знания и информацию, необходимые для правильной ориентации. Для успешной адаптации необходимо научиться справляться с вашим поведением, согласовывать внутреннее состояние с требованиями окружающей среды и развивать готовность принимать соответствующие меры в новых условиях жизни.

Важность проблемы адаптации привела к активному и плодотворному поиску ее сущности, содержания, особенностей и способов эффективного воздействия на нее с целью подготовки военнослужащих к профессиональной деятельности. Но в то же время, естественно, это привело к многочисленным попыткам определения термина «адаптация».

Военные коллективы, в которые поступают новое пополнение, имеют общие и характерные черты как по отношению к другим коллективам (школа, обучение, производство и т. д.), так и между собой. У них есть свои специфические особенности, которые определяют особенности социально-психологической адаптации военнослужащих, вновь прибывших в армию:

- особая социальная значимость целей и задач военной деятельности, реализация которых связана с высокой ответственностью и опасностью для жизни;
- четкое, правовое и нормативное регулирование всех аспектов военной жизни и деятельности, а это строгое подчинение командиру, военной дисциплины, внутреннего порядка и т. д.;
- относительная изоляция военных коллективов, обусловленная спецификой их деятельности;
- особенности пола, возраста, национального состава подразделений и др.

По видам деятельности военнослужащих можно выделить основные виды их адаптации: адаптация к учебной деятельности (дидактическая), военно-функциональная (профессионально-боевая), адаптация к служебной деятельности (служебно-функциональная), адаптация к социальной деятельности в команде (общественная), адаптация к условиям жизни воинского коллектива (повседневная). При социально-психологическом подходе адаптация

военнослужащих может быть определена как процесс, когда человек постепенно входит в конкретные условия военной деятельности и осваивает психологию новой микросреды (воинского коллектива). Молодые люди, поступающие на военную службу в современной армии, должны пройти процесс адаптации как минимум дважды: во время обучения нового пополнения и после окончания учебного сбора, когда его направляют в подразделения для дальнейшей службы. Эти основные этапы адаптации солдата не однозначны по своему содержанию и значению, они имеют свои особенности.

Следовательно, суть социально-психологической адаптации личности в военном коллективе заключается в том, что это двусторонний процесс установления официальных (служебных) и неформальных (личных) отношений между индивидом и коллективом на начальном этапе. Их взаимодействие, опосредованное ценностями, содержанием и организацией общей военной деятельности, результатом которой является, с одной стороны, адаптивность личности, включенной в коллектив, а с другой - принятие солдатом коллектива на основе взаимопонимания, согласования ценностных ориентаций нового члена и военного коллектива.

Уровень адаптации молодых солдат к условиям службы можно более объективно определить по следующим критериям:

- самооценка при принятии на службу;
- степень удовлетворенности режимом военной жизни;
- степень удовлетворенности характером отношений с командирами, коллективом;
- оценка их статуса, готовности играть новую роль.

Одной из основ положительного или отрицательного отношения солдат по прибытии в воинскую часть являются отношения с непосредственными командирами (начальниками). Большинство воинских частей имеют здоровые правовые отношения между командирами и их подчиненными.

Особенности адаптации военнослужащих к военной службе.

Военная служба - это система взаимосвязанных мер по достижению социально значимых целей (обеспечение общественного порядка и безопасности, защита важных государственных объектов, специальных грузов, территориальная защита государства и т. д.), основанных на фактическом или потенциальном применении оружия в боевых действиях.

Различные условия для военной службы должны включать следующее:

опасность - осознание военнослужащими ситуации как угрозы их здоровью и жизни;

неожиданность - неожиданные изменения ситуации во время выполнения боевого задания;

небезопасность - отсутствие, неадекватность или непоследовательность информации о содержании и условиях боевого задания;

новизна - наличие элементов, ранее неизвестных военнослужащим при выполнении боевого задания;

увеличение скорости действий - сокращение времени на выполнение действий;

нехватка времени - условия, при которых успешное завершение задачи невозможно, просто увеличивая темп действий, необходимо изменить

содержание структуры деятельности.

Особый интерес к проблеме адаптации военных к условиям службы происходит из специфики и высокой социальной значимости деятельности людей по защите интересов государства и безопасности страны. Вот почему эта деятельность по-прежнему привлекает особое внимание исследователей из различных научных областей (врачей, психологов, философов). Основные направления исследований по этой теме находятся в области физиологии, медицины и психологии.

Строгое соблюдение условий военной службы и жизни, высокие требования и постоянный и равномерный контроль командиров и начальником, систематические учения постепенно подталкивают вновь прибывших солдат к режиму и порядку устава и в то же время они выступают как очень важные факторы в формировании морально-психологических качеств. Благодаря влиянию этих факторов происходит быстрое накопление опыта, навыков и необходимых умений военной дисциплины. Формирование навыков военной дисциплины является одной из важнейших задач воспитательной работы в начальный период службы.

Учитывая необходимость освоить сложную военную специальность, отдельные воины могут быть изначально не уверены в том, смогут ли они успешно справиться с военной службой, первые неудачи будут трудно пережить, изоляцию и повышенную раздражительность. В такой ситуации необходимо помочь таким солдатам обрести уверенность в овладении военной специальностью.

В воспитании трудолюбия, исполнительности важная роль принадлежит тренировкам. В то же время практика показывает, что отношение молодых воинов к этому далеко не всегда позитивное. Более того, значительная часть из них считает, что с помощью современных технологий тренировка потеряла смысл и не нужна. Поэтому важность убедительного объяснения военным важности боевой подготовки и ее роли в формировании нравственных и боевых качеств абсолютно очевидна. С этой целью оправданно просматривать фрагменты фильмов, демонстрирующих образцовую подготовку в бою, парады, военные ритуалы, церемонии, пропаганду высказываний известных командиров, участие в парадах и церемониях, привлечение молодых солдат на торжества с элементами боевого применения.

Возрастающая сложность задач, стоящих перед войсками национальной гвардии Российской Федерации, определяется все возрастающими требованиями к профессиональной деятельности военнослужащих. Одной из проблем с эффективностью работы вновь прибывших военнослужащих, для выполнения своих функциональных задач, является достижение высокого уровня приспособляемости к условиям военной службы. В связи с этим процесс социально-психологической адаптации к условиям военной службы приобретает все большее значение.

Быстрота процессов адаптивности военнослужащих к новому образу жизни и деятельности, изучение психологических характеристик психических состояний, возникающих на начальном этапе, а также выявление психолого-педагогических условий для оптимизации этого процесса являются чрезвычайно важными задачами. Процесс адаптации зависит от того, насколько длительными

и разными затратами текущие и будущие успехи военнослужащих, процесс их профессионального развития.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Шепель С.М. Социальные практики и профессиональные пробы как средства социально-профессиональной адаптации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. - 2019. – № 4(77). – С. 189-191.
2. Авдеев В.В., Чернов С.А., Глемба Л.В. Теория и практика воспитательной работы: Учебное пособие. - Новосибирск: Новосибирское ВВКУ, Ч. 1, 2008. - 200 с.
3. Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. - Рига: Рижское высшее военно-политическое училище им. Бирюзова С.С., 1991. - 89 с.
4. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в Вузе. В кн.: Человек и общество: Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. - Л.: ЛГУ, 1973. - 34 с.
5. Артемьева Е.Ю., Мартынов Е.М. Вероятностные методы в психологии. - М.: 1975. - 206 с.
6. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. Вопросы психологии. - М.: 1989. - с. 92-100.
7. Бачерников Н.Е. Ситуационные реакции у военнослужащих: Дисс. д-ра мед.наук. - Л.: ВМедА, 1965. - 545 с.

УДК 378

Кириллова Л.Р., *преподаватель, Московский городской педагогический университет, E-mail: kirillova.ljubov@ro.ru;* ***Большаков А.П.,*** *аспирант, Московский городской педагогический университет, Москва, E-mail: a.bolshakoff2010@yandex.ru*

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: в данной статье авторы показывают необходимость обучения студентов педагогических вузов работе по формированию экологической грамотности обучающихся с использованием методов социальной педагогики. Сочетание трёх основных групп методов: методы изучения педагогического потенциала социума, методы разрешения проблем личности или группы, методы развития педагогического потенциала социума при помощи социально-педагогической деятельности позволяет достичь планируемых результатов.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, экологическая грамотность, методы социальной педагогики, социализация.

Тенденция усиления экологической составляющей является одним из характерных признаков общего и профессионального образования во всём мире, что можно объяснить тем, что общество осознаёт важность экологических проблем, пытается найти эффективные способы их решения. Идея о необходимости сохранения природных ресурсов приходит на смену принципам общества потребления. В связи с этим весьма актуальной является проблема подготовки педагогических кадров, знания и компетенции которых соответствуют требованиям образования для устойчивого развития.

Образовательные учреждения служат интересам общества, выполняют социальный заказ, обусловленный уровнем его развития и тенденциями времени. Поэтому весьма актуальным предоставляется процесс организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности

обучающихся. В связи с необходимостью определения содержания данной деятельности мы предлагаем рассматривать её с двух позиций.

Во-первых, социально-педагогическую деятельность по формированию экологической грамотности можно представить в виде деятельности по овладению рядом компетенций, а именно формирование научного экологического мировоззрения, экологического сознания, необходимой мотивации, умений в области природоохранной деятельности и ресурсосбережения.

Во-вторых, социально-педагогическую деятельность по формированию экологической грамотности следует рассматривать как сочетание социальной, экологической и педагогической деятельности преподавателя, выступающего в роли организатора экологического образования. Педагог может эффективно использовать имеющиеся социокультурные ресурсы для своей деятельности: естественнонаучные музеи, природные территории, эколого-просветительские центры. Также он должен организовывать и курировать волонтёрскую деятельность обучающихся.

Предлагаемый комплексный подход в работе педагога позволит достичь планируемых целей экологического образования: подготовить выпускников к жизнедеятельности в социоприродной среде и активному участию в деятельности по сохранению и восстановлению природы.

Результаты некоторых исследований свидетельствуют о невысоком уровне готовности будущих учителей к социально-педагогической деятельности экологической направленности. В частности, Несговорова Н.П. отмечает по итогам своего лонгитюдного наблюдения, что подавляющее большинство студентов-первокурсников не обладают необходимыми умениями в области проектно-исследовательской деятельности, без которой невозможно реализация принципов образования в интересах устойчивого развития. Имеющиеся у первокурсников знания, полученные в школе, недостаточны для организации социально-экологической деятельности. Около 48% учителей, участвовавших в исследовании, продемонстрировали низкий уровень знаний основ экологии, не смогли эффективно использовать современные методы педагогики в своей деятельности [1].

Проведённые нами ранее исследования показали эффективность использования методов социальной педагогики для формирования естественнонаучной грамотности [2]. Предлагаем в процессе подготовки будущих педагогов обратить внимание на некоторые группы методов.

Первая группа - методы изучения педагогического потенциала социума. Они позволяют выявить имеющиеся ресурсы социума, которые будут использоваться для формирования экологической грамотности на оптимальном уровне. Педагог, понимая, что обучающиеся затрудняются в применении имеющихся естественнонаучных знаний в реальной жизненной ситуации, определяет значимые возможности социума для ее разрешения. Используются методы сбора и анализа данных, описанные в социологических и психологических методиках. Эти методы адаптируются для изучения педагогического потенциала личности и социума [3, с.89]. Определяется исходный уровень социальных потребностей, способностей и ценностей индивида, а затем изучается динамика его развития с течением времени. Таким

образом можно определить готовность преподавателя к запланированной деятельности по формированию экологической грамотности и готовность обучающегося к восприятию необходимой информации.

Вторая группа методов применяется в социальной педагогике для разрешения конкретных проблем личности или коллектива. В своей практической деятельности мы часто используем метод рекомендаций. Например, преподаватель рекомендует организовать студентам дома раздельный сбор мусора и объясняет важность этого с учётом масштабов города. Довольно эффективно этот метод можно сочетать с методами совета и консультирования. В случае использования метода совета преподаватель излагает и обосновывает свою точку зрения в спорной ситуации. Одним из примеров может служить вопрос о выборе ёлки (срубленной или синтетической) на Новый год. Проанализировав вместе со студентами достоинства и недостатки в обоих случаях, педагог может помочь сделать правильный выбор. Метод консультирования предполагает сообщение информации об имеющихся возможностях современных образовательных организаций и города, рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов. Результатом должно стать повышение мотивации и включение студентов в социально-значимую деятельность, в том числе волонтёрские проекты.

Ещё одна важная группа методов социальной педагогики используется для развития педагогического потенциала социума при помощи социально-педагогической деятельности [4]. Преподаватель должен установить доверительные отношения со студентами, активизировать их внимание на значимости экологических мероприятий. Для этого он должен уметь убеждать, приводить конкретные примеры, показывать важность экологически грамотного поведения в повседневной жизни.

Обучение студентов использования методов социальной педагогики для формирования экологической грамотности проводится на экспериментальном уровне в Московском городском педагогическом университете. В дальнейшем планируется организация практической деятельности студентов с использованием данной методики в школах города.

Мы полагаем, что подготовка будущих учителей к работе по формированию экологической грамотности с использованием методов социальной педагогики способствует их дальнейшей успешной работе в соответствии с тенденциями образования в интересах устойчивого развития, поможет им в деятельности по социализации обучающихся. Будущий педагог должен уметь эффективно использовать социокультурные ресурсы города, творчески сочетать различные виды урочной и внеурочной деятельности, использовать практические задания экологической направленности.

Библиографический список

1. Несговорова Н.П. Подготовка к эколого-педагогической деятельности и ее проектированию в системе непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №4. – С. 114-123

2. Большаков А.П. Из опыта организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности старшеклассников // Современное педагогическое образование. – 2019. - №12. – С. 101-103

3. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология. - М. - Академия, 2000.

4. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата

/ под общ. ред. В. С. Тарохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2014

УДК 377

Кузина Н.Н., *к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается информационно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие педагога, информационно-методическое сопровождение, информационно-методический ресурс, непрерывное образование.

Одной из ведущих проблем кадрового обеспечения в системе образования является проблема формирования позиции педагога, позволяющей достигать нового качества образования, модернизировать содержание образовательного процесса посредством критического, творческого осмысления и применения на практике достижений науки и педагогического опыта. Представления о современном учителе предполагают его профессионально-личностное развитие в условиях непрерывного образования, под которым понимается образование, которое происходит на протяжении всей жизни и обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни [4].

Сластенин В.А. определяет профессионально-личностное развитие педагога как «процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и её профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» [6, с. 81].

Кузина Н.Н. профессионально-личностное развитие педагога рассматривает как динамический интегративный процесс, связанный с изменениями личностных и профессиональных характеристик, обеспечивающий новый уровень потребностей, готовности и возможности саморазвития и самореализации» [3].

Профессионально-личностное развитие педагога может рассматриваться как процесс и результат взаимодействия личности, государства и общественных организаций с целью преобразования внутренней детерминанты; развитие профессиональных знаний, умений, навыков; совершенствование способности обучаться в течение всей профессиональной деятельности для решения новых задач, обусловленных вызовами времени.

Современному обществу требуются педагогические работники, способные прогнозировать и проектировать не только образовательный процесс, строить

индивидуальные образовательные траектории обучающихся, но и проектировать собственное профессиональное развитие в соответствии с тенденциями развития общества. В высокой степени востребован учитель новой формации, новой ментальности, нового педагогического мышления, владеющий навыками рефлексии. Необходим учитель-стратег, который может моделировать и проектировать свою деятельность. К характеристикам деятельности успешного педагога-профессионала Е.А. Ямбург относит готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Содержание профессионального стандарта педагога включает механизмы профессионального развития, умение педагога учиться на протяжении всей профессиональной жизни.

К направлениям профессионально-личностного развития чаще всего относят профессиональное самообразование, повышение квалификации, участие в инновационной деятельности, неформальное профессиональное общение.

Таким образом, закономерно рассмотрение профессионально-личностного развития педагога как непрерывного процесса осмысления собственной деятельности, способа её осуществления, самореализации субъекта деятельности, способности непрерывно самообразовываться. Тем не менее не у всех педагогов выражена такая субъектная позиция, поэтому многие исследователи подчеркивают необходимость сопровождения профессионально-личностного развития [3,5,6].

Новыми профессиональными стандартами определяется, что в системе образования необходимо создать условия для осуществления непрерывной теоретической, научно-методической, информационной поддержки, в том числе в сфере ИКТ-технологий, и сопровождения профессиональной деятельности педагогов по вопросам реализации образовательных программ, использования и внедрения инновационного педагогического опыта, проведения комплексных исследований результатов образовательной деятельности, успешности инноваций и др.

«Сопровождение» трактуется как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; как организация методической службы, главной целью которой является развитие субъекта, его профессиональной деятельности и психолого-педагогического общения. Являясь важнейшим видом методической работы в системе образования, сопровождение, как комплекс взаимосвязанных действий и процедур, обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогам на протяжении всей их профессиональной карьеры, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью, формировать позитивные профессиональные установки [3].

Исходя из этого, методическое сопровождение» - это процесс, направленный на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, включающей актуализацию и диагностику существующих проблем, информационный поиск возможного пути решения проблемы, консультации на этапе формирования индивидуальных образовательных маршрутов. Являясь важнейшим видом методической работы в системе

образования, сопровождение, как комплекс взаимосвязанных действий и процедур, обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогам на протяжении всей их профессиональной карьеры, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью, формировать позитивные профессиональные установки [3].

Среди приоритетных направлений работы методических служб выделяют внедрение моделей методического сопровождения и поддержки с использованием современных информационных и коммуникационных технологий; организация сетевого взаимодействия педагогов и образовательных учреждений, совершенствование информационного обмена и распространения педагогических инноваций в рамках единого образовательного пространства, создание условий для самообразования и самореализации учителя [5].

В условиях муниципальной образовательной системы одной из ключевых стратегических задач в деятельности информационно-методических центров становится принятие управленческих решений и создание эффективных инструментов для реализации требований профессионального развития педагогических работников.

Информационно-методическое сопровождение можно рассматривать как технологию управления процессом постановки и решения профессиональных задач, включающую диагностику существа возникших проблем, информирование о путях их решения и помощь на этапе реализации; предполагающую организацию самостоятельной проектировочной деятельности сопровождаемых, чередуемую с внешней оценкой ее хода и результатов сопровождающими, осуществлением обучения сопровождаемых способам самоконтроля и самооценки деятельности и ее результатов. [5].

Одним из таких инструментов информационно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов выступает информационно-методический ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагогов на профессиональное развитие ресурс - «ЛИФТ», созданный специалистами информационно-методического центра Невского района Санкт-Петербурга [2]. В качестве основных задач этого ресурса можно выделить личностное и профессиональное развитие педагогов, мотивация к совершенствованию профессиональной деятельности; повышение уровня предметной и психологической подготовки; изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта; методическую помощь начинающим учителям и педагогам, испытывающим затруднения в работе; консультативную помощь в самообразовании и др.

Важной особенностью информационного ресурса профессиональной поддержки и мотивации педагога является то, что он представляет собой вариант конструктора, который может изменяться, дополняться, отвечая потребностям и вызовам образовательной ситуации. Материалы ресурса адресованы педагогам, руководителям образовательных организаций, партнерам районного, городского, российского образовательного пространства.

Информационно-методический ресурс «ЛИФТ» прежде всего «...дает возможность каждому работнику выбрать свой индивидуальный маршрут для

профессионального развития, совершенствования качества профессиональной деятельности, определить необходимые источники» [1, с.40].

Для выбора индивидуального образовательного маршрута, выявления своих профессиональных возможностей и потребностей педагоги могут пройти самодиагностику и определить дальнейшие направления профессионального развития. Разделы информационно-методического ресурса предоставляют разнообразные возможности для удовлетворения профессиональных потребностей для разных категорий педагогов по различным направлениям.

На решение проблем профессионально-личностного развития педагога нацелены подразделы ресурса: «Развитие кадрового потенциала» - материалы о возможности карьерного роста, «Аттестация» - материалы для оказания помощи при подготовке к аттестации, «Практические советы психолога – материалы и практические рекомендации о поддержке профессионального здоровья.

Для поддержки и мотивирования педагогов к инновационному развитию, созданию и применению инновационных продуктов, диссеминации опыта и освоению новой информации в профессиональной сфере предназначены «Банк инновационных продуктов», в который включены материалы о лучших инновационных продуктах районной образовательной системы, «Дидактическая копилка», включающая материалы о современных образовательных технологиях, техниках, приемах, «Педагог-эрудит», предоставляющий информацию о педагогических библиотеках, публикациях СМИ о педагогах и педагогических проблемах и др.

Для расширения диапазона профессиональных возможностей и личностного развития предназначены следующие подразделы:

- «Конструктор индивидуального маршрута», включающий информацию о выборе курсов повышения квалификации, дистанционных формах повышения квалификации, способах самообразования;
- «ИКТ-компетентность», позволяющий педагогу получить информацию и материалы о создании эффективных презентационных материалов, о педагогических сайтах, использовании дизайн-инструментов;
- «Неформальный диалог» о способах неформального образования.

Ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагога «ЛИФТ» нацелен и на поддержку развития творческой деятельности педагога, саморазвития и самореализации через такие подразделы, как «Творчество без границ», «Талантливый педагог», «Педагог-мастер».

На развитие мотивации к достижению профессионального успеха, демонстрации историй успеха нацелен раздел, включающий рекомендации для педагогов, участвующих в конкурсах и примеры конкурсных достижений лучших учителей.

Ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагога «ЛИФТ» также включает разделы, направленные на развитие мотивации педагогов к участию в проектах системы образования района, к чтению профессиональной и другой литературы. Важной особенностью данного ресурса является возможность развития мотивации педагогов к профессиональному общению и обеспечению профессиональной поддержки по индивидуальному запросу педагога: педагог может задать интересующий вопрос, внести предложение, прислать свои материалы для публикации на сайте [2].

Ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагога «ЛИФТ» доказал свою эффективность. Подтверждением этому является рост числа посетивших сайт, количество использованных материалов, заданных вопросов, положительные отзывы о данном ресурсе, результаты исследования уровня мотивации педагогов к совершенствованию качества профессиональной деятельности и своему профессионально-личностному развитию.

Библиографический список

1. Жебровская О.О., Осипенко Г.И. Информационно-методический ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагогов «ЛИФТ» // Непрерывное образование. – 2017. Выпуск 2 (20). - С.37-42.
2. Информационно-методический ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагогов «ЛИФТ» (http://lift.ims-nev.ru/).
3. Кузина Н.Н. Сопровождение профессионально-личностного развития педагога в инновационной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – Декабрь 2012. - №6 (31).
4. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_167897
5. Сачкова Л.А. Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности субъектов муниципальной системы образования [Электронный ресурс] : [Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации: сб. материалов Международной науч. - практ. конф., Москва, 20-21 мая 2009 г.]
6. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Управление современной школой. – Завуч. – 2009. - №6. – С.79-95.

УДК 374

Дудковская Е.Е.*, заместитель директора ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: dud-kovskaya@mail.ru;* ***Федорова О.В.,*** *директор ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: fedorova.ddut@mail.ru;* ***Шарова Е.П****., к.п.н., заместитель директора ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: elena9380691@yandex.ru*

ОТКРЫТОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: ИЗМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Аннотация: в данной статье авторы дают обоснование и описание необходимых изменений в профессиональной подготовке педагога дополнительного образования в условиях реализации принципов открытого дополнительного образования, использования механизмов сетевого взаимодействия для инновационного развития учреждения

Ключевые слова: дополнительное образование детей, открытое образование, инновационное развитие, сетевое взаимодействие, профессиональная подготовка педагога дополнительного образования, развитие человеческого потенциала

Дополнительное образование детей в большей мере ориентировано на свободное развитие индивидуальности ребенка, дает ему свободу выбора образовательных программ, времени и места обучения в различных форматах, в том числе и дистанционных. В его основу заложен главный принцип открытого образования - «образование через всю жизнь».

Открытым современное дополнительное образование делают также активное использование информационно-коммуникационных технологий и средств обучения, модульность образовательных программ, возможность

спроектировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям ребенка. Новая роль обучающегося проявляется в его большей самостоятельности, в повышении требований к самоорганизации. Меняется роль педагога. Он становится координатором познавательного процесса.

Открытость обеспечивают и новые возможности включения в образовательное пространство элементов социальной и культурной среды, их эффективное использование с помощью механизмов сетевого взаимодействия и социального партнерства.

С другой стороны, как модель открытого образования, дополнительное образование еще развивается. Требуют совершенствования нормативно-правовая база этой модели, содержание образования, профессиональная подготовка педагога к использованию новых технологий и вариативных форм взаимодействия, готовность к освоению новых педагогических ролей. В настоящее время эффективность развития дополнительного образования как открытого во многом зависит от управленческих решений руководителя учреждения и системы профессионального саморазвития педагога [2].

Среди основных принципов открытого дополнительного образования, которые мы заложили в Программу развития ДДЮТ [1]:

- *Принцип самоопределения*. Базовое содержание открытого дополнительного образования – самоопределение как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своего пути.
- *Принцип образовательной программы как единицы образовательного пространств.* При этом программа строится с одновременным разворачиванием всей полноты практики. Необходимо вывести образовательное содержание из кабинета к реальности существования того или иного социокультурного объекта.
- *Принцип образовательной задачи как основной организационной единицы.* Основной единицей образовательной программы является образовательная задача, организующая одновременно пробное практическое действие ученика и одновременно его рефлексивное действие в отношении своих инструментов практики. Образовательная задача отражает в своем содержании какую-либо реально существующую проблему, которая требует практического решения и делает проблему не просто фактом, а ситуацией, которая переживается как значимая для жизни ученика.
- *Принцип формирования практического мышления как основы организации нового образовательного уклада*. Методология открытого дополнительного образования требует перехода от схем теоретического мышления к схемам практического мышления. Практическое мышление свободно относительно границ конкретной научной дисциплины, либо технологической нормы, поскольку то, с чем имеет дело практически мыслящий человек, представляет собой целостный социокультурный объект – среду действительного отношения, в которую включен человек. Практическое мышление провоцирует самоопределение и возникает в образовательных проектах создания и реализации определенных картин мира, возникновение которых сегодня крайне актуально. Это приводит к организации нового образовательного уклада.
- *Принцип соответствия возрастным задачам образования.*

Пространство открытого дополнительного образования отвечает на присущее ребенку стремление к действию «от себя» и расширению горизонтов, выходу за пределы социальных институтов семьи и школы, непосредственного окружения (хотя бы и в воображении), на осуществление личностно, социально, культурно значимого действия. Это стремление связано с решаемыми возрастными задачами, разворачивающимися в трех горизонтах. Личностный горизонт: кто я, каково мое место в мире, к чему я должен стремиться? Профессиональный горизонт – какова приоритетная для меня сфера деятельности, на какие достижения в ней я хочу и могу претендовать, чему я для этого должен научиться? Социальный горизонт: кого я могу считать «своими», какие формы и языки общения для меня приемлемы.

Механизмом в реализации принципов открытого образования является сетевое взаимодействие образовательных организаций, в том числе реализация сетевых дополнительных общеобразовательных программ. Сетевая форма реализации программы меняет образовательное пространство учреждения, делает его открытым, а значит, требуется новая структура и новая философия управления качеством образования, которая призвана помочь руководителю минимизировать риски, осуществить инновационное развитие организации в современном информационном мире, обеспечит условия профессионального развития педагога.

Наряду с задачей развития открытой образовательной среды ДДЮТ для достижения нового качества, как первостепенная, была обозначена и задача профессионального развития педагогов ДДЮТ, формирования их готовности к работе в условиях сетевого взаимодействия [3], соответствия профессиональному стандарту педагога дополнительного образования.

Перспектива профессионального развития педагогического коллектива ДДЮТ – разработка и внедрение современных ресурсов открытого образования для получения участниками образовательного процесса возможностей эффективного участия в общественной и профессиональной областях в условиях открытого информационного общества, а также эффективное достижение задач инновационных образовательных проектов на федеральном уровне.

Результатом такого развития станет пространство открытого дополнительного образования как сеть взаимодополняющих друг друга организаций. Такое пространство расширяет возможности построения индивидуального образовательного маршрута. Возникает целый спектр уникальных образовательных направлений, которые возможны только в рамках открытого подхода к образовательному процессу. Наиболее яркие из этих направлений [1]: сети и сетевое образование; социально-образовательные программы опережающего развития; практики развития человеческого потенциала по формированию эксклюзивных компетенций и человековедческих навыков, отвечающих требованиям современного рынка труда; развитие современных систем профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Попов А.А. Дидактика открытого образования. - М.: Национальный книжный центр, 2019. 252 с.

2. Суртаева Н.Н., Макареня А.А., Кривых С.В. Методология инновационных процессов в педагогическом образовании (для научно-педагогических работников): Концепция. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2008. – 73 с.

3. Суртаева Н.Н. Влияние процесса интеграции обучающихся в новую социальную среду на педагогическую деятельность / Суртаева Н. Н., Марголина Ж. Б. // Образовательная динамика сетевой личности: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29 января 2019 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт педагогики, Письма в Эмиссия. Оффлайн : электронный научный журнал. - Санкт-Петербург, 2019. - С. 204-210.

УДК 378.016

Рубан Ю.А., *адъюнкт Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, E-mail: uusay2000008@mail.ru*

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЕДОМСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ РОСГВАРДИИ, МО РФ, МВД И МЧС РОССИИ

Аннотация: в данной статье анализируется опыт применения дидактической игры в образовательном процессе ведомственных институтов Росгвардии, Министерства Обороны РФ, Министерства внутренних дел РФ и Министерства по Чрезвычайным ситуациям России. Эффекты, направления и особенности применения игрового метода в преподавании учебных дисциплин.

Ключевые слова: дидактика, дидактическая игра, игровой метод, курсанты, образовательный процесс.

В период внедрения в образовательные организации требований федеральных государственных стандартов образования нового поколения, руководящий и педагогический состав институтов сталкивается с необходимостью применения инновационных педагогических форм, методов и технологий обучения курсантов. На данном этапе педагогам приходиться переосмыслить имеющийся педагогический опыт и обогатить его с учетом позиций инновационных научных исследований, проводимых по рассматриваемой проблеме.

Целью статьи является анализ сущности, структуры, направлений, эффектов и особенностей дидактической игры в преподавании учебных дисциплин курсантам ведомственных учебных организаций Российской Федерации. Сегодня все более очевидным становиться тот факт, что усвоение курсантами полного содержания предлагаемой учебной информации становиться все более проблематичным. Это обусловлено постоянным ростом объема преподаваемой информации и сокращением часов для ее представления. Все это предполагает создания такой образовательной среды, в которой преподаватель будет создавать благоприятные условия для эффективного обучения и направлять обучающихся, а последние в свою очередь будут активно решать поставленные задачи и достигать цели курса.

Учеными проведено большое количество теоретических разработок и накоплен многообразный практический опыт использования дидактических игр в учебном процессе ведомственных вузов с учетом специфики профессиональной деятельности. В широком смысле под дидактической игрой исследователи понимают используемую в учебной деятельности игровую технологию, способствующую развитию личности обучающегося: обучению; воспитанию;

профессиональному становлению и формированию необходимых компетенций. Дидактическая игра всегда имеет учебную цель, строго определенные правила и структуру деятельности, а также особенности и последовательность организации метода. Дидактическая игра эффективно способствует повышению активности обучающегося, мотивирует его на самообучение, саморазвитие и осмысление накопленного багажа знаний для применения его в профессиональной деятельности.

Исследователь, представляющий Росгвардию, Орлов С.И. использует в своем исследовании дидактическую игру как эффективный метод активного обучения для имитации коллективной профессиональной деятельности будущих офицеров в учебной деятельности [1, с.6–7]. Ученый отмечает, что применение игрового компонента в обучении способствует развитию профессиональной интуиции, умения эффективно действовать в сложных профессиональных ситуациях проанализировать и предвидеть возможные последствия принятых решений.

Белорожев О. Н. отмечает, что использование дидактической игры в обучении курсантов вузов МЧС России позволит не только закрепить имеющиеся теоретические знания обучающихся, выработать навыки профессиональной деятельности с учетов постоянно изменяющихся ситуаций во время тушения пожара, но и оказать влияние на профессиональную компетентность, развитие личности обучающихся и их саморазвитию [2, с.98–102].

Ученый, занимающийся изучением применения дидактических игр в военных институтах Министерства Обороны РФ Рыжова Г.А. рассматривает использование деловой игры и отмечает, что важнейшей особенностью является создание эмоционального напряжения участников игры, творческой и деловой атмосферы и умелого управления ими ведущим, так же условий по вовлечению курсантов в игру [3, с.122–125].Исследователь обозначает направления использования игрового метода: обучение и воспитание курсантов, и соответствующие им цели включая игровую. Процесс обучения делается игровым по форме, а само учение – игрой.

Представители системы МВД: Манышев В.В., Брагин А.А. отмечают, что реализация дидактических игр с мотивационной моделью будущей профессиональной деятельности курсантов, позволит не только развить личность обучающихся, но и приобрести профессиональную, коммуникативную и управленческую компетенцию. Благодаря использованию игровых технологий появляется возможность стимулирования внимания, повышения интересов к учебным занятиям и активизация представляемого учебного материала обучающимся [4, с.20– 25].

Исследователи Булгаков В. В., Лазарев А.А., Коноваленко Е. П., Мочалова Т.А. рассматривают дидактическую игру в контексте обучения курсантов государственной противопожарной службы. Они выделяют следующие принципы использование игрового компонента: социализации обучающихся; проблемности содержания игры; командного взаимодействия; многогранности учебной деятельности [5, с.183–207].

Между тем, что игровой метод не является принципиально новым в практике его использования для решения образовательных задач организаций высшего образования, его использование предполагает тщательную постоянную

подготовку преподавательского состава к его проведению с учетом как психофизиологических особенностей обучающихся, так и практической значимости изучаемой дисциплины, построению четкой структуры и содержания дидактической игры согласно поставленных задач обучения курсантов.

Анализ представленного опыта может быть полезен для организации профессиональной деятельности преподавательского состава заинтересованных в повышении квалификации и эффективности преподавания учебных дисциплин. А умелое использование ими дидактической игры в обучении курсантов позволит не только активизировать и мотивировать обучающихся на приобретение новых знаний, но и развитию способствует развитию их личности в целом.

Библиографический список

1. Орлов С.И. Педагогические условия эффективного использования игровых методов и форм в обучении курсантов военных вузов / С.И. Орлов // Транспортное дело России. –2012.– № 2.– С.6–7.

2. Белорожев О.Н. Деловая игра как метод подготовки курсантов вузов МЧС России к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях / О. Н. Белорожев // Педагогическое образование в России. – 2016.– № 2.–С. 98–102.

3. Рыжова Г.А. Развивающие возможности использования активных методов обучения в военном вузе / Г.А. Рыжова // Теория и практика общественного развития. – 2013.– № 2.–С. 122–125.

4. Манышев В.В., Брагин А.А. Деловая игра как один из способов реализации проблемного обучения в учебном ситуационном центре оперативного управления / В.В. Манышев и др.// Проблемы правоохранительной деятельности. – 2014.– № 2.– С.22–25.

5. Булгаков В. В., Лазарев А. А., Коноваленко Е. П., Мочалова Т. А. Игровой метод практической подготовки офицеров государственной противопожарной службы / В.В. Булгаков и др. //Образование и наука. – 2019.–№ 4.–С.183–207.

УДК 371.13

Ляшевская Н.В., *заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», Омск, e-mail: n.lyashevskaya@yandex.ru*

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ВИД ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает эффективную практику деятельности Региональной проектной лаборатории молодых педагогов Омской области как вида информального образования, предусматривающего взаимообучение молодых педагогов в процессе их совместной деятельности.

Ключевые слова: информальное образование, молодые педагоги.

Реализация федерального проекта «Учитель будущего» ставит задачи введения системы национальной системы учительского роста, обеспечения непрерывной поддержки и сопровождения молодых педагогов, их профессионального развития и успешной педагогической карьеры. Очевидно, что для решения этих задач требуется системная работа, предусматривающая выстраивание непрерывного профессионального образования молодых педагогов, включающая интеграцию формального, неформального и информального образования. Непрерывность образования является сегодня гарантом профессионального развития, конкурентоспособности,

профессиональной мобильности педагога в динамично меняющемся мире.

Все чаще в педагогическом дискурсе рассматривается значимость информального образования в эпоху глобальной информатизации и высокого темпа жизни. О.В. Павлова анализируя информальное образование как социокультурную потребность взрослых подчеркивает, что существующая образовательная система «не соответствует потребностям общества, что тормозит развитие потенциальных возможностей человека» [1, с.79]. Именно информальное образование дает возможность всестороннего развития личности. Данная позиция подтверждается результатами проведенного мониторинга вовлеченности взрослого населения в непрерывное образование в 2016 году НИУ ВШЭ. Данные мониторинга демонстрируют, что наиболее востребованным видом образования является самообразование [2]. Причиной этого могут быть названы следующие позиции: ослабление роли формального образования в части подготовки педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, смещение образовательной парадигмы в целом в сторону непрерывного образования, востребованность метакомпетенций, «гибких» навыков, позволяющие получить надпрофессиональные компетентности без отрыва от работы. Все эти причины определили интерес к информальному образованию, а также к опыту внедрения информальности как элемента непрерывного образования.

Виды информального образования рассмотрены в исследовании А.В. Окерешко, которая сделала попытку их систематизации [3, с.74]. К их числу относятся: учение по методы проб и ошибок; стихийное или целенаправленное самообразование; взаимообучение в ходе совместной деятельности; приобретение необходимой информации посредством информационных технологий, наставничество; развитие «гибких» компетенций в процессе межличностного общения.

В Омской области сложилась эффективная практика деятельности Региональной проектной лаборатории молодых педагогов как вида информального образования, предусматривающего взаимообучение молодых педагогов в процессе совместной деятельности.

Региональная проектная лаборатория молодых педагогов является формой общественного объединения педагогических работников общеобразовательных организаций Омской области в возрасте до 35 лет со стажем профессиональной деятельности не более пяти лет. В ее составе действуют 33 муниципальные проектные лаборатории молодых педагогов, по количеству муниципальных районов в регионе, обеспечивая единую образовательную сеть, функционирующую на основе взаимосвязей и взаимодействий равноуровневых объединений молодых педагогов. Такая структура дает возможность каждому молодому учителю вне зависимости от территориальных условий включиться в деятельность.

Цель деятельности лаборатории заключается в содействии развитию профессиональных компетентностей (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных) молодого педагога в процессе создания продуктов проектной деятельности и внедрение их в практику работы.

Основные задачи Региональной лаборатории заключаются в:

- содействии созданию условий для профессиональной и социально-

психологической адаптации, интеграции молодых педагогов в педагогическое профессиональное сообщество;

- содействии развитию творческого потенциала и самореализации молодых учителей;
- развитие взаимодействия и всестороннего сотрудничества между молодыми педагогами;
- расширение диапазона профессионального общения молодых педагогов;
- создание условий для разработки и реализации образовательных проектов, направленных на развитие профессиональной компетентности молодых педагогов;
- развитие профессиональных и общественных объединений молодых педагогов на муниципальном и региональном уровнях.

Проектная деятельность является ключевой технологией организации деятельности лаборатории молодых педагогов. Использование данной технологии связанно с решением ряда методологических вопросов, обусловленных творческой основой самого процесса проектирования, его ориентацией не только на конечный продукт, но и на личностные ценности участников проектной группы.

Проекты молодых педагогов имеют разную направленность, что отражается в содержании и формах их реализации. Первоочередным направлением деятельности лаборатории являются проекты, реализуемые совместно с обучающимися, которые направленны на развитие метапредметных результатов (сотрудничество, коммуникация, критическое мышление, креативное мышление и др.). Организационными формами при этом являются квест, интеллектуальная игра, чемпионат, конкурс, профессиональная проба. Не менее значимым направлением деятельности лаборатории являются проекты, реализуемые совместно с педагогами, ориентированные на профессиональное развитие молодых педагогов. В качестве организационных форм определены ролевая игра, модерационное совещание, баддинг, конкурс, стажировка. Отбор организационных форм реализации проектов лаборатории определялся потенциалом их применения для обеспечения вовлеченности, активности молодых педагогов, выбору разных ролевых позиций ведущие их к личностным и профессиональным преобразованиям.

Механизмом проектирования и реализации проектов являются проектные группы учителей. Молодые педагоги, члены лаборатории, в соответствии с личностно-профессиональными потребностями самостоятельно определяют направление проектной деятельности и свою роль в ней. Таким образом, состав проектных групп чаще всего образуется из специалистов, экспертов, а также высокомотивированных молодых учителей, ориентированных на достижение конкретного продукта проектной деятельности. Проектные группы создаются под разработку и реализацию конкретного образовательного проекта на определенный временной период. После реализации проекта проектная группа прекращает свою деятельность. Каждый учитель может работать в нескольких проектных группах, выступать в разных позициях (руководитель одних проектов и участник других).

Сформированные компетентности у молодого педагога в процессе

проектной деятельности от этапа разработки до этапа реализации проекта, рассматриваются как средство решения профессиональных дефицитов. Результативность проектной деятельности молодого педагога возможна при условии включенности, активности и его сознательности, ведущие к его личностному и профессиональному преобразованию. Учитывая ситуацию внутреннего кризиса молодого педагога на этапе профессионального самоопределения, выбранная технология обучения направлена на создание положительного эмоционального фона. Ситуация успеха выступает условием преобразования положительного отношения молодого педагога к осваиваемой профессиональной педагогической деятельности. Молодой педагог, являясь активным субъектом проектной деятельности, разрабатывая в проектной группе совместно с молодыми коллегами социально значимый проект, а затем его реализовав, претерпевает как специалист качественные изменения, которые способствуют пересмотру существующей профессиональной практики, критическому взгляду на себя как педагога, выявлению областей для профессионального саморазвития. Общность целей в направлении профессионального саморазвития и осознание необходимости удовлетворить возникшие профессиональные потребности развивает прочность межсубъектных (ценностно-смысловых) связей между молодыми педагогами в рамках проектных групп. Молодые педагоги становятся друг для друга носителями опыта, источником знания, партнером в поиске профессиональных решений. Молодой педагог, являясь активным субъектом проектной деятельности, также переживает ситуацию нового опыта, открытия новых смыслов собственной деятельности, что приводит к личному и профессиональному приращению. Смена ролей, многообразие форм деятельности в рамках проектирования и реализации проектов, создавая ситуации творческой самореализации, способствуют осознанию молодого учителя в новой системе отношений, приобщение к социальной идентичности. Рефлексивно-оценочные ситуации в ходе реализации проектов как необходимое условие развития профессиональных компетентностей обеспечивают возможность самооценки собственной деятельности для дальнейшего управления процессом саморазвития. Общность интересов и целей совместной деятельности молодых педагогов в рамках разработки и реализации проектов, актуализирует развитие профессиональных сообществ и форм их взаимодействия.

Онлайн площадкой для выстраивания эффективной коммуникации и своевременного информирования о ходе реализации проектов молодыми педагогами создан сайт «Региональная проектная лаборатория молодых педагогов» (http://laboratoriya.irooo.ru/). Сайт способствует более быстрому и широкому взаимодействию молодых педагогов региона за счет преодоления территориальных границ. Данный ресурс наполнен методическими материалами молодых педагогов, направленные на повышение методической компетентности (онлайн курсы, видеоконсультации, конспекты уроков). Кроме того, каждая муниципальная проектная лаборатория молодых педагогов ведет новостную ленту, где отражены результаты работы команды педагогов, их достижения. Наличие таких ресурсов позволяет молодым педагогам получить обратную связь, способствующую достижению личных целей и развитию собственных идей.

Таким образом, Региональная проектная лаборатория молодых педагогов

Омской области как вид информального образования молодых педагогов призвана оказывать содействие их личностному и профессиональному развитию в период самостоятельного осуществления педагогической деятельности. В силу своей гибкости и мобильности главное назначение лаборатории удовлетворить индивидуальные потребности молодого педагога, создать условия для поиска решений в рамках возникших профессиональных затруднений. Лаборатория не является институализированной формой обучения, не предполагает выдачу сертификатов, не противоречит и не заменяет организационные формы (курсы, семинары и др.). Она встраивается в систему непрерывного образования как необходимый элемент триединой системы: формального, неформального, информального образования.

Библиографический список

1. Павлова О.В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. №1. Т.3. С.78-87.
2. Бондаренко Н.В. Вовлеченность взрослого населения России в непрерывное образование: масштабы, мотивы и планы участия, причины неучастия // Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. В.8(74). 2018.
3. Окерешко А.В. Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование №1(42). 2015. С. 74-78.

УДК 378

Бондарева Т.В., *к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», E-mail: tanyabondareva75@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДЫ ОРГАНИЗАИИ ПОДЕРЖИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ» В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые методологические аспекты реализации учебной дисциплины, направленной на овладение студентами методами анализа социальной ситуации развития ребенка для выявления факторов риска девиантного поведения.

Ключевые слова: поддерживающая социальная среда, подготовка будущих специалистов, педагогика и психология девиантного поведения.

Воспитание и развитие личности происходят под влиянием социальной среды. Социальное воспитание помогает человеку успешно социализироваться, достигнуть успеха в определенной жизненной ситуации, ориентироваться в общественных отношениях. В Энциклопедическом словаре представлено следующее определение понятия «социальная среда»: «это все то, что окружает человека в его социальной жизни, это конкретное проявление, своеобразие общественных отношений на определенном этапе их развития. Социальная среда зависит от типа общественных экономических формаций, от классовой и национальной принадлежности, от бытовых и профессиональных отличий (городская среда, деревенская среда, производственная среда, артистическая и т.д.)» [1].

В последнее время термин «социальная среда» широко используется в

таких научных дисциплинах как психология, педагогика, философия, социология и др. В результате происходит конкретизация и обогащение данного понятия, оно приобретает междисциплинарный характер [2]. Т.о., возникает необходимость подготовки студентов – будущих специалистов в области психолого-педагогического образования к осуществлению профессиональной деятельности по формированию поддерживающей среды для несовершеннолетних.

С целью формирования целостных представлений о содержании, видах и специфике влияния социальной среды на становление личности в рамках реализации компетентностного подхода в условиях образовательного процесса нами было смоделировано содержание дисциплины «Методы организации поддерживающей социальной среды», направленной на овладение будущими специалистами методами создания социальной поддерживающей среды для детей и подростков группы риска.

Рассмотрим особенности реализации указанной дисциплины в образовательной среде вуза. Курс читается на социальном факультете ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» на 5 курсе в 10 семестре (специальность 44.05.01 - Психолого-педагогическое образование, специализация – «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска»). Общая трудоемкость составляет 3 зачетные единицы, в том числе 16 лекционных и 20 часов практических занятий. Итоговая форма контроля – зачет, промежуточная – защита социального проекта. Место указанной дисциплины в профессиональной подготовке выпускника определяется тем, что социально-педагогическая компетентность специалиста является особо значимым компонентом профессионализма и способствует формированию целостного профессионального мышления практического и научного работника в области психолого-педагогического образования.

Целью освоения дисциплины является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в области осуществления деятельности по формированию социальной и образовательной поддерживающей среды для детей и подростков группы риска. Задачи дисциплины:

- формирование у студентов представлений об основах психолого-педагогической, социально-педагогической комплексной помощи детям и подросткам группы риска;
- овладение студентами методами анализа социальной ситуации развития ребенка для выявления факторов риска девиантного поведения; методологией и методами организации социальной и образовательной поддерживающей среды для детей и подростков группы риска;
- развитие у студентов соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций, определяющих их готовность к профессиональной деятельности в области педагогики и психологии девиантного поведения.

Для достижения поставленных целей преподавания дисциплины реализуются следующие средства, способы и организационные технологии:

- изучение теоретического материала дисциплин в рамках лекционных занятий с использованием компьютерных технологий;
- самостоятельное изучение теоретического материала с использованием интернет-ресурсов, информационных баз, методических разработок, технологий

объяснительно-иллюстративного, демонстрационного, проектного, проблемного обучения, самообучения, учебной и научной литературы;

- закрепление теоретического материала при выполнении проблемно-ориентированных, поисковых, творческих заданий.

Дисциплина «Методы организации поддерживающей социальной среды» реализуется на междисциплинарной основе и базируется на системе знаний, умений и компетенций, полученных студентами при изучении комплекса гуманитарных, общепрофессиональных и профильных дисциплин и опирается на дисциплины стандарта: «Общая психология», «Психология личности», «Психология развития и возрастная психология», «Тренинг профессионального общения». полученные знания в курсе «Методы организации поддерживающей социальной среды» будут использованы студентами при изучении следующей дисциплин: «Организация досуга детей и подростков», «Предупреждение преступлений и административных правонарушений, совершаемых несовершеннолетними» и др.

Решая поставленные задачи, в рамках указанной дисциплины, студенты осваивают и усваивают специально отобранное нами содержание учебного материала, активно включаясь в систему теоретических и практических учебных занятий и самостоятельную работу, в ходе практики и выполнения научно-исследовательских заданий. Организация теоретических занятий требовала в своей системе не только передачи студентам специально отобранных знаний в области анализа социальной ситуации развития ребенка для выявления факторов риска девиантного поведения, но и применения стимулов к их творческому использованию при выполнении социального проекта. При этом применялись такие формы работы, как лекции, лекции-беседы, семинарские занятия в форме групповых дискуссий, анализ конкретных проблемных ситуаций, где нарабатывался алгоритм творческого их разрешения, шла продуктивная групповая разработка приемов общения и индивидуальное конструирование выхода из них при реальном взаимодействии с детьми группы риска.

В ходе реализации практических занятий студенты углубляют свои профессиональные знания и приобретают обобщенные конструктивно-проективные умения по организации социально-педагогической работы в области педагогики и психологии девиантного поведения, развивают практические умения в проектировании средств необходимой социально-педагогической деятельности в области формирования поддерживающей социальной среды и накапливают практический опыт и способности к конструктивному разрешению проблем детей группы риска.

Самостоятельность студентов и их готовность к эмоционально-волевой саморегуляции своих действий в профессиональной деятельности технологически складываются посредством участия в мини-тренингах, а способности к адекватной оценке результативности выбираемых способов и средств организации социальной и образовательной поддерживающей среды для детей и подростков группы риска – в рамках открытой защиты социального проекта по влиянию социальной среды на формирование личности ребенка. Самостоятельная работа приобщает студентов к научному творчеству, исследовательскому поиску. Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя осуществлялась в рамках проводимой учебной

дисциплины. Так, выполнялись следующие виды самостоятельной работы:

- диагностика личных представлений о значении поддерживающей социальной среды;
- анализ конкретной проблемной ситуации по следующему алгоритму: описание ситуации; формулировка проблемных вопросов, требующих решения; ваш вариант решения проблемы;
- составление профессиограммы специалиста с учетом его психологической готовности к профессиональной деятельности;
- работа с печатными материалами; разработка мини-лекций по темам;
- подготовка группового социального проекта по изучению социальной ситуации развития ребенка для выявления факторов риска девиантного поведения.

Ведущая роль в контроле за самостоятельной работой студентов принадлежит учебным занятиям. Анализ ответов студентов на практических занятиях, их выступления с докладами, ознакомление с конспектами изучаемой ими самостоятельно литературы позволяет преподавателю иметь достаточно четкие представления о работе каждого студента и вовремя вносить необходимые коррективы. Необходимо отдельно отметить, что важным компонентом образовательного процесса подготовки специалиста к будущей деятельности явилась учебно-производственная практика, в ходе которой студенты смогли апробировать полученные во время теоретического обучения знания и умения в реальной практической деятельности, соотнести свои возможности и способности с требованиями, предъявляемыми к специалисту. На наш взгляд, включение студентов в практико-ориентированную среду, моделирующую предметное и социальное содержание усваиваемой профессиональной деятельности, позволяет развивать профессиональные умения, совершенствовать профессиональную компетентность, развивать личностные качества и творческую индивидуальность, активизируя процесс профессионально-личностного развития.

Таким образом, разработка и реализация рассматриваемой учебной дисциплины в образовательной среде вуза обеспечивает в итоге достаточный уровень подготовки, необходимый для конструктивной профессиональной деятельности будущего специалиста в области формирования поддерживающей социальной среды.

Библиографический список

1. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А.Брокгауз. – СПб, 1896. – Т.34.

2. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. - № 2 (27). – Апрель 2011. - С. 106-111.

УДК 378

Стрижак Н.Ю., *к.биол.н., доцент кафедры психология и педагогика детства Тюменский государственный университет, Тюмень, E-mail: ledinu1@gmail.com*

РОЛЬ СТЕЙКХОЛДЕРОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация: в данной статье изложены концептуальные подходы к проблеме привлечения стейкхолдеров в систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся и представлен практический опыт его реализации в условиях социального

взаимодействия субъектов профессионального образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-личностное самоопределение, стейкхолдеры, социальное взаимодействие субъектов профессионального и общего образования.

Тенденции развития экономической и социально-политической ситуации в современном российском обществе, стремительно изменяющиеся технологии и реальные запросы ведущих отраслей науки, культуры, промышленности, требуют кардинального внимания к особенностям профессионально-личностного самоопределения детей и молодежи во взаимосвязи с профессионально-трудовой социализацией, профессиональной подготовкой и профессиональным становлением личности. Проблемы определения человеком своего жизненного пути, наиболее острые вопросы поиска профессионального будущего, построения карьеры, выбора профессии и овладения ею находятся в зоне пристального внимания педагогов и психологов [2].

Научные подходы к феноменам психолого-педагогического сопровождения обучающихся, изложенные в многочисленных работах ученых, дают основание трактовать это понятие как систему целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях [3]. На различных этапах профессионально-личностного самоопределения обучающихся обязательным условием реализации этих задач является комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий всех субъектов образования.

С другой стороны, институциональный характер образования позволяет говорить об образовательных услугах, понимаемых как особый продукт на рынке труда, а социальное взаимодействие субъектов профессионального образования можно рассматривать с позиций стейкхолдерского подхода [1], как нового способа организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях социального взаимодействия субъектов системы профессионального образования.

Рассматривая множество значений феномена «стейкхолдер» в стратегическом менеджменте [4], мы будем считать стейкхолдерами заинтересованных индивидов, группы, организации или сообщества, имеющие непосредственное отношение и возможность влияния на процесс профессионально-личностного самоопределения обучающихся. Причем, каждый стейкхолдер преследует определенные интересы и цели на рынке образовательных услуг и на рынке труда, в частности. Между стейкхолдерами могут существовать отношения, которые не всегда носят кооперативный характер и могут быть конкурентными. Кроме того, в практике профориентационной деятельности ресурсная роль стейкхолдеров в образовательном пространстве может дать хороший эффект только при условии социального взаимодействия субъектов в системе общего и профессионального образования.

Перечислим некоторые аспекты этой деятельности с позиций обеспечения профессионально-личностного самоопределения обучающихся.

1. *На институциональном уровне* (уровне государственных структур) стейкхолдерами могут быть органы управления на федеральном и

муниципальном уровнях. Они реализуют свои цели через нормативно-правовые акты, стратегическое планирование профориентационной деятельности учреждений профессионального образования, тенденции формирования кадровых ресурсов региона, муниципалитета или отдельного учреждения.

Например, областной фестиваль «Профнавигатор», организованный по инициативе департаментов образования и профессиональных учебных заведений, представляет собой крупномасштабное профориентационное мероприятие. В каждой из тематических зон школьники, педагоги и родители узнают о профессиях, соотносят свои внутренние ресурсы с требованиями профессии, знакомятся с перспективами трудоустройства.

Областной чемпионат «Tyumen Case School» и Чемпионат по решению кейсов Уральского федерального округа «УрФО решает!» представляют собой соревнования для обучающихся школ, студентов учреждений профессионального образования и молодых специалистов, направленные на формирование у обучающихся собственного представления о профессиональном пути посредством вовлечения в кейс-движение. На всех этапах кейсы акцентируют внимание на профессиональной ориентации школьников, особенности потребностно-мотивационной сферы человека в профессии, обучают методам решения профессиональных кейсов и реальных жизненных ситуаций. Кейсы встречаются не только на турнирах, но и в обычной жизни.

2. *На социетальном уровне* (уровне социальных общностей и групп) стейкхолдерами могут быть органы власти, бизнес-сообщества, кластеры, родительские сообщества, средства массовой информации.

Муниципальный образовательный проект «Это бизнес, детки!», участниками которого являются обучающиеся, стал уже традиционным и популярным среди старшеклассников. Проект реализуется в рамках Федерального проекта «Популяризация предпринимательства» при поддержке Правительства Тюменской области и позволяет молодежи познакомиться с предпринимательским опытом успешных бизнесменов, разработать собственный бизнес-проект и презентовать его инвесторам. Школьники участвуют в бизнес-семинарах, работают под руководством наставников - успешных предпринимателей.

В проектах регионального отделения «ОПОРА РОССИИ» и Инвестиционного агентства Тюменской области при поддержке Правительства Тюменской области реализуется идея профессиональной успешности как мотива к активной деятельности на этапах профессионально-личностного самоопределения человека. В рамках этого проекта школьники проходят обучение по предпринимательским дисциплинам, включая генерацию бизнес-идеи, построение финансовой модели, продвижение своего дела и маркетинг конечного продукта.

Социально-образовательный проект «Уроки Лидерства» создан победителями конкурса «Лидеры России». Проект направлен на поддержку инициатив, способствующих созданию возможностей для личностной и профессиональной самореализации граждан. Этот проект стартовал в формате дискуссии со школьниками и студентами профессиональных учреждении, выражая идею професиональной успешности как атрибута внутренней гармонии, личного успеха, позитивных мотивов и ценностей, личностных

смыслов.

3. *На статусно-ролевом уровне* (уровне личности как субъекта профессионально-личностного самоопределения), когда реализуются функции индивидуализации, индивидуально-личностной самоидентификации, саморегуляции, самоопределения и саморазвития в профессии, стейкхолдерами можно считать отдельных субъектов: обучающихся, родителей, работодателей, преподавателей, педагогов, психологов, инвесторов и др.

На этом уровне психолого-педагогическое сопровождение обучающихся является наиболее важным, поскольку во многом определяет уровень мотивации достижений, особенности самопознания и самораскрытия, оценки своих возможностей и соотнесения их со способностями при профессиональном самоопределении.

В этом направлении уже достаточно давно и успешно реализуются такие муниципальные проекты как «Перспектива», «Стратегия моей жизни».

Например, целью проекта «Перспектива» является создание условий для разработки каждым учащимся индивидуального плана вхождения в профессию, формирование осознанного и ответственного подхода к жизни и выбору карьеры. «Перспектива» - это элективный курс, включенный в учебный план психолого-педагогические тренинги и занятия, включая экскурсии на предприятия, в учреждения среднего и высшего профессионального образования, выставку-ярмарку учебных мест, профориентационные кластеры и мастер-классы на мероприятиях в рамках Дней открытых дверей. По завершению элективного курса отслеживаются внутриличностные изменения школьников. Так, при адекватно сформированном «образе своего «Я», у обучающегося снижается тревожность, увеличивается удовлетворенность собственным выбором, возрастает жизнестойкость, формируется временная перспектива, повышается личностная интегрированность, осознанность совершаемых действий.

Особенностью реализации проекта «Перспектива» является постоянное повышение компетенции педагогов по вопросам организации профориентационной работы в школе. Так, для педагогов, преподающих элективный курс «Перспектива», проведятся образовательные сессии в формате профориентационного погружения, дискуссии, выездные методические дни.

На формирование у обучающихся интереса к предпринимательской деятельности направлен профориентационный проект «Стратегия моей жизни». Целью проекта является формирование у школьников осознанного отношения к выбору жизненных целей и профессиональной деятельности. Организаторами проекта являются инвесторы, бизнесмены, индивидуальные предприниматели, которые финансируют такие проекты.

Мы считаем, что нацеленность на успех каждого обучающегося, проектирование индивидуальных личностно-ориентированных траекторий развития молодого человека – таковы ближайшие приоритеты обновления содержания образовательных программ, предполагающих сетевые формы обучения и максимальное использование возможностей социального взаимодействия субъектов профессионального и общего образования. Особая роль стейкхолдеров в системе психолого-педагогического сопровождения поможет обеспечить успех в достижении личных целей обучающихся, поможет реализовать конкретные ролевые функции в реальном образовательном процессе

на пути профессионально-личностного самоопределения.

Библиографический список

1. Екшикеев Т.К. Стейкхолдеры рынка образовательных услуг // Сибирский торгово-экономический журнал. 2009.

2. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

3. Раскалинос В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект // Гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 123-126.

4. Тажитдинов И.А. Применение стейкхолдерского подхода в стратегическом управлении развития территорией // Экономика региона. 2013. № 2. С. 17 – 27.

РАЗДЕЛ IV. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 378

Иванова О.А., *д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования МГПУ, Москва, E-mail: ivanova_msc@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы подготовки педагогов по проектированию ими образовательного процесса, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся. Автор рассматривает понятия «функциональная грамотность», ее составляющие и предлагает инструментарий по ее формированию.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, профессиональная деятельность педагогов, функциональная грамотность.

Проблема развития функциональной грамотности у обучающихся является острой не только для системы общего образования, но и для системы профессионального и дополнительного профессионального образования. Возникает много вопросов, связанных с изменением деятельности педагогов, их подготовкой и переподготовкой в области формирования функциональной грамотности обучающихся.

Функциональная грамотность - способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Это способность использовать имеющие знания для решения проблем в повседневной жизни. В настоящее время функциональная грамотность включает: читательскую грамотность, математическую грамотность, финансовую грамотность, естественнонаучную грамотность, критическое мышление и креативность.

За последние 20 лет Россия занимает в рейтинге PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) традиционные серединные места: 30-37 из 74, однако этого недостаточно, чтобы сделать научно-технологический прорыв. Для этого нужно изменить подход к организации процесса обучения, подходы к взаимодействию с обучающимися, а для этого необходимо развивать у педагогов компетенции в данном направлении. Педагогам необходимо не слепо включать в учебный процесс «задания в формате международных исследований», а последовательно претворять в жизнь множество системных изменений:

работать на уроке с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, таблица, диаграмма);

работать с реальными данными, величинами и единицами измерений;

поощрять проявление учащимися самостоятельности, использование учебного и жизненного опыта;

активно разрабатывать «PISA-подобные» задания и осваивать программы повышения квалификации учителей.

включать задачи по функциональной грамотности в каждый предмет и обыденный учебный процесс.

В настоящее время МГПУ организуются курсы повышения квалификации для учителей начальной и основной школы, а также студентов старших курсов по формированию и развитию у них компетенций, связанных с проектированием педагогической деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся. Проектирование рассматривается как «деятельность, предполагающая промысливание того, что должно быть», деятельность по созданию проектов, т.е. можно рассматривать проектирование как процесс создания некого виртуального прообраза, прототипа предполагаемого или возможного состояния объекта, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений [1].

На основе данного материалы можно сказать, что в качестве «промысливаемого» объекта педагогического проектирования выступает преобразование образовательного процесса с целью повышения уровня функциональной грамотности. Проектирование в целом выступает как особый способ познания и преобразования действительности, в основе своей содержит следующие идеи: опережения; перспективы; «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования и желаемым; пошаговости (поэтапного приближения «потребного будущего»); совместности, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования; «разветвляющейся активности» участников [1].

Создавая прообраз результатапрофессиональной деятельности следует опираемся на способности, возможности обучающися и изучаемых предметов, ресурсы образовательной среды и уровень профессиональных компетенций педагогов в этом вопросе. Благодаря педагогическому проектированию учитель может разработать программу профессиональной деятельности по формированию и/ или развитию функциональной грамотности.

Педагогическое проектирование профессиональной деятельности может осуществляется посредством реализации следующих этапов:

Выявление целей, определение задач.

Разработка стратегии достижения целей.

Реализация педагогического проекта профессиональной деятельности.

Самоанализ процесса реализации проекта.

Совершенствование результатов деятельности [1].

Подробнее рассмотрим особенности заданий исследования PISA, которые необходимо уметь анализировать, выполнять, разрабатывать и оценивать. Требования к заданиям PISA, которые должны являться ориентиром для проектирования педагогической деятельности и организации образовательного процесса.

Задания и задачи должны быть поставлены вне предметной области, но решаемые с помощью предметных знаний. В каждом из заданий должна быть описана жизненная ситуация, как правило, близкая и понятная учащемуся. Контекст заданий близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни. А также, каждая представленная ситуация требует осознанного выбора модели поведения обучающегося. Вопросы должны быть

изложены простым, ясным языком и, как правило, немногословны. Учитель должен помнить, что требуется перевода с обыденного языка на язык предметной области (математики, физики и др.). В заданиях должны используются иллюстрации: рисунки, таблицы. Учитель при проектировании педагогической деятельности должен помнить, что актуальными сегодня являются контекстные и ситуационные задания, а также ситуационные методы обучения (анализ ситуаций и кейсы). [2]

Для развития функциональной грамотности необходимо изменение в технологиях (переход на электронные носители, введение интерактивных заданий), изменение целевых установок (от оценки ЗУН к оценке грамотности и компетентности), наличие ситуационной значимости контекста, новизна и неопределенность формулировки задачи, изменение концептуальных рамок оценки и изменение инструментария (изменение основных характеристик заданий, увеличение доли контекстных заданий, увеличение доли структурированных заданий).

В.А. Болотов отмечает, что на протяжении веков человечество создавало систему обучения, настроенную, прежде всего, на решение именно типичных заданий, учила действовать по шаблону, поскольку шаблон предполагает некий стандарт, принятый всеми. Другое дело, что только на одних типичных заданиях далеко не уедешь, следовательно, нужны задания творческие, нестандартные, нетипичные, оригинальные. Но и пытаться выстроить обучение только на таких задачах также было бы большой ошибкой, ибо прежде, чем научить творчеству, нужно развить репродуктивное мышление. А значит, всё дело в умелом сочетании того и другого. Каждый учитель вправе создавать свои собственные оригинальные задания на основе типичных. Например, можно ввести в задачу избыточные данные, чтобы дети поломали голову, что им нужно, а что нет. Главное – понимать, что и зачем мы делаем.

Библиографический список

3. Иванова О. А. Бочарова Н.В. Методология социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации студентов вузов // Школа будущего. № 5. М. 2013. С. 18-23

4. Иванова О.А., Цегельная Н.В., Дементьева О.М. Использование кейс метода в образовательном процессе. Школа и производство. 2011. № 8. С. 3-8.

5. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. №1 (23).

УДК 378

Егорова Г.И., *д.пед.н., профессор, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, E-mail: egorovagi@list.ru;* ***Лосева Н.И.,*** *к.хим.н., доцент, Тюменский индустриальный университет, филиал в г.Тобольске, Тобольск, E-mail: lni99@yandex.ru;* ***Беляк Е.Л.,*** *к.пе.н., доцент, МАОУ СОШ № 16 имени В.П. Неймышева, Тобольск, E-mail: elenabelyak@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПО ХИМИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлены проблемы и перспективы химической подготовки в системе взаимодействия «школа – вуз – предприятие», показана ключевая роль химических знаний в развитии и формировании научной картины мира для

школьников, студентов. Раскрыты научные идеи выдающихся ученых, методистов, практиков, реализуемых в ходе химической подготовки. Показан анализ генезиса основных методических моделей, учитывающих закономерности процесса развития личности, раскрыта их содержательная характеристика, причины использования в школе и вузе. Раскрыты особенности модели химической подготовки с учетом принципа развития, обеспечивающей высокий уровень качественной химической подготовки и высокий уровень развития мыслительных способностей, интеллекта будущего специалиста.

Ключевые слова: химическая подготовка, принцип развития, модель химической подготовки, компоненты модели, методические приемы реализации модели.

Процесс химической подготовки в общеобразовательной и высшей школе постоянно трансформируется исходя из требований современного общества. Ситуация в России осложняется тем, что существует глубокое противоречие между количеством, качеством и масштабностью социально-экономических, химико-технологических проблем и низким уровнем химической подготовки, химической грамотности будущих бакалавров, специалистов, пополняющих промышленные предприятия, что недопустимо в современных условиях развития государства [1].

Раскроем несколько приоритетов, доказывающих актуальность химической подготовки. Во – первых, доказано значение знаний по химии и их приоритетная роль в развитии ТЭК, металлургической отрасли, нефтехимии, газо-, нефтепереработке, в развитии транспортных коммуникаций, объектов быта, строительных материалов. Во - вторых велика роль химической индустрии, которая синтезирует новые химические материалы от природных сырьевых ресурсов до синтетических каучуков, лекарственных препаратов и т.д. В – третьих, применение инновационных методов синтеза новых веществ ориентировано на прогресс любого государства. В – четвертых, химическая отрасль лежит в основе всех сфер деятельности человека и главное, она создает безопасную среду каждого человека, развивает человеческую цивилизацию. Прочные химические знания дают представления об окружающем мире, помогают принятию правильных решений производственного, экологического, бытового плана. Несмотря на высокую значимость и актуальность химической подготовки, отметим и существующие проблемы, решение которых требует своевременного решения.

Отметим ключевую проблему: квалифицированная подготовка бакалавров и специалистов химических направлений для отраслей ТЭК как необходимое условие развития государства. Несомненно, элементы химической грамотности, основы химической подготовки, как начальной базы подготовки рождаются в общеобразовательной школе. Однако при этом, следует отметить химическую безграмотность, проявление элементов особой хемофобии в современной школе, выстроенной с учетом тезисов: «химия - это непонятно», «химия - это не актуально», «химия это вредно», «химия это опасно».

С этих позиций многие учащиеся не профилированы на виды деятельности, востребованные в химической, нефтехимической, нефтегазоперерабатывающей промышленности. Поэтому задача школьного учителя не только раскрыть роль и место предмета «Химия» в системе знаний школьников о современном мире, но и показать востребованность химических знаний для отраслей ТЭК российского

государства. С решением данной задачи учащиеся будут понимать то, что химические знания - отражают комплекс отношений «человек – вещество», «вещество – материал – практическая деятельность». При этом формирование в сознании школьников химической картины мира обеспечивает выработку материалистического взгляда на окружающий мир, научное мировоззрение, культуру мышления и поведения, что и является основной целью общего образования.

Далее при изучении химии в вузе, учащиеся понимают, что химия наполняет конкретным содержанием все фундаментальные представления о мире: связь между строением и свойствами сложной системы любого типа, вероятностные представления, хаос и упорядоченность, законы сохранения, формы и способы передачи энергии, атомистическое учение, единство дискретного и непрерывного, эволюция вещества и т.д.

Все это находит наглядное отражение в содержании учебных дисциплин, создает необходимую основу как для получения фундаментальных знаний о свойствах веществ, материалов на их основе, закономерностях химических превращений, в том числе в окружающем мире.

Поэтому студент в стенах инженерного вуза должен не только эффективно учиться будущей профессии, но и учиться развивать химическую грамотность и компетентность.

Таким образом, совершенствование химической подготовки невозможно без организации процесса развития, позволяющего школьникам и студентам глубже проникнуть в сущность химического процесса, накапливать опыт мыслительной деятельности и использовать полученные химические знания как средство дальнейшего развития.

Важный аспект химической подготовки в школе и вузе – прикладная составляющая химической науки. Система подготовки способствует овладению выпускником школы химическими знаниями в объеме, необходимом для повседневной жизни и деятельности во всех областях промышленности, сельского хозяйства, медицины, образования, культуры, науки, в том числе непосредственно не связанных с химией. Система подготовки в инженерном вузе создает целостную картину у выпускников вуза отчетливых представлений о роли химии в решении сырьевых, энергетических, экологических, продовольственных, медицинских проблем человечества, что является важным элементом экологически грамотного, безопасного поведения будущего специалиста. Для обеспечения рационального поведения и предотвращения ущерба природе, каждому бакалавру, специалисту необходима система химических знаний и умений в сочетании с морально-нравственными убеждениями, основанными на общечеловеческих ценностях, которые обеспечивается содержанием дисциплин химического направления на уровне высшего и общего образования.

Химическую подготовку в инженерном вузе строим с учетом реализации принципа развития студентов через овладение приёмами, способами развития мыслительной деятельности по авторским методикам, в основе которых лежат идеи ученых, методистов, практиков.

Остановимся более подробно на ключевых идеях совершенствования химической подготовки, предложенных профессором А.А. Макареней. Научные идеи ученого о модернизации химической подготовки в школе и вузе известны

широкой общественности педагогов и методистов-химиков и охватывают пять основных направлений. Первостепенная идея: химическая подготовка строится с учетом развития научного мировоззрения и научной картины мира школьников и студентов. Следующая идея ориентирована на развитие приемов познавательной деятельности, через обобщение, анализ, синтез, сравнение, установление причинно – следственных связей. Существенной идеей ученого стала идея непрерывности химического подготовки с учетом раскрытия методологии химического познания. Востребована общеизвестная идея ученого о реализации принципа историзма, региональности позволяющих включение в процесс изучения химии материалов о выдающихся ученых (Д.И.Менделеев, М.В. Ломоносов, К.Л. Бертолле и др.), материалов о своем крае, о региональных производствах. Инновационной, эффективной идеей в развитии личности учащихся становится идея ученого о применении антропоэкологического, культурологического подходов в химической подготовке [3].

В российской школе методистов на протяжении всей ее истории не прекращались попытки внедрения в практику обучения моделей подготовки, ориентированных на идеях великого ученого о развитии субъектов образовательного процесса как важной ценностно-смысловой направленности. Генезис основных методических моделей показывает, что каждая модель, в той или иной мере учитывает закономерности развития, если в традиционной образовательной парадигме (когнитивно-ориентированной) развитие обучаемых связано с развитием химических знаний. В развивающих теориях обучения – решающее значение приобретают умственные способности, наблюдательность, рефлексия, мышление. В моделях личностно-ориентированного, личностно-развивающего характера главной ценностью становится развитие личности обучаемых, всех ее структурных составляющих [4].

На современном этапе развития методики обучения химии следует отметить положительные наработки ведущих отечественных методистов по отдельным аспектам развития учащихся, таких как: Е.Е. Минченков, П.А. Оржековский, М.С. Пак, Г.М. Чернобельская и др. Авторские позиции методистов определили функционально-дидактическое значение химической подготовки через реализацию таких функций, как: образовательная, развивающая, защитная, преобразующая, коммуникативная, гуманистическая, социально – адаптивная, культурологическая, профессиональная. Функционально-дидактическое значение связано с преобразованием личностных и профессиональных качеств будущего бакалавра, специалиста химического профиля.

Нами разработана и апробирована модель химической подготовки студентов, где системообразующим является принцип развития. Практическая реализация модели методической системы осуществлялась поэтапно с учетом взаимосвязанных компонентов, способствующих развитию каждого студента. Ценностно – целевой компонент, учитывал требования социального заказа и предполагал подготовку специалиста с высоким уровнем развития химической компетентности, обладающего системой химических знаний, умений, стилем мышления, системой интеллектуально – профессиональных качеств.

Раскроем значимые аспекты предметно – содержательного компонента. Рассмотрение учебного материала строили с учетом внутридисциплинарных, междисциплинарных связей, что усиливало развивающие функции химических

дисциплин [4].

Усиление развивающей функции учебных предметов строили с учетом: совершенствования инвариантного ядра химической науки на теоретических уровнях, отражающих наиболее общие научные теории с учетом межпредметных связей, принципов научности, доступности, систематичности. Создание системы интегрированных курсов, курсов по выбору; поэтапного изучения курсов, раскрытие социокультурной значимости химического содержания усиливало прогностическую функцию теоретического знания. Выделение технико-технологического, регионального содержания позволяло раскрыть значение химических теорий для производственной практики в условиях региона и учитывало вопросы взаимосвязи химии, техники, технологии. Включение когнитивных знаний усиливало понимание химического материала, его объясняющую функцию. Расширение вариативного ядра химической науки с использованием культурологического, исторического материала показывало студентам целостное представление о взаимосвязи химии и культуры, источниках становления науки. Включение социально - экономических, экологических знаний в круг политехнических открывало возможность рассмотреть взаимосвязь сфер химического производства и экономики, охраны интеллектуальной собственности, значения химии в экономике региона и страны, в решении глобальных проблем современности.

Выявленные тенденции, критерии послужили основой отбора содержания и конструирования вузовских программ химических дисциплин, отвечающих требованиям подготовки компетентного бакалавра, специалиста химико-технологического направления. Предлагаемые содержательные направления были включены в дисциплины базовой и вариативной части, в том числе в дисциплины по выбору студента. Реализация принципов позволила так определить содержание, чтобы, не сообщая огромного количества научных фактов, и оставаясь в объеме утвержденной программы изучаемой дисциплины последовательно раскрывать глубину химического объекта, с учетом всеобщей связи и взаимообусловленности объектов, что обеспечивало развитие системы химических знаний. Накопление и развитие теоретических *(декларативных)* знаний происходило через усвоение понятий, фактов, теорий строилось с включением исторического материала (мотивация). Накопление и развитие практических *(процедурных)* знаний связано с развитием экспериментальных умений при проведении химического эксперимента. Включение в содержание материала, объясняющего социально-экономическую, региональную значимость химических процессов, явлений строилось с учетом использования электронных средств (презентация). Отработка операционных знаний происходила при построении когнитивных карт, и строилось с учетом процедур анализа, синтеза, обобщения, представления (реализация). Развитие ситуационных знаний в решении профессиональных вопросов происходило в процессе дискуссий (дискуссия). Иллюстрация химических закономерностей в решении глобальных проблем современности, в том числе экологических строилось на основе принципа интеграции. Особое значение мы придавали содержанию, раскрывающему роль химии в развитии культуры, цивилизации – знания социокультурного характера. Накопление поведенческих знаний о собственном химическом знании происходит в процессе рефлексии. Сочетание содержательных направлений и процесса подготовки в

инженерном вузе позволяет построить ряд химических интегрированных дисциплин, ориентированных на приращение системы химических знаний.

Остановимся на операционно – динамическом компоненте методической системы, который строился на основе сопряженности стадий и механизмов переработки химической информации (мотивации, презентации, реализации, дискуссии, интеграции), через расширение сфер научной деятельности с учетом включения специальных средств, методов, техник, которые работали на опережающее развитие студентов в процессе подготовки [5].

Методические приемы по созданию проблемных ситуаций подводили студентов к противоречию и предлагали самостоятельно найти способ решения проблемы через столкновение взглядов, через процедуры сравнения, обобщения, получения выводов из ситуаций, выполнение заданий исследовательского характера с недостаточными, избыточными, ошибочными данными.

Активизация деятельности студентов достигалась через вариативные формы подготовки: творческие проекты, тренинги, систему интегрированных курсов, проблемных лекций и др. Проблемные лекции, построенные на противоречиях во взглядах по производственным вопросам, деловые игры, предусматривали освоение студентами ролей будущей профессиональной деятельности, строились с участием инженеров промышленных предприятий.

В рамках взаимодействия «школа - Вуз – предприятие - социум» проекты, курсовые и дипломные работы строились на основе заказов промышленных предприятий, внедрялись комбинированные формы проведения занятий, осуществлялось диалоговое взаимодействие в системе «школьник - студент вуза – инженер промышленного предприятия» по темам, имеющих приоритетное значение для Тюменского региона.

Участие школьников, студентов в научно - исследовательской работе, преобразование учебных, технологических практик на базе промышленных предприятий показаны как одни из продуктивных форм сближения учебной и профессиональной деятельности в рамках которых получает практическое разрешение химическая проблема, одновременно с этим происходит развитие через общение школьников, студентов с «инженером».

Особую важность имеют проблемные лекции ведущих специалистов предприятий города, читаемые школьникам и студентам в течение многих лет: «Современные аспекты химических производств ООО «СИБУРТобольск», «Безопасность и экономичность технологии в газо-нефтеперерабатывающем промышленном комплексе», «Комплексная система экологической безопасности промышленного предприятия», «Инновационные аспекты химического производства: проблемы и пути их решения», «Химические, технологические аспекты водоочистных предприятий» и т.д. Компоненты процесса развития студентов нашли отражение в учебно – методических комплексах, часть из которых переведена на электронный носитель [6].

Следует особо сказать об интегрированных курсовых проектах, которые были отмечены призами на региональных, межвузовских конкурсах научных студенческих работ, организованных Тюменским областным общественным фондом им. В.И. Муравленко. Тематика в большей степени носила региональный характер «Необходимость производства МТБЭ и определение состава азеотропной смеси», «Ксилитановые уретаны в клеевых композициях полимерных

материалов», «Анализ и рационализация производства «Бутадиен», «Современные катализаторы нефтехимии» и т.д.

Результативность учебной, научно-исследовательской работы, образовательный рейтинг, свидетельствуют о высоком уровне развития студентов экспериментальных групп, в которых подготовка строилось по разработанной методической системе (рост числа баллов семестровых и текущих аттестаций).

Библиографический список

1. Актуальные проблемы реформирования химического и химико-педагогического образования. Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 61-й ВНПК химиков с международным участием. – СПб: ООО «Копи-З Групп», 2014. -386с.
2. Егорова Г.И. Ключевые проблемы химической подготовки в вузе и школе в рамках форсайта российского образования Материалы VII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования». – М.: ИМИР, 2018. - С. 87 – 92.
3. Макареня А.А., Кривых С.В. От химического образования к междисциплинарному подходу [Текст] //Химия в школе. - 2000.- №7.– С.2- 7.
4. Минченков Е.Е., Научно-методические основы отбора содержания и структурирования школьного курса химии [Текст]: Дисс. … доктор. педагог. наук. – Москва , 1987.- 370с.
5. Пак М.С**.** Теория и методика обучения химии: учебник для вузов /М. С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 306 с.
6. Loseva N., Egorova G., Egorov A., Belyak E. Regional aspects in a new engineering way of thinking the development of bachelors of techniques and technology //Advances in Intelligent Systems and Computing (Springer Nature). 2 международная конференция Going Global through Social Sciences and Humanities. - Томск: НКЦ «Кайрос», 2017.

УДК 373; 378

Шапиро Н.А., *д.эк.н, профессор Института экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: nshapiro@herzen.spb.ru*

Курганская М.Ю., *аспирант Института экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: mariakurganskaya.95@gmail.com*

ИННОВАТИКА ЦЕННОСТНО-ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость внедрения ценносто-гендерных установок в школьное образование, а сами ценностно-гендерные установки авторы относят к инновациям, востребованными социальной практикой. Такие инновации формируют отдельный тип и не сводимы ни к стихийному, ни научно-культивируемому типу.

Ключевые слова: инноватика, типы инноваций, ценностно-гендерные установки, гендерное неравенство, школьное образование.

Общенаучная теория инноватики призвана содействовать инновациям как системному, организованному применению знаний в генерации самих знаний [6]. Исследователи и эксперты в области образования выделяются, как правило, два типа инноваций [4]. Первый тип – это стихийные инновации, возникающие, под воздействием творческих профессиональных устремлений (деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей и т.д.). Второй тип представляют собой инновации, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно-культивируемой деятельности. Но из приведенной классификации выпадают инновации, необходимость которых связана с самой жизнью и

накопившимися проблемами, устранить которые невозможно известными методами. Такие проблемы появляются в силу несовершенства институциональных условий, устаревших представлений об индивидуумах, целях и задачах процесса образования в меняющихся условиях и требованиях реальной жизни и проч. Подобными причинами обусловлены проблемы гендерного воспитания, а введение ценностно-гендерных установок в школьное образование следует отнести к инновациям третьего типа. Последние и представляют собой собственно инновации, которые снимают часть проблем рынка труда и причин торможения в развитии общества в целом.

Особое внимание к ценностно-гендерным установкам школьного образования и их последствиям, проявляющимся в последующей взрослой жизни, актуализировано не только проблемами отечественных практик, но и глобальным проектом Всемирного банка по развитию человеческого капитала (2010). В рамках данного проекта было предложено рассчитывать индекс человеческого развития с учётом социально-экономического неравенства (ИЧРН), а также индекс гендерного неравенства (ИГН) и индекс многомерной бедности (ИМБ). За прошедшие практически десять лет международных исследований был предложен иной ракурс обсуждения неравенств: 1) неравенства, заложенные естественно, по природе явления и потому не устранимые; 2) неравенства, сложившиеся в зависимости от обстоятельств или условий общественного развития [5].

Можно утверждать, что гендерное неравенство представляет собой наиболее сложное переплетение двух указанных видов неравенств – природных и социальных. Поэтому и политика в области гендерных отношений, и бытовые практики гендерных ролей представляют собой драматический конгломерат взаимодействий. К этому конгломерату взаимодействий следует прибавить «незаметное разнообразие», которое состоит в том, что сами по себе женщины, равно как и мужчины, разные. Они различаются по цвету кожи, этническому происхождению, индивидуальному гендерному статусу, возрасту, культурным убеждениям и проч., что обусловливает культурные нюансы восприятия одних и тех же поступков, от уголовно наказуемого деяния до бытовой неприятности.

Социологические исследования, тем не менее, очерчивают две важнейшие проблемы в области современных гендерных отношений, связанных с восприятием принципа справедливости: первая сводится к тому, что женщины добились равенства в образовании, но не на рынке труда. Они реже мужчин занимают руководящие должности, хотя не отличаются от мужчин по уровню профессионализации и опыту; а вторая связана с распределением домашних обязанностей [3].

Причиной, сложившихся стереотипов гендерной несправедливости и их воспроизводство, отчасти можно считать сложившуюся систему образования. Школы как агент социализации не формирует релевантного возможностям современного общества отношения между мужчинами. Так для России, как и других бывших советских республик, начиная с 1954 года, система общего образования практически полностью перестала транслировать ученикам модели женского и мужского поведения в семье, обществе и друг другу, объединив мужские и женские школы.

Девочки становились более прагматичными, теряющими природную

женственную романтичность, мягкость и внимательность. Во взрослом возрасте привитые качества могут привести к бескомпромиссному поведению женщин в семье, отмиранию материнских чувств и к снижению рождаемости. Тогда как мальчики (и здесь не наблюдается контрапункта!), утратив ряд чисто мужских качеств, в частности ответственности за семью, за воспитание детей, не приобрели каких- либо других или новых качеств. Наблюдается дисбаланс между доминирующим положением женщин и их местом в семье и положением и местом в семье мужчин. Включаясь в роль добытчицы, жена чувствует несправедливость своего положения, потому как муж вольно или невольно передает ей часть своих обязанностей и не берёт на себя никаких, не формирует новых.

Гендерные роли женщин в результате борьбы за равноправие с мужчинами расширились, а роли мужчин, как симметричный сдвиг результатов этой борьбы, сузились [1]. И все чаще во взрослой жизни мужчина не видит себя в семье, не видит себя в той важной и незаменимой роли, которую может выполнить только он – муж и отец. Как компенсацию семейной «неполноценности» можно расценить притеснение женщин мужчинами на рынке труда.

Еще одним фактором, приведшим к деформации воспитания адекватных гендерных ролей в обществе «феминизация педагогических кадров». Исчезновение учителей-мужчин из педагогического коллектива повлекло изменения в половой социализации учащихся школы. Так, находясь в женской среде, мальчики, в связи с отсутствием образцов мужского поведения, могут карикатурно трансформировать модели женского поведения в мужские, терять естественные задатки мужественности.

Но, если к признанию умственного и физического равенства мужчин и женщин, добавить признание их психологическое неравенства, которые по своей естественной природе и человеческому предназначению выполняют разные функции, то следует вести речь о том, как исправлять сложившиеся практики ценностно-гендерной социализации и, прежде всего, в школе.

Вероятнее всего лучшим способом исправление ценностно-гендерной деформаций может служить раздельно-параллельное обучение, когда мальчики и девочки учатся раздельно, а общаются на переменах, факультативах, праздниках вместе. Плюсы раздельно-параллельное образования состоят в отсутствии интеллектуального соперничества между юношами и девушками и нейтрализации негативное влияние жестко раздельного пребывания в школе, ведущее к потерям навыков общения с противоположным полом. Организация образования раздельно-параллельным способом сохраняет хорошее физическое и психическое здоровье детей, формируются релевантные полоролевые модели, прививает чувство взаимного уважения.

Не настаивая на скорейшем внедрении лучшего способа исправление ценностно-гендерной деформаций, следует указать на инновационные практики включения в систему общего образования изучения гендерных ролевых моделей как главного инструмента по борьбе с гендерной несправедливостью как на рынке труда[2], так и в семье. С помощью специального курса у детей можно сформировать ясное представление о том, кто и какие функции выполняет в семье. Это дает надежду, что в будущем такие поколения возвратят в институт семьи здравое распределение домашних обязанностей, что позволит женщинам больше времени посвящать работе, а мужчине быть нужным в семье.

Корректирующими мерами должна стать подготовка учителей с соответствующими гендерными установками и знаниями о состоянии дел на рынке труда и о положительных результатах нейтрализации гендерной дискриминации. Значительный потенциал включения гендерной проблематики имеет курс экономики в общеобразовательной школе, а также курсы по финансовой грамотности. Если курсы экономики имею больше возможности вести речь о гендерных проблемах на рынке труда, то курсы финансовой грамотности могут убедительно вести речь о преодолении полоролевых стереотипов в семье и домашнем хозяйстве. Для успешного продвижения актуальных гендерных ценностей необходимо включать их в профессиональные компетенции подготовки, в первую очередь, учителей экономики.

Библиографический список

1. Калачикова О.Н., Груздева М.А. Гендерные стереотипы в современной семье: женщины и мужчины // Женщина в российском обществе. 2019. №1. С. 64-76

2. Курганская М.Ю., Пертая М.В. Гендерная дискриминация на рынке труда и внеурочная деятельность школы как средство её ослабления // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 143-149.

3. Курганская М.Ю., Пертая М.В. Гендерное образование как главный инструмент ослабления гендерной дискриминации на рынке труда // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60(2). С. 221–223.

4. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Инновации в современном образовательном пространстве. В книге: Организация сопровождения внедрения инновационных проектов и технологий в образовательную среду школы. Научно-методическое пособие на основе материалов дискуссионной площадки на базе гимназии № 205 в рамках Международной научно-практической конференции "Воспитание и социализация в социокультурном пространстве". – СПб.: Изд. РГПУ: 2020. С. 12-14.

5. Шапиро Н.А., Курганская М. Ю. Концепции изучения гендерных неравенств на рынке труда / Н.А. Шапиро, М.Ю. Курганская/ Международная научная конференция «Россия в координатах ударных перемен: социум, экономика, техносфера»: Сборник тезисов выступлений. Под ред. Ю. М. Осипова, Т. С. Сухиной. – М.: Экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2019. С.73-75. (дата обращения 01.01.2020) Режим доступа: https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=62303&p=attachment

6. Çiner C.U. Innovative Approaches in Teaching and Learning Programs in Political Science/ Can Umut Çiner //Higher Education in Russia and Beyond HERB Issue 3(21) Autumn 2019 Teaching and Learning: in Search for Balance pp.6-7.

УДК 377.031

Панова Н.В., *к.пед.н., доцент, методист выс. кат. ИСЛ, АНО СПб НИИ ПиПВО, Санкт-Петербург, E-mail: panovanina @ mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОУ

Аннотация: автор рассматривает условия формирования успешной профессиональной адаптации обучающегося в ПОУ, оказывающего влияние на процесс формирования и развития личности профессионала/

Ключевые слова: профессиональная адаптация, педагогическая технология, психическая регуляция профессиональной деятельности.

Профессиональная адаптация обучающихся профессионального образовательного учреждения рассматривается как целостный динамический

многоаспектный процесс при доминировании индивидуально-личностного аспекта, реализуемого на всех этапах непрерывного образования личности в трех фазах: учебно-профессиональной деятельности, учебно-профессиональном общении и профессиональном самосознании, которая включает:

- системное формирование опыта профессиональной творческой деятельности, мотивационно-ценностное отношение к профессии;
- положительную профессиональную Я-концепцию, и профессионально важные качества, и свойства личности студента;
- оказание помощи в составлении профессиональных планов, создание условий для реализации их потребностей через поэтапное приобретение личностных свойств, профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности на профессиональном этапе.

Разработка и реализация модели содержания профессионального образования, предусматривает профессиональную адаптацию в интегративном единстве с процессами обучения и воспитания, когда учитывается проектирование педагогической технологии профессиональной адаптации обучающихся с позиций личностно-деятельностного подхода [1].

Процесс формирования профессиональной адаптации будет значимым для обучающихся только в случае, если учитывает самопознание профессиональных возможностей обучающегося, корректировку его жизненных и профессиональных планов в процессе профессиональной подготовки. Необходима в данном процессе систематическая диагностика профессиональной адаптированности, результатом которой становится психологическая поддержка.

Эффективность формирования профессиональной адаптации обучающихся ПОУ повышает гармоничное соединение всех компонентов содержания профессионального образования, формирует профессиональную мотивацию и осуществляет их логическую взаимосвязь и взаимообусловленность на фоне выделения значимости будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая технология формирования профессиональной адаптации обучающихся ПОУ эффективна, если она предусматривает интегративное единство с процессами профессионального обучения и воспитания. Решение данной проблемы предполагает дифференцированный и индивидуальный подход в единстве индивидуально-личностного, социально-психологического и профессионального аспектов, путем изучения типологических и личностных особенностей обучающихся, оказания им помощи в формировании профессиональных планов, создания условий для познания особенностей собственной личности, в свете соответствия качеств личности требованиям профессии, формирования самоуправляющих механизмов личности. Положительная профессиональная Я-концепция необходима для формирования профессионально значимых качеств и свойств.

Профессиональная адаптация представляет собой динамический целостный многоаспектный процесс, включающий профессиональный, социально-психологический и индивидуально-личностный аспекты и заканчивается на производстве [3].

Эффективность формирования профессиональной адаптации зависит от преемственности и взаимосвязи результатов диагностики личностных особенностей на всех этапах непрерывного образования личности. Необходим в

связи с этим учет предшествующего уровня его индивидуальных и типологических особенностей и активности обучающегося.

На профессиональную адаптацию обучающихся наибольшее влияние оказывают: осознанность выбора обучающимся профессии, интерес к ней, опыт трудовой деятельности, возможность будущего профессионального роста, внутренняя мотивация профессионального становления, отношение личности к своему профессиональному становлению, качество учебно-профессионального общения и деятельности обучающихся, уровень и интенсивность организационно-педагогического воздействия педагогического коллектива и др.

Профориентационную деятельность на допрофессиональном этапе необходимо ориентировать на формирование внутренней, психологической основы развития социальной и личностной мобильности обучающихся, их способностей к самоанализу, оценке выбираемой профессиональной деятельности, принятию обоснованных решений по ее выбору. Необходимо шире использовать возможности научно-технического творчества для профориентационной работы, так как на возникновение профессионального интереса учащихся оказывает положительное влияние обучение их в дополнительных образовательных структурах [4].

Процесс профессиональной адаптации будет значимым для обучающихся ПОУ только в случае, если он позволит осуществить корректировку жизненных и профессиональных планов, в процессе профессиональной подготовки. Такая деятельность содействует связи профессионального учения с внутренней жизнью студента, выработке собственной концепции профессионального становления, формированию умений экстраполяции профессиональных знаний, умений и навыков обучающимся сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности. Необходима организация научно-творческой деятельности обучающихся в процессе технического творчества, систематическая психологическая поддержка процесса.

Эффективность формирования профессиональной адаптации повышает гармоничное соединение профессионального обучения, воспитания в профессиональной подготовке всех компонентов содержания среднего технического образования, осуществления их логической взаимосвязанности и взаимообусловленности [2].

Педагогическая технология формирования профессиональной адаптации эффективна, если спроектирована на основе принципов гуманизма и демократизма в интегративном единстве с процессами профессионального обучения и воспитания, с позиций системного и личностно-деятельностного подходов, которая предусматривает формирование всех ее аспектов. Необходим, в связи с этим, учет его индивидуальных и типологических особенностей и активности.

Социально-педагогическая служба профессионального образовательного учреждения имеет ряд трудностей, обусловленных целым рядом факторов. О.А. Французова отмечает, что в последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в нескольких направлениях: исследуются проблемы профессиональной пригодности; функциональное состояние субъекта труда; психическая регуляция профессиональной деятельности; процесс формирования и развития личности профессионала. При этом в настоящее время происходят не

только изучение проявлений и детерминирующих функций отдельных индивидуально-психологических особенностей личности, исходя из представлений о психологический системе деятельности и роли профессионально важных качеств, но и наблюдается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности [7].

Во-первых, выявлены расхождения между обязанностями по должностной инструкции педагога-психолога и его реальной профессиональной деятельностью [6].

Во-вторых, вызывает недоумение то, что в целом обучающиеся, давая высокие оценки деятельности педагогов в учебном заведении, никогда не обращались к этим специалистам с вопросами по профессиональной деятельности. Очевидно, что стоит строить реальную профессиональную деятельность, исходя из потребностей обучающихся и тех социальных задач, которые непременно ставит перед собой всякий работник образования [5].

Заслуживает пристального внимания тот факт, что в ПОУ работают сотрудники, не имеющие специальной квалификации, сформированного мировоззрения влечет за собой ухудшение качества работы и как следствие ее депрофессионализацию, падение значимости работы. Эти явления могут привести к тому, что, не видя результатов, не понимая особенностей профессиональной деятельности, не будет развития и постепенно педагог может вовсе исчезнуть из образовательного учреждения [8, с.72-86]. Грамотно и профессионально организованная работа поможет в целом оздоровить решение проблем каждого обучающегося, кто обращается в психологическую службу.

Вопрос о способностях и качествах личности, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности, чрезвычайно актуален. Личностные особенности оказывают значительное влияние на успешность профессиональной деятельности; выступают детерминантами развития профессионала; проявляют индивидуальные различия, определяющие профессиональную пригодность специалистов; обусловливают удовлетворенность трудом; отражают процесс адаптации к профессиональной деятельности первокурсников. Важное значение в подготовке конкурентоспособных специалистов занимает организация психологического сопровождения социального и личностного развития обучающихся, осуществляемая психологической службой ПОУ [9, P. 443-457].

Однако существует необходимость модернизации содержания психологического сопровождения на основе холистического подхода к исследованию личности, а также дальнейшая проработка проблемы подготовки личностной, социальной и профессиональной зрелости человека. Поэтому актуальным направлением исследования является разработка модели адаптивных способностей выпускников ПОУ и программы их развития, которые позволяют осуществить комплексное психологическое сопровождение, направленное на формирование психологически зрелой личности, способной к активной адаптации на рынке труда, решению профессиональных и личных задач.

При комплексном психологическом сопровождении социального и личностного развития выпускников ПОУ в процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо учитывать их психологические особенности, которые детерминируют профессиональную адаптацию и обеспечивают развитие

адаптивных способностей выпускников. При этом профессионально-личностное становление, а именно: процессы профессионального самоопределения и трудоустройства, социально-психологическая адаптация, профессиональное развитие и самореализация могут существенным образом зависеть от уровня развития таких личностных особенностей как: способность к самоорганизации и самоконтролю; адекватная самооценка; доверие к себе в профессиональной деятельности; коммуникативные способности; эмоциональная устойчивость.

Профессионально-личностное становление молодых людей в период обучения в ПОУ заключается в формировании жизненной позиции, профессиональном и личностном самоопределении, подготовке к профессиональной деятельности, приобретении адаптационного опыта. В дальнейшем профессионально-личностное становление выпускников реализуется в процессе трудоустройства, социально-психологической адаптации к условиям профессиональной деятельности, проявляется в возможностях профессионального и личностного развития.

Представления об адаптивных способностях в процессе профессионально-личностного становления выпускников ПОУ представляют собой комплекс взаимосвязанных личностных особенностей, способствующих профессионально-личностному становлению, которые выступают критериями психологической зрелости молодого человека, определяющими его готовность к решению профессиональных, социальных и личностных задач.

Выявлено, что на социально-психологическую адаптацию влияют внутренний локус-контроль, который проявляется в способности к самоорганизации и самоконтролю, воле, активности, ответственности, самостоятельности, добросовестности; доверие к себе в профессиональной деятельности. Доверие к себе предполагает уверенность в возможностях профессиональной самореализации и готовность к активным действиям в процессе профессионального развития, адекватную самооценку, включающую как принятие своих индивидуальных особенностей, так и уважительное отношение к другим. Принятие других выражается в доверии к себе и в умении строить взаимоотношения с подчиненными, которые проявляются в доброжелательности, коммуникативных способностях, навыках делового общения. Стремление к доминированию предполагает увеличить свое влияние на окружающих, что также относится к коммуникативным способностям. Доверие к себе в интеллектуальной деятельности обусловлено развитыми интеллектуальными способностями, необходимыми для решения профессиональных задач; эмоциональный комфорт или благоприятное самочувствие определяется эмоциональной устойчивостью и позитивной жизненной установкой.

Программа по развитию адаптивных способностей направлена на обучение практическим навыкам построения профессиональной деятельности, куда включены практические занятия по развитию навыков делового общения, которые развивают коммуникативные способности и навыки сотрудничества. Программа предусматривает практические занятия по развитию гибкости мышления и способствует более эффективному решению профессиональных задач. Занятия по развитию личности направленны на формирование качеств, присущих зрелой личности и включает индивидуальное консультирование по

вопросам профессиональной самореализации.

Разработанные анкеты являются психодиагностическим инструментарием для определения требований работодателей к молодым специалистам, актуальных и перспективных профессиональных намерений выпускников.

1. Главными составляющими профессионально-личностного становления обучающихся являются:

1) профессиональное и личностное самоопределение;

2) процесс трудоустройства;

3) социально-психологическая адаптация к условиям профессиональной деятельности;

4) возможности профессионального и личностного развития.

2. Адаптивные способности являются критериями психологической зрелости молодого человека, определяющими его готовность к решению профессиональных, социальных и личностных задач. Адаптивные способности представляют собой комплекс взаимосвязанных личностных особенностей, способствующих профессионально-личностному становлению, и включают в себя: индивидуально-психологические особенности; личностные качества и общие способности.

3. К личностным особенностям обучающихся, влияющих на профессиональную адаптацию относятся: сформированная ценностно-смысловая структура, сформированность актуальных и перспективных профессиональных намерений, способность к самоорганизации и самоконтролю, адекватная самооценка, стремление к доминированию, доброжелательность, коммуникативные способности, навыки делового общения, уровень доверия к себе в интеллектуальной деятельности, эмоциональная устойчивость, уровень доверия к себе в профессиональной деятельности, предполагающий уверенность в возможностях профессиональной самореализации и готовность к активным действиям на рынке труда.

4. Адаптивные способности обучающегося ПОУ включает следующие личностные особенности:

1) *индивидуально-психологические особенности:* сформированную ценностно-смысловую структуру, волевую регуляцию, учебную и профессиональную мотивацию, интеллектуальные способности, эмоциональную устойчивость;

2) *личностные качества*: целеустремленность, активность, самостоятельность, адекватную самооценку, высокий уровень доверия к себе, доброжелательность, ответственность;

3) *общие способности*: профессиональную подготовленность, способность к самоорганизации и самоконтролю, способность к обучению, коммуникативные способности, навыки делового общения, способность к творческому решению задач.

Главной целью становления специалиста является обеспечение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого обучающегося; а главным содержанием его сопровождения становится социальное и личностное развитие молодых людей, подготовка конкурентоспособных специалистов, способных эффективно решать профессиональные и личностные задачи.

Факторами риска, оказывающими влияние на психическое развитие молодых людей, являются слабость саморегуляции, невыраженность собственных волевых установок, зависимость от ситуации, склонность к уходу от трудных ситуаций; эмоциональная неуравновешенность, импульсивность; слабая учебная мотивация.

Благоприятными факторами могут быть способность принимать альтернативные точки зрения, умение вставать на точку зрения другого человека; способность безоценочного отношения к действиям другого; готовность к изменению форм поведения; личностная рефлексия; положительная самооценка; сознательное принятие нравственных категорий как механизмов регуляции взаимоотношений.

Одной из эффективных форм оказания психологической поддержки молодым людям является консультативная беседа, во время которой педагог-психолог может повысить общую психологическую грамотность молодого человека, помочь изменить поведенческие стереотипы, мешающие оптимальному взаимодействию с окружающими, определить направления дальнейшего развития.

Эффективными методами развития адаптивных способностей являются социально-психологический тренинг, ролевые и деловые игры, группы личностного роста. Моделирование жизненных ситуаций способствуют формированию ряда психологических новообразований. У молодых людей возникает осмысление собственных переживаний в затруднительных ситуациях межличностного и делового общения, на основе чего вырабатываются социально приемлемые и эффективные способы поведения, способствующие профессиональной адаптации. Важнейшей особенностью игровых форм обучения является их естественность, проявление различных форм деятельности, возможности многостороннего проявления личности.

При развитии адаптивных способностей важно опираться позитивную установку обучаемого, целостных подход, возможности самопознания и регулярность занятий. Важно, чтобы коррекционная работа строилась не как набор отдельных упражнений по усовершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность молодого человека, включенная в систему его межличностных отношений. А решение проблемных ситуаций осуществляется в результате диалога психолога и молодого человека, при которой происходит восстановление внутренней целостности личности, перестройка отношений между внутренними частями личности из конфликтных в сотрудничающие.

Адаптивные способности молодых людей обуславливают работоспособность, успешность профессиональной деятельности, профессиональное развитие, возможность построения гармоничных взаимоотношений среди сотрудников, решение профессиональных, социальных и личных задач.

При комплексном психологическом сопровождении социального и личностного развития обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо учитывать их психологические особенности, которые детерминируют профессиональную адаптацию и обеспечивают развитие адаптивных способностей. Комплексное сопровождение социального и

личностного развития в процессе учебно-профессиональной деятельности влияет на развитие адаптивных способностей, способствующих их профессионально-личностному становлению, а именно: процессу профессионального самоопределения, процессу трудоустройства, социально-психологической адаптации, профессиональному развитию и самореализации.

Нами были установлены главные составляющие профессионально-личностного становления: профессиональное и личностное самоопределение; процесс трудоустройства; социально-психологическая адаптация к условиям профессиональной деятельности; возможности профессионального и личностного развития. Мы выделили показатели профессионально-личностного становления выпускников, которые определяют актуальные и перспективные профессиональные намерения, уровень социально-психологической адаптации, уровень развития познавательных процессов, уровень доверия к себе относительно возможностей профессиональной самореализации.

Индивидуально-психологическими особенностями, влияющими на возможности адаптации, являются сформированная ценностно-смысловая структура, волевая регуляция, учебная и профессиональная мотивация, интеллектуальные способности, эмоциональная устойчивость. Важнейшими личностными качествами, определяющими профессиональную адаптацию выпускников, являются целеустремленность, активность, самостоятельность, адекватная самооценка, высокий уровень доверия к себе, доброжелательность, ответственность. К адаптивным способностям можно отнести ряд общих способностей: профессиональную подготовленность, способность к самоорганизации и самоконтролю, способность к обучению, коммуникативные способности, навыки делового общения, способность к творческому решению задач.

Важнейшими факторами социально-психологической адаптации, определяющими в целом профессиональную адаптацию, являются: 1) внутренний локус-контроль, проявляющийся в способности к самоорганизации и самоконтролю, воле, активности, ответственности, самостоятельности, добросовестности; 2) доверие к себе в профессиональной деятельности, предполагающее уверенность в возможностях профессиональной самореализации и готовность к активным действиям в процессе профессионального развития; 3) адекватная самооценка, включающая как принятие себя или высокую самооценку, так и принятием других; 4) доверие выпускников к своим способностям выстраивать взаимоотношения с подчиненными, проявляющееся в доброжелательности, коммуникативных способностях, навыках делового общения; 5) стремление к доминированию, желание увеличить свое влияние на окружающих, отражающееся в особенностях взаимодействия; 6) доверие к своим интеллектуальным способностям, обуславливающим успешность выполнения интеллектуальных задач; 7) эмоциональный комфорт или благоприятное эмоциональное состояние, предполагающее эмоциональную устойчивость и позитивную жизненную установку.

Изменения показателей социально-психологической адаптации говорят о развитии коммуникативных навыков, умении взаимодействовать в группе, что в профессиональной деятельности отражается в деловом общении. Увеличение

показателей интернальности отражает развитие способностей к самоорганизации, что проявляется в целеполагания, активности и волевой регуляции в процессе построения профессиональной деятельности. Увеличение показателей самоприятия и принятия других свидетельствует о формировании адекватной самооценки, сочетающей уверенность в себе и доброжелательность к окружающим. На улучшение эмоционального комфорта выпускников влияет формирование позитивной жизненной установки, эмоциональная устойчивость, и развитие коммуникативных навыков.

Увеличение показателей доверия к своим интеллектуальным способностям, логического мышления, избирательности и переключаемости внимания обусловлено как деятельностью педагога-психолога, так и собственными усилиями обучающегося в процессе обучения. Изменения показателей уровня доверия в умении строить взаимоотношения с руководством отражает развитие навыков делового общения.

В дальнейшем возможно совершенствование адаптивных способностей выпускников практическими занятиями по развитию навыков делового общения, упражнениями по развитию эмоциональной устойчивости и профессиональной мотивации.

Библиографический список

1. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы. Наследия. Векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. - 272 с.

2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебн. для студ. пед. вузов: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с.

3. Профессиональное образование в XXI веке: Материалы II международного конгресса по техн. и проф. образованию / Соц. республика Корея, 2630.04.99 г. - М.: ЦИСН, 2000. - 84 с.

4. Панова Н.В. Система работы с детьми группы риска в образовательном учреждении// Академия профессионального образования, 2019. - № 2 - С.54-62.

5. Российский статистический ежегодник. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sprinter.ru/ books/1613366.html.

6. Симонова Т.М. Теоретические аспекты изучения социальных проблем // Социологические исследования, 2009. - № 8.- С. 54-68.

7. Французова О.А. Психологические особенности профессиональной адаптации выпускников колледжа : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2012

8. Ярская-Смирнова Е.Р. Профессионализация социальной работы в России // Социологические исследования, 2001. - №5. - С.72-86.

9. Reynaert D., Bouverne-De B-M., Vandervelde S. Children’s rights education and social work: contrasting models and understandings // International social work. 2010. Volume 53. -№ 4. P. 443-457.

УДК 378

Гайченко С.В., *к.пед.н., доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования ИНО ГАОУ ВО МГПУ, Москва, E-mail: svetlanat62@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: в данной статье актуализировано значение визуализации в профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального образования в

условиях инклюзии. Формирование визуальной компетенции в вузе, как основа обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: принцип наглядности, визуализация знаний в инклюзивном образовании, опорные сигналы, федеральный государственный образовательный стандарт.

Реформация государственной политики в области педагогического образования ориентируют деятельность образовательных учреждений на модернизацию всех компонентов педагогических систем. На данном этапе социокультурного развития общество транслирует достаточно четкие и высокие требования к уровню компетентности педагога, в рамках которых форсирование профессиональной стагнации целенаправленно заменено непрерывным самообразованием в течение профессиональной жизнедеятельности педагога.

В МГПУ на кафедре педагогических технологий непрерывного образования, курсы повышения квалификации по совершенствованию профессиональных компетенций, направлены на проектирование образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, созданию возможных условий по преодолению трудностей в обучении.

В практике дошкольного и начального образования, при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, существуют определённые сложности, которые отмечают педагоги, а именно:

— низкий темп усвоения учебного материала обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;

— трудность социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

— недостаточный дифференцированный подход в педагогической деятельности;

— слабая сформированность высших психических функций и эмоционально-волевой сферы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

— недостаточное оснащение материально-технической и программно-методической базой, необходимой для работы с детьми с ОВЗ;

— поверхностное представление педагогов о нозологических группах детей с ограниченными возможностями здоровья, их психофизиологического развития и возможностей в образовательной деятельности;

— отсутствие психолого-педагогического сопровождения педагогов, постоянное психоэмоциональное напряжение, профессиональное выгорание при работе с особыми детьми;

— привлечение родителей ребенка с ОВЗ к участию их в образовательном процессе;

— негативное отношение родителей здоровых детей к инклюзивному образованию.

Современный педагог должен определить стратегию образования детей с ограниченными возможностями здоровья: быть одновременно психологом, дефектологом, владеть современными технологиями обучения и воспитания особых детей, продумывать свою логику подачи учебного материала в соответствии с временем, где есть и основное, и технологичное, и

индивидуальное.

Основное – это объективная строго закономерная информация, которая является базовой основой науки.

Технологичное – это специфическое сочетание подходов, путей, технологий, стилей, методов, принципов, приемов, которые использует в своей деятельности педагог.

Индивидуальное – это те личностные смыслы, которые педагог раскрывает для себя и помогает открыть учащемуся в процессе освоения нового материала. Можно сказать, что с помощью основного и индивидуального педагог из доступного образовательного материала создает свою мастерскую.

Раскрытие именно личностных смыслов способствует успешному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно исследованиям педагогов и психологов, неизвестная информация усваивается лучше тогда, когда учебный материал изложен в структурированном виде. Это помогает учащимся с ограниченными возможностями здоровья легче усваивать новые системы понятий и способы действий. Существует множество методов визуального структурирования, обусловленное существенными различиями в природе, особенностях и свойствах знаний различных предметных областей. Согласно достижениям нейропсихологии, обучение эффективно тогда, когда потенциал мозга человека развивается через преодоление интеллектуальных трудностей в условиях поиска смысла через установление закономерностей [5, с.21].

Визуализация учебного материала позволяет доступно и наглядно представить объект, явление для восприятия учебной информации. При обучении детей с ОВЗ важным является соотношение наглядных образов и информационно-схематичных. «Самые элементарные знания уже опосредованы прошлым опытом обучающихся. Такие мысленные формы отражения действительности, как понятия и суждения опосредованы уже приобретенными знаниями, полученными в ходе определенных умозаключений и противопоставлений имеющихся знаний, возникающих в результате вербального или визуального воздействия. Опосредованное изучение теоретического материала в отличие от прямого и наряду с ним может включать несколько приемов анализа и синтеза обобщения через посредство или сопоставление жизненных, личностных, разнопредметных знаний или уже имеющихся впечатлений» [3, с.116].

Сегодня существует потребность в реформировании сущности учебного процесса. Эффективность обучения зависит от зрительного информирования обучаемых. Поэтому, вместе с появлением обучения развивается практика зрительного информирования обучаемых [1, с.20]. Понятийное и визуальное мышление находятся в постоянном взаимодействии, раскрывают различные стороны изучаемого понятия, процесса или явления. Словесно-логическое мышление дает более точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. А визуальное мышление помогает сформировать образы и сделать их целостными и полными. При разработке учебно-методических материалов педагог должен постоянно контролировать степень обобщения содержания обучения, а при проведении занятий дублировать вербальную информацию образной и наоборот.

Требования федерального образовательного стандарта определяют

важность применения в образовательном процессе применение визуальных технологий, создание условий содействия ученикам благополучно преодолеть трудности в обучении, т.е. добиться личных, предметных и метапредметных результатов обучения.

Таким образом, одна из первых задач при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья изучить особенности направления коррекционной работы для преодоления трудностей в обучении.

Вторая задача заключается в реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе детей с ОВЗ.

Третья задача направлена на организацию психолого-педагогического сопровождения и образования детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием визуальных технологий.

Для решения первой задачи важно учитывать направления коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Во-первых, коррекция должна быть направлена на исправление и доразвитие, а также компенсацию тех психических процессов и новообразований, которые начали складываться в предыдущий возрастной период и которые являются основой для развития в следующий возрастной период.

Во-вторых, коррекционно-развивающая работа должна создавать условия для эффективного формирования тех психических функций, которые особенно интенсивно развиваются в текущий период детства.

В-третьих, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на гармонизацию личностного развития ребенка на данном возрастном этапе. При планировании коррекционно-развивающей работы важно учитывать зону ближайшего развития.

При решении второй задачи по реализации дифференцированного обучения, на первый план выступает создание условий обучения для детей с ОВЗ с учетом их особенностей, возможностей и способностей.

Дифференцированное обучение – это:

— форма организации образовательного процесса, при котором педагог работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;

— часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В основу дифференциации положена теория Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. К наиболее существенным понятиям теории дифференцированного обучения, относятся:

Дифференциация – организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей групп учащихся.

Дифференцированное обучение – это не разделение детей на классы по уровням, а технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ребенка с ОВЗ как индивидуальности.

Для решения третьей задачи возникает необходимость использования графической наглядности при обучении дошкольников и младших школьников с ОВЗ. Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. обращали внимание на роль наглядного представления информации в обучении. Технологии

визуализации влияют на развитие и активизацию мыслительной деятельности и помогают овладевать теоретическими знаниями. Нарушение памяти, внимания, мышления, речи вызывают трудности усвоения учебной информации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование таблиц, схем, рисунков способствует лучшему запоминанию и осмыслению изучаемого материала.

Визуализация учебной информации:

— помогает детям с ОВЗ правильно организовывать и анализировать информацию, модели, схемы, рисунки способствуют усвоению информации, запоминанию и планированию действий;

— оказывает помощь при развитии мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому;

— развивает критическое мышление;

— помогает учащимся переносить полученные знания на новые объекты, ситуации;

— позволяет объединять полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте.

Именно поэтому использование современных технологий визуализации информации является важной педагогической задачей в работе с детьми с ОВЗ.

Одним из способов визуализации информации является инфографика. «Инфографика –это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний» [4]. Инфографика представляет собой синтетическую форму организации информационного материала, включающую в себя, во-первых, визуальные элементы, а во-вторых, тексты, которые поясняют эти визуальные элементы. Основная цель инфографики –информирование о какой-либо проблеме, явлении, о ряде фактов. Основное отличие инфографики от других видов визуализации информации –её метафоричность, то есть это схематичные изображения, построенные на основе большого количества данных, в которые вставлена визуальная информация, аналогии из жизни, предметы обсуждения [2].

В детском саду и начальной школе, в основном, используют технику инфографики. Идеально выполненная инфографика представляет собой законченный информационный блок для самостоятельного изучения.

Основная функция инфографики – организация большого объема информации в сжатой и удобной форме для восприятия.

Принципы визуализации учебной информации способствует учитывать следующие закономерности:

— систематизированная учебная информация лучше воспринимается;

— выделенные смысловые опорные сигналы способствуют эффективному запоминанию;

— компактно представленный материал помогает предметному усвоению и развитию планирующей речи;

— ассоциативное восприятие опорных сигналов способствует развитию воображения и творческого мышления;

— диагностический характер индивидуального восприятия, переработки информации, способности к интеграции новых знаний;

— развивается концентрация внимания, наблюдательности на изучаемом объекте, способность к анализу, синтезу и сравнению;

— активизируется познавательный интерес, развивается критическое мышление;

— формируется способность делать выводы и умозаключения;

— формируется способность осознавать, обосновывать и аргументировать свою точку зрения, лучше усваивать изученный материал;

— формируется целостная картина мира.

Учебная информация активно воспринимается тогда, когда у обучающихся возникает необходимость в её восприятии. Одно и то же содержание изучаемого предмета одинаковой степени сложности может усваиваться по-разному в зависимости от метода его представления, мотивов восприятия и интереса детей.

Библиографический список

1. Войтов А. Наглядность, визуалистика, инфографика системного анализа: учебное пособие. - 2019. – 20 с.

2. Ермолаева, Ж.Е., Герасимова, И.Н., Лапухова, О.В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. – 2014. – № 11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2014/14302.htm – (дата обращения: 16.03.2020).

3. Катханова Ю.Ф. Творческие способности и их развитие в графической деятельности. Монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 140 с.

4. Лаптев В. Изобразительная статистика. – М.: Эйдос, 2012. – 180 с.

5. Мюллер Х. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. 2007. – 2008. – 21 с.

УДК 378

Виноградова В.Л., *директор ГБОУ №311, Фрунзенского р-на, Санкт-Петербург*

НОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: в данной статье говорится о педагогическом взаимодействие в деятельности учителя, его видах, изменениях, которые происходят в условиях изменения социокультурной среды.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, межсубъектное взаимодействие, виды взаимодействия.

Вопрос взаимодействия в педагогическом коллективе выступает универсальной категорией, которая рассматривалась исторически с момента образования педагогики как науки и с момента первых теоретических изысканий в области педагогики. Ретроспективный взгляд в историю показывает, что с изменением социокультурной ситуации меняется и характер взаимодействия в различных системах педагогического общения.

В педагогическом взаимодействии представлен широкий спектр взаимодействий в различных системах «ученик – ученик», «ученик – коллектив», «ученик – учитель», «учитель – учитель», «учитель - родитель», «руководитель - родитель», «родитель - родитель», «руководитель – учитель». Ведущим компонентом во всех этих видах взаимодействий выступает «педагогическая деятельность – деятельность обучающихся». Все подчинено целевым установкам в работе с обучающемся по получению результатов, обозначенных в законе «Об образовании в РФ». В зависимости от отношений и стиля общения, концепции на основе, которой строится образовательно-воспитательный процесс в школе

можно выделить самые разнообразные формы, виды, технологии взаимодействия. Каждая из этих форм, видов, технологий могут выступать как инструмент повышения профессиональной компетенции педагога. Все виды взаимодействия имеют одну общую идею, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответная реакция (как педагогов, так и воспитанников). На современном этапе в педагогической теории предложено множество подходов к выделению видов педагогического взаимодействия, предлагается множество признаков типологизации взаимодействий. Приведем некоторые из них. Например, такой признак как направленность взаимодействия, позволяет выделить - прямое и косвенное. Такой признак как вид или содержание деятельности дает возможность говорить о взаимодействие в трудовой, обучающейся, воспитательной, досуговой, спортивной, кружковой деятельности. Наличие или отсутствие цели дает основание говорить о целенаправленном или стихийном взаимодействии. Такой признак как управляемость выступает основанием выделения управляемого, полууправляемого, неуправляемого взаимодействия. По такому признаку как характер взаимодействия можно выделить диалоговое взаимодействие, игровое, сотрудничество, опека, подавление. По участникам взаимодействия можно назвать такие виды взаимодействия как «субъект - субъектное», «субъект-объект-субъектное», «личность - личность», «коллектив - коллектив», «личность - коллектив» и т.д.

Все виды взаимодействия взаимосвязаны и при изменении условий обучения в образовательном процессе, переходе на новую концепцию образования видоизменяются, модернизируются, переходя друг в друга дополняют и открывают новые возможности и варианты. Конечно, в любом виде педагогического взаимодействия присутствует межсубъектное взаимодействие.

Сущность межсубъектного взаимодействия раскрыта в концепциях А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма. Согласно воззрений ученых в основе межсубъектного взаимодействия находится развитие личности школьника – его позитивной или адекватной Я-концепции, направленной на удовлетворение потребностей человека. Авторы в качестве одной из таких потребностей называют установление связей в окружающем мире: такая связь возможна при осуществлении такого взаимодействия, которое отражает заботу о ком-либо, поддержку при сохранении своей индивидуальности. На протяжении школьной жизни Я-концепция постоянно меняется под влиянием педагогов, одноклассников и других людей отмечает Ерофеева Н. [1, с. 38].

Фактор «Я-концепция» в развитии межличностных взаимодействий имеет четыре компонента: а) представление «Я знаю»: в нём выражается потребность в познании и самопознании; б) «Я нравлюсь»: потребность в самовыражении, основанная на симпатии / антипатии друг к другу; в) «Я способен»: потребность в самоутверждении и влиянии на окружающих; г) «Я защищен»: потребность в защищенности, в признании равенства в коллективе.

В процессе построения общения педагог должен понимать, что особое значение имеет межличностное взаимодействие внутри группы, к которой принадлежит школьник. Центром любой группы в детском коллективе всегда выступает лидер со своими аргументами жизненных нравственных ценностей, который воздействует как положительно, так и отрицательно в процессе общения. Проявление отрицательной позиции связано с нарушением норм поведения, в

частности, отсутствие нравственных качеств и подавление одноклассников в своем окружении. Взаимодействие с ровесниками базируется на едином или похожем стиле жизни, взглядов и нравственных принципов. В процессе коммуникации взаимодействие осуществляется не на восприятии и понимании поступков, которые совершают подростки, а на основе общих взаимных ожиданий, отмечает Я.Л. Коломинский [2].

В процессе образовательной деятельности учитель для каждой группы и класса в целом создает возможность максимальной доступности различных средств обучения, стимулирует и организует взаимообмен информацией, мнениями. В любом дискуссионном процессе учитель должен принимать активное, но равноправное участие. В своих исследованиях С. Р. Мусифуллин рассматривает отношение к обучающимся как равнозначное субъект-субъектное взаимодействие, которое не предусматривает «как ставшее знание, а как знания, полученные в совместной деятельности учителя и учащихся. В то же время, автор отмечает, что педагог должен соблюдать принцип открытой позиции, который снимает отчужденность в межсубъектном взаимодействия. Благодаря реализации этого принципа педагог создает предпосылки доверительных отношений, то есть, демонстрации себя как личности и создание всех условий в процессе обучения для развития личности обучающегося. С. Р. Мусифуллин исследования данной проблемы выделяет и условия успешного межсубъектного взаимодействия, к которым относит: принятие всеми субъектами общих правил межличностных отношений; предоставление каждому участнику взаимодействия возможности для самовыражения и самореализации способностей не только в процессе обучения, но и в других видах деятельности; определение и реализация на практике значимых целей и видов деятельности для всех участников образовательного процесса; наличие отношений «ответственной зависимости друг от друга» [3, с. 24]. Именно преобразуя различные формы взаимодействия в соответствии реализуемых концепций, методологических подходов (представлены в работе Н.Н. Суртаева[4] С.В. Кривых[4]) в образовательном процессе и происходит оттачивание и развитие профессиональной компетенции педагогов в рамках образовательной организации.

Библиографический список

1. Ерофеева Н. Управление проектами в образовании / Н. Ерофеева // Народное образование. - 2012. - № 5. – С.105 – 108.

2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Тетра Систем, 2000. – 413 с.

3. Мусифуллин С.Р. Принципы толерантного педагогического взаимодействия в системе диалогового обучения / С. Р. Мусифуллин // Вестник ТГУ. - 2007. - № 5 (49). – С. 16 – 26.

4. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Методологические подходы к анализу и описанию инновационного пространства непрерывного педагогического образования (методические рекомендации). - СПб: Экспресс, 2015. - 74с.

УДК 378

Третьяков А.Л.*, ст. преподаватель кафедры дошкольного образования, Московский государственный областной университет, Москва, E-mail: altretyakov@list.ru*

О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье представлена проблема подготовки педагогов дошкольного образования к организационному решению проблемы экологического образования старших дошкольников. Отражена специфика процесс экологического образования будущих воспитателей, который направлен на повышение уровня готовности к формированию экологической грамотности старших дошкольников. Освещены отличительными особенностями педагога дошкольного образования XXI века.

Ключевые слова: экологическое образование, дети старшего дошкольного возраста, профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования, организационные задачи, педагогические условия.

В современных условиях проблема окружающей среды чрезвычайно актуальна и находится в зоне внимания как первых лиц Российского государства, так и теоретико-практического сообщества отечественной дошкольной педагогической системы. Трудовая деятельность и жизнедеятельность современного общества превратились в мощный силовой механизм, активно воздействующий на биосферу и во многом нарушающий ход ее естественной эволюции и развития. Ученые отмечают, что в настоящее время четко определился экологический кризис, выход из которого техническими средствами практически невозможен.

Таким образом, экологическое образование выступает необходимым условием и инструментом преодоления негативных последствий антропогенного воздействия на окружающую среду и фактором формирования экологической культуры личности как регулятора отношений в системе «Человек - Окружающая среда».

Организация целенаправленного экологически ориентированного образования в современных российских детских садах продиктована современной государственной образовательной политикой. В частности, Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. [1]. Данный документ предоставил условия для создания платформы базовых направлений деятельности всей социально-экономической сферы России в части прорыва в области научно-технологического развития, повышения индекса счастья населения, организации безопасной комфортной среды для каждого россиянина.

Важно отметить, что в соответствии с анализируемым нормативным правовым документом до 2024 г. необходимо создать возможности для раскрытия таланта и одаренности каждого человека начиная с периода дошкольного детства. Общеизвестно, что инвестиции в детство превышают в 5—6 раз инвестиции в обучение и воспитание детей в школе и вузе.

Значительные изменения, инициированные Правительством Российской Федерации, происходят во всей системе образования, но особенно предъявляют высокие требования к дошкольному образованию как первой ступени этой системы. Понимание значимости дошкольного образования для дальнейшего успешного воспитания, обучения и развития, обеспечения образования для

каждого ребенка – эти и другие основы отражены в разработанном Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), а также в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и прочих стратегических нормативных правовых документах.

Перемены в дошкольном образовании делают акцент на том, что работа каждого воспитателя должна быть направлена на формирование общей культуры ребенка, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок познавательной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Работа дошкольных образовательных организаций (ДОО) должна осуществлять разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям, в том числе и в сфере экологического образования детей. В этой связи на современном этапе повышаются требования к специальности. Воспитатель - это не только профессия, это призвание, которое нужно заслужить своим трудом, своим желанием постоянно меняться и совершенствоваться. Воспитатель - это патриот своей Родины, ведь страна доверяет ему самое дорогое - свое будущее. Важно подчеркнуть, что современные проблемы экологического кризиса диктуют необходимость подготовки воспитателей-экологов, которые формировали бы экологоориентированное мировоззрение маленьких взрослых и создавали бы арсенал эколого-эстетических чувств [2].

В современном мире экологические проблемы приобрели первостепенный характер. Насущной задачей стало принятие мер по защите окружающей среды от загрязнения и разрушения, сохранению всего генетического разнообразия живых существ, сбережению генофонда планеты Земля. Условия современного экологического кризиса воздвигли экологию в ранг общепланетарной науки, где экология человека и экология природы органически взаимосвязаны. Проблемы взаимоотношения человека, общества, природы на сегодняшний день выходят на первоочередные позиции, требующие неотложного решения, в том числе и в сфере дошкольного детства. Важное место занимает в решении данного вопроса самоорганизация личности. Этому вопросу посвящено исследование самоидентификации личностей национальных меньшинств [2]. Безусловно, развитие личности ребёнка в дальнейшей его социальной профессионализации требует комплексного подхода, в том числе и в разрезе экологизации детства.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования планирует решение следующих задач: формирование у детей ценностей здорового образа жизни, развитие их эстетических, интеллектуальных, социальных, нравственных и физических качеств, самостоятельности, инициативности, развитие предпосылок учебной деятельности [3].

Осуществление одной из важных задач ФГОС ДО ориентированно на экологическое воспитание и развитие дошкольников. На сегодняшний день экологическая грамотность, бережное, любовное отношение к миру природы стали залогом выживания человечества на нашей планете. Экологическое образование и воспитание несут большой потенциал всестороннего развития детей. Продуманное и систематическое знакомство дошкольников с миром природы позволяет развивать у дошкольников мышление, воображение, наблюдательность, умение сравнивать, обобщать и устанавливать взаимосвязи.

Под экологическим образованием мы рассматриваем целенаправленный процесс, направленный на личность ребенка с целью освоения системы экологических ценностей, накопления лучшего опыта взаимодействия с окружающей действительностью, овладения и правильного применения правил поведения в природе.

Выход из кризиса предполагает не только широкое социально-экономическое, политическое, правовое преобразование в обществе, но и качественное изменение отношения людей к природе посредством их экологического образования.

Таким образом, экологическое образование совершенно справедливо рассматривается не как составная часть образования, а как новый смысл и цель современного образовательного процесса – уникального средства сохранения и развития человека и продолжения человеческой цивилизации, в том числе посредством ориентации личности каждого ребёнка на его творческо-изобразительную и художественно-графическую деятельность, осуществляемую воспитанником в дошкольной организации. Данные вопросы нашли отражение в публикациях профессора Т. С. Комаровой, А. А. Макарени и С.В. Кривых [4].

В связи с наступающей эпохой научно обоснованного управления природными процессами задачей экологического образования становится воспитание экологически грамотного поколения людей, способного научно и эффективно решать экологические проблемы, отойдя от утилитарной традиции добиваться от природы только выгоды и побед над ней.

Вместе с тем все более обнаруживает себя противоречие между объективно возрастающими требованиями общества к общекультурным качествам педагога и уровнем его экологического сознания и культуры. Именно недостаток экологического образования, неэкологичность мышления, отсутствие твердых принципов, а главное, неподготовленность педагога к активной эколого-педагогической деятельности создают трудности для процесса экологизации образования подрастающего поколения в современных условиях.

Проблемой подготовки учителя к экологическому образованию школьников занимались многие методисты-биологи А. Аджан, Э. А. Вайводе, Н. М. Верзилин, Э. Г. Кучина, И. Н. Пономарева, Е. С. Сластенина, Г. Д. Филатова, Э. Ю. Шапокене и др. Эти ученые рассматривали разные аспекты профессиональной подготовки учителя биологии в области экологического образования в общеобразовательной школе. Содержание профессиональной готовности учителя биологии к экологическому образованию школьников и пути ее формирования в педагогическом вузе были выявлены Г. Д. Филатовой. Э. А. Вайводе определена роль полевых практик в подготовке учителя биологии к деятельности школьников по охране и воспроизводству растительных ресурсов. Готовности учителя биологии к руководству природоохранительной деятельностью школьников во внеклассной работе посвящено исследование Э. Ю. Шапокене. Работа Э. Г. Кучиной определяет систему подготовки учителя в университете к природоохранному просвещению школьников. Решению проблемы методической подготовки студентов педвуза к экологическому образованию школьников на уроках биологии посвящена работа А. Аджана. Теоретические и практические пути решения проблемы подготовки учителя к экологическому образованию школьников отражены в трудах Е. С. Сластениной,

И. Н. Пономаревой, С. В. Алексеева и др.

Несмотря на столь многосторонний охват проблемы профессиональной подготовки учителя к экологическому образованию подрастающего поколения, оказалась мало затронутой проблема подготовки студентов педагогического вуза к экологическому обучению и воспитанию детей дошкольного возраста: каким образом организовать процесс обучения в высшей школе, чтобы сформировать целостные, обобщенные знания о природе и человеке, обеспечить их перевод в систему практических действий, выйти на уровень осознания личной причастности к решению проблем экологии и той программы, которой должен руководствоваться экологически цивилизованный человек в своей деятельности. Решению данной проблемы в практике педагогических вузов уделяется недостаточное внимание: до сих пор не определены необходимое содержание и методика подготовки студентов к экологическому образованию дошкольников, не выявлены условия эффективной подготовки воспитателя к формированию экологической грамотности дошкольника.

Таким образом, в аспекте подготовки педагогических кадров к экологическому образованию подрастающего поколения выделилось особое направление – экологическое образование будущих воспитателей.

Процесс экологического образования будущих воспитателей направлен на повышение уровня готовности к формированию экологической грамотности дошкольников. Инициативность, самостоятельность в мышлении и творчестве, демократичность являются атрибутами успешной подготовки будущих воспитателей к формированию экологической грамотности детей дошкольного возраста. Это обстоятельство обуславливает необходимость совершенствования подготовки будущих воспитателей в педагогическом вузе к реализации на практике системы экологического образования дошкольников. Существующий уровень подготовки будущих воспитателей пока не соответствует требованиям экологизации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Причиной этого являются, с одной стороны, новизна экологического образования будущих воспитателей в педагогическом вузе и колледже, с другой - традиционно сложившийся подход в системе высшего образования, нацеливающий студентов на приобретение узкопрофессиональных качеств, навыков и умений педагогической деятельности. По этой причине до сих пор не определены содержание, методика и условия успешной подготовки специалиста дошкольного профиля к формированию экологической грамотности дошкольников.

На основе изучения опыта работы высшей школы и дошкольных образовательных организаций, анализа философской и психолого-педагогической литературы была сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием между возросшей потребностью общества в экологически грамотных людях и недостаточной теоретической и практической разработанностью системы подготовки будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников в условиях современного педагогического вуза, который в настоящее время должен готовить специалистов для цифрового мира.

Мир постоянно информационно усложняется, изменяются дети, сегодня уже недостаточно, однажды получив базовое педагогическое образование,

работать по специальности, чтобы соответствовать современным требованиям и сохранять уровень педагогической компетентности [5]. Современному воспитателю необходимо наличие специальной профессиональной подготовки, чтобы владеть новейшими технологиями в области обучения и воспитания детей (хорошо известные технологии: проблемный диалог, игровые технологии, технологии продуктивного чтения, деятельностные технологии, ИКТ-технологии и др.), обладать широкой эрудицией, педагогической интуицией, высокоразвитым интеллектом и высоким уровнем нравственной культуры. В качестве подготовки воспитателей ДОО к развитию своей профессиональной деятельности можно выделить:

— высокий уровень мотивации преобразования профессиональной педагогической деятельности;

— адаптивность к изменениям в профессиональной педагогической среде (перестройку своей деятельности в связи с появлением изменений в дошкольном образовании и расширением вариативности образовательных услуг);

— способность осваивать новые профессиональные компетенции, обновлять формы и методы педагогической деятельности;

— умение анализировать собственную профессионально-педагогическую деятельность и перестраивать ее на основе освоения научной информации;

— умение решать профессиональные педагогические задачи не по стереотипному образцу, а на основе рефлексивного анализа ситуации.

Стало очевидным, что достижение образовательных целей зависит от личностного потенциала, самосознания и творческого подхода к педагогической деятельности. Известный педагог К.Д. Ушинский говорил, что воспитателя ничем заменить нельзя: никакие программы и учебники не могут заменить личности воспитателя, именно от него зависит результат воспитания. По глубокому убеждению великого педагога В.А. Сухомлинского, дошкольный возраст — важный период человеческой жизни, настоящей, самобытной, неповторимой. И от того, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего, — от этого зависит, каким станет сегодняшний малыш. Высказывания отечественных педагогов подтверждают значимость профессии воспитателя и эффективность педагогической работы, которая зависит не только от программ и технологий, но и от личности воспитателя, который даже самую обычную ситуацию может сделать эмоционально насыщенной, привлекательной и обучающей. Современный воспитатель - это квалифицированный педагогический работник, осуществляющий образовательную деятельность и выполняющий обязанности по обучению, воспитанию и развитию воспитанников. Современный воспитатель должен уметь создавать условия для развития личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности в их тесной взаимосвязи.

Отличительными особенностями воспитателя XXI в. являются интегративные качества: уметь предвидеть результат, внедрять инновационные процессы в практику работы, обладать компетентностным подходом к формированию личности дошкольника, ориентироваться на профессиональные и ценностные установки, позволяющие осуществлять подлинное диалогическое, развивающее общение с детьми дошкольного возраста. Из вышесказанного

следует, что деятельность воспитателя многогранна по своим функциям и содержанию, сложна и ответственна, в том числе и в меняющемся мире [6].

Таким образом, профессия воспитателя детей дошкольного возраста постепенно переходит в разряд, характеризующийся высочайшим уровнем мобильности. Кроме того, она становится все более сложной: начинается с получения педагогического образования и продолжается в течение всей педагогической карьеры. Мы считаем, что современному ребенку нужен современный воспитатель, способный к освоению новых функций, востребованных социально-экономическими тенденциями, и экологизации дошкольного образования. В свою очередь, система подбора кадров должна быть более требовательной и разборчивой при приеме воспитателей на педагогическую деятельность, т. к. умение воспитывать — это великое искусство!

Библиографический список

1. Богуславская Т.Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 10. С. 93-96.

2. Гладкая И.В. Становление экологического мировоззрения студентов вуза в диалоге поколений // Диалог поколений: социально-педагогические ракурсы: матер. XXXI Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2010. С. 242-247.

3. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.

4. Кривых С.В., Макареня А.А. Антропоэкологический подход в образовании. Монография. СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. 184 с.

5. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Под ред. С.В. Кривых. СПб.: Экспресс, 2013. 200 с.

6. Пантелеева Н.Г., Третьяков А.Л. Профессиональная подготовка воспитателей-экологов на современном этапе // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 186-195.

УДК 378

***Вологдина И.В.**, к.пед.н., доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, E-mail: volvg@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: в данной статье определены перспективы инновационной профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в условиях цифровизации. Отражена специфика профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в условиях устойчивого развития в инновационном столичном педагогическом вузе. Отражены преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательной деятельности профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, профессиональная подготовка, цифровизация, ФГОС ДО, педагогические инновации.

Для системы дошкольного образования на основании данных изменений и развития информационно-коммуникационного пространства, также характерны

большие перемены, которые обусловлены разработкой новых стандартов образовательного процесса, внедрения ФГОС ДО с вниманием на нововведения, новшеств в законодательстве об образовании, принятие на государственном уровне стратегии развития информационного общества через реализацию программы «Электронная Россия» и пр. Процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий в систему дошкольного образования базируется на формировании социально-ориентированных потребностей в отношении повышения качества образования и обучения, развития детей дошкольного возраста, а также соответствия требованиям современного общества [1].

Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий становится актуальным вопросом дошкольных организаций, которое занимает особое положение в системе образования в эпоху цифровизации. Важность и действенность внедрения ИКТ-технологий в образовательную среду отмечалась также и на уровне международного экспертного Совета во «Всемирном докладе по коммуникации и информации», подготовленном ЮНЕСКО. Данное направление развития образовательной отрасли, как было подчеркнуто в государственном документе, должно стать важным приоритетным направлением развития общества. Современные инновации позволяет в разы увеличить качество обучения и образовательной деятельности в целом, сформировать в каждом ребенке предпосылки, и положить начало развитию адаптации детей в окружающей среде и обществе, быть готовыми к социальным изменениям.

Информационно-коммуникационная технология представляет собой совокупность методов, инструментов, механизмов и приемов, которые объединены в одну систему с цепочкой действий, позволяющих осуществлять сбор, хранение, обработку, вывод и распространение определённой информации [2].

Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения позволяет не только максимально достичь нового уровня в образовании и повысить его качество среди дошкольников, но и развить мышление, повысить мотивацию у детей к познанию нового, знакомить детей с окружающими миром, его социальной составляющей, визуализировать и преподносить материал с максимальной степень восприятия, создавать новые средства воспитательного воздействия.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе подготовки педагогов дошкольного образования – это не только приоритетное направление в развитии образовательной системы, но и требования современного общества, поэтому каждый педагог должен уметь применять данные технологии в своей работе, успешно внедрять их в практику. Каждый специалист и педагог, работающий в детском саду должен свободно пользоваться компьютером и современными мультимедийными инструментами, чтобы создавать свои образовательные ресурсы и активно применять их в своей педагогической практике.

Современному миру присущи характерологические черты глобализма. Именно глобальные идеи находят отражение в исследования и научных проектах учёных второго десятилетия XXI века. Развитие современной цивилизации требует ускорения социального времени, так как нарастают проблемы национальной и глобальной безопасности и устойчивого развития, речь о которых

в последнее время всё чаще и чаще затрагивается в выступления политических лидеров.

В настоящее время в условиях структурно-профессиональных глобальных трансформаций социально-экономической, социально-политической и социокультурной сфер жизнедеятельности общества проблемы образования представляют собой как никогда важнейший и стратегический сегмент национальной безопасности государства и формирования миропорядка планетарного масштаба.

В цифровой экономике знаний основными приоритетами становятся:

• развитие образования и науки;

• развитие здравоохранения как основы создания и поддержания человеческого капитала;

• развитие культуры как сферы формирования мировоззрения, системы мотивации личности, норм поведения;

• формирование инновационной системы как основы повышения конкурентоспособности страны;

• развитие информационной и коммуникативной структуры как сферы распространения информации.

Болонский процесс, в который входят многочисленные страны, вызывает необходимость глубоких преобразований в системе высшего образования, связанных с поиском стратегии его модернизации и инновационных инструментариев решения насущных образовательно-воспитательных проблем.

В качестве стратегического решения данной проблемы в конце 1980-х гг. Международной комиссией по окружающей среде и развитию была предложена концепция устойчивого развития (sustainable development). В 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро) программа действий по реализации концепции устойчивого развития («Повестка-21») одобрена главами большинства стран мира, включая и Российскую Федерацию. 57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН объявила десятилетие 2005-2014 гг. Декадой образования в интересах устойчивого развития. В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития (ОУР), суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к способности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. В настоящее время ОУР продолжает формироваться в качестве всеобъемлющей программы, позволяющей решать вопросы индивидуального образования, а также связанные между собой экологические, экономические и социальные проблемы. Это подтверждено принятием Боннской декларации в интересах устойчивого развития.

Обобщая содержание международных документов и выводы ряда исследователей, в качестве рабочего определения можно принять следующее: образование в интересах / для устойчивого развития (ОУР) – процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств (знаний, умений и навыков, отношений, компетенций, черт личности, стиля деятельности людей и

сообществ), обеспечивающий повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем [3].

В Российской Федерации разработаны (хотя не приняты в качестве официальных документов) Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации, а также План действий по формированию и развитию образования для устойчивого развития в Российской Федерации (Образование для устойчивого развития в высшей школе России: научные основы и стратегия развития). К настоящему времени в области ОУР в нашей стране имеются определённые наработки на всех уровнях образования, включая и высшее образование.

В свою очередь Президентом Российской Федерации В. В. Путиным в Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» обозначено, что современные образовательные организации высшего образования должны готовить специалистов для системы дошкольного образования в условиях устойчивого развития. Важно подчеркнуть, что именно данный феномен рассматривается учёными-педагогами как главный вектор строительства демократического государства. Именно устойчивое развитие выступает главным вектором инновационного развития образовательного пространства. Будущие педагоги дошкольных образовательных организаций должны отвечать требованиям времени и формировать условиях для будущего развития воспитанников.

Важно отметить, что именно будущие педагоги дошкольного образования должны сформировать ландшафт для развития каждого воспитанника и создать уникальный психолого-педагогический климат в ДОО. Это задача и инновационного педагогического вуза, коим является Московский государственный областной университет, готовящий бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» на факультете психологии кафедры дошкольного образования.

Данный инновационный университет всецело решает главную задачу российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства в разрезе модернизация образования, под которой понимается политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект.

Цель модернизации дошкольного образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы дошкольного образования. Для достижения указанной цели инновационным педагогическим вузом решаются в первоочередном порядке следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

1. обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного дошкольного образования;

2. достижение нового современного качества дошкольного образования;

3. формирование в системе дошкольного образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов и проч.

Кроме этого, важно понимание сути и концептуальных основ развития и совершенствования инновационных методик преподавания при подготовке

кадров для системы дошкольного образования. Так, в Концепции социально-экономического развития РФ на период до 2020 года отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Основной целью образовательной политики в сфере дошкольного образования является гарантирование доступного и качественного дошкольного образования, обеспечивающего равные стартовые условия для последующего успешного обучения ребёнка в школе. При этом доступность характеризуется возможностью выбора детского сада, а качество – возможностями и способностями ребёнка к освоению программ на последующих уровнях образования [4].

Анализ содержания профессиональных стандартов педагога («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» показал, что все они содержат блоки трудовых функций, непосредственно связанных не только с реализацией, но и с проектированием обучающих программ и образовательного процесса в целом. Реализация данных функций предполагает сформированность у будущего педагога дошкольного образования определённой системы психолого-педагогических компетенций.

В качестве показателей готовности будущего педагога дошкольного образования к развитию своей профессиональной компетентности можно выделить: высокий уровень мотивации к преобразованию профессиональной педагогической деятельности; адаптивность к изменениям в профессиональной педагогической среде (изменение архитектуры своей деятельности в связи с появлением изменений в дошкольном образовании и расширением вариативности образовательных услуг); способность выйти на надситуативный уровень в решении психолого-педагогических ситуаций; постановка вариативных и комплексных целей профессиональной педагогической деятельности и поиск способов их решения посредством планирования педагогических задач; способность осваивать новые профессиональные педагогические компетенции, обновлять формы и методы психолого-педагогической деятельности; умение анализировать собственную профессиональную педагогическую деятельность и перестраивать её на основе освоения новой образовательной и научной информации; умение решать профессиональные педагогические задачи не по стереотипному образцу, а не основе рефлексивно-оценочного анализа ситуации.

Разработка модели подготовки нового педагога дошкольной образовательной организации важна для определения образовательных траекторий воспитателей и педагогов ДОО, для информационно-методического обеспечения повышения квалификации и профессиональной переподготовки воспитателей и педагогов ДОО, для оценки эффективности компетенций в их деятельности, для ориентиров в формировании требований к педагогическим кадрам XXI века, для проведения аттестации, подбора и профессионального обучения в условиях инновационного педагогического вуза в разрезе устойчивого развития [5].

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов дошкольного

образования в условиях устойчивого развития в современном инновационном педагогическом вузе требует выработку приоритетов и направлений взаимодействия различных социальных институтов общества. Важно подчеркнуть, что именно современные педагогические кадры дошкольного образования решают инновационные проблемы существующей социокультурной действительности, подготовка которых должна осуществлять в вузе новой эпохи.

Преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательной деятельности профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования можно выделить в следующих аспектах:

- помогает привлекать пассивных слушателей к активной деятельности;
- позволяет сформировать информационную культуру у детей;
- представление информации на экране в игровой форме вызывает у детей интерес, азарт и желание к познанию;
- позволяет сформировать образный тип информации, который понятен дошкольникам;
- образовательная деятельность приобретает наглядные черты с интенсификацией познавательной деятельности;
- мультипликация, звук, цвет позволяют надолго привлечь внимание ребёнка и тем самым повысить его интерес к изучаемому материалу;
- позволяет смоделировать жизненные ситуации, с которыми ребенок может столкнуться в обыденной жизни;
- сложно построить занятие с целью интерпретации той или иной опасной ситуации (пожар, половодье и т.д.), что в повседневной жизни позволит ребенку правильно и своевременно принять нужное решение;
- побуждает и активизирует мыслительную деятельность ребенка с использованием методов синтеза, анализа, сравнения и пр. [6].

В целом, обобщая, можно отметить, что информационно-коммуникационные технологии – это не только веяние и требования времени, продиктованное научно-технологическим прогрессом и инновациями в системе образования на всех его уровнять (дошкольное, школьное, среднее, высшее), но и совершенно новый способ преподнести информацию, знания, закрепить их для каждого ребенка, дать логическое обоснование с применением визуализации, звукового сопровождения [7].

Нельзя исключать и возможности получения обратной связи в виде результатов внедрения воспитательно-образовательных программ посредством проверки знаний, их уровня, результативности, оценки активности каждого ребенка и группы в целом. Возможности информационно-коммуникационных технологий имеют, по сути, обширные границы, которые расширяются, пополняются и дают свои результаты в инновационном развитии профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования современной Российской Федерации.

Библиографический список

1. Асташова Н.А., Вологдина И.В., Бондырева С.К. Диалог о семейном воспитании в гуманистической педагогике: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 4. С. 127-138.

2. Богуславская Т.Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования // Вестник Владимирского государственного гуманитарного

университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 10. С. 93-96.
3. Вологдина И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 37-45.
4. Суртаева Н.Н., Кривых С.В., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 131-134.
5. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Под ред. С.В. Кривых. СПб.: Экспресс, 2013. 200 с.
6. Третьяков А.Л. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования в условиях устойчивого развития в современном инновационном педагогическом вузе: приоритеты и направления взаимодействия // Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества: сб. науч. ст. Минск, 2018. С. 400-405.
7. Кривых С.В. Система дидактического сопровождения развития информационной активности обучающихся // Академия профессионального образования. 2016. №10. С.3-11.

УДК 377

Кузнецов И.Б., *директор авиационного учебного центра АО «НПО «СПАРК», Санкт-Петербург, E-mail: kuznpilot@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Аннотация: выполнен анализ системы высшего и среднего профессионального образования пилотов гражданской авиации, показаны проблемы и противоречия в реализуемых программах профессионального образования, предложены пути устранения недостатков в профессиональном образовании пилотов.

Ключевые слова: пилот гражданской авиации, профессиональное образование, международные стандарты и рекомендуемая практика, специальные дисциплины.

Рассматривая центральной задачей в профессиональном образовании пилотов гражданской авиации Российской Федерации (далее – пилотов) подготовку конкретного человека в авиационной профессии, необходимо создать условия, при реализации которых обучаемый приобретет общие и профессиональные компетенции, отвечающие международным и отечественным требованиям, предъявляемым к специалистам данной профессии [1].

Организация профессионального образования пилотов в настоящее время в системе высшего образования осуществляется на основе подзаконных актов по направлению подготовки «161000 Аэронавигация» (квалификация (степень) «бакалавр» посредством реализации соответствующих основных образовательных программ высшего профессионального образования профиля подготовки «Летная эксплуатация гражданских воздушных судов» [4]. В системе среднего профессионального образования данная профессиональная подготовка осуществляется по направлению специальности 25.02.04 «Летная эксплуатация летательных аппаратов» посредством реализации соответствующих программ подготовки специалистов среднего звена квалификации «пилот». При этом следует отметить принятие в ближайшее время законодателем профессионального стандарта «Пилот коммерческих воздушных перевозок и

авиационных работ гражданской авиации», требования которого придется реализовывать в вышеперечисленных требованиях и программах профессионального образования с учетом подзаконных актов Министерства транспорта России [3].

В виду того, что подготовка отечественных пилотов регламентируется подзаконными актами различных министерств, то возникает проблема отсутствия гармонизации, а по ряду показателей несоответствия данных требований международным стандартам и рекомендуемой практике и как следствие требованиям работодателей к выпускникам ведомственных образовательных организаций при приеме их на работу в авиакомпании [1].

В качестве примера выполним анализ профессиональной подготовки пилота по следующим специальным дисциплинам, являющимися обязательными для получения лицензии пилота коммерческой авиации независимо от получаемого среднего специального или высшего образования:

- возможности человека, включая принципы контроля факторов угроз и ошибок («человеческий фактор»);
- подготовка по профессионально ориентированному английскому языку;
- подготовка по перевозке опасных грузов воздушным транспортом;
- подготовка в области авиационной безопасности;
- подготовку по использованию аварийно-спасательного оборудования воздушного судна на суше и на воде.

Анализ реализации перечисленных специальных дисциплин в высших и средних отраслевых образовательных учреждениях показывает несоответствие в содержании учебных программ международным требованиям. Так, например:

1. Программа «Возможности человека, включая принципы контроля факторов угроз и ошибок («человеческий фактор»)» является обязательной согласно международным требованиям [1,6]. Тематический план и дидактический материал представлен в работе [2]. При этом выполненные автором исследования вскрывают следующие противоречия:

- в некоторых отраслевых образовательных учреждениях данную дисциплину со слушателями вообще не изучают, что подтверждается отсутствие в приложении к выдаваемому диплому соответствующей записи;
- в случае формальной не стандартизированной реализации данной дисциплины слушатели не могут охарактеризовать цель изучения и содержание учебного плана, что подтверждается анкетированием более ста выпускников, имеющих лицензию пилота коммерческой авиации.

2. Программа подготовки по профессионально ориентированному английскому языку также является обязательной [1,5]. Формально изучение авиационного английского языка регламентировано соответствующим подзаконным актом [4]. Принимая во внимание обязательную аттестацию пилота по данной дисциплине - тестирование на определение уровня языковой компетентности по шкале оценки языковых знаний ICAO (International Civil Aviation Organization - Международная организация гражданской авиации), основными образовательными программами высшего профессионального образования и программами подготовки специалистов среднего звена по соответствующей специальности данная аттестация не предусмотрена и не проводится.

3. Программы подготовки по перевозке опасных грузов воздушным транспортом, подготовки в области авиационной безопасности и по использованию аварийно-спасательного оборудования воздушного судна на суше и на воде реализуются не единообразно (по различным учебным планам), а в некоторых образовательных организациях не полностью.

Вышеперечисленные недостатки в профессиональном образовании пилотов приводят к следующим противоречиям:

- федеральные образовательные стандарты, основные образовательные программы высшего профессионального образования и программы подготовки специалистов среднего звена разрабатываются министерством образования и науки совместно с образовательными организациями без строго учета международных и ведомственных требований, а профессиональный стандарт «Пилот коммерческих воздушных перевозок и авиационных работ гражданской авиации» разрабатывается тремя организациями: Российской ассоциацией эксплуатантов воздушного транспорта, АО «Авиакомпанией «Сибирь» и Консалтинговой компанией «Авиаперсонал», которые никакого отношения к высшему и среднему специальному отраслевому образованию не имеют;
- подзаконные ведомственные акты, разработанные отраслевым министерством, регламентируют требования работодателей при приеме на работу пилотов и в связи с недостаточной и не полной начальной профессиональной подготовкой пилотам – кандидатам приходится проходить профессиональную подготовку по специальным дисциплинам в системе дополнительного профессионального образования.

Для создания принципиально инновационного подхода в профессиональном образовании пилотов, ориентированного на подготовку высоко квалифицированных кадров, отвечающих требованиям работодателей и объективно учитывая современные условия деятельности человека в обществе, необходимо выйти за рамки установившихся школ и подходов, а также исключить влияние форматов образования, чуждых интересам развития современного российского общества. Поэтому для устранения вышеперечисленных проблем и противоречий в профессиональном образовании пилотов необходимо создание научной основы для совершенствования системы отраслевой профессиональной подготовки, переработка и сопровождение соответствующих нормативных актов, разработка и сопровождение типовых программ подготовки и проведение подготовки преподавателей и инструкторов, осуществляющих обучение пилотов в отрасли. Выполнение данных функций необходимо возложить на профессиональную государственную структуру, функционирующую в рамках, созданных вертикально интегрированных отраслевых образовательных комплексах. От успешности решения этой фундаментальной задачи зависит дальнейшая судьба: или профессиональный успех в жизни пилота или обреченность его на постоянное неудовлетворение от выполняемой работы или нереальность профессионального трудоустройства. Следует отметить необходимость принятия данного подхода всеми ведомствами, отраслевыми образовательными учреждениями среднего и высшего образования, авиакомпаниями и отраслевыми общественными организациями.

Библиографический список

1. Выдача свидетельств авиационному персоналу. Приложение 1 к конвенции о международной гражданской авиации. (Международные стандарты и рекомендуемая

практика.) Издание 11. ИКАО. Июль 2011 г. – 146 с.

2. Кузнецов И.Б. Человеческий фактор в гражданской авиации. Политехника. Санкт-Петербург. 2019 г. – 103 с.

3. Приказ Минтранса России от 12.09.2008 г. № 147 (с изм. и доп.) «Об утверждении Федеральных авиационных правил «Требования к членам экипажа воздушных судов, специалистам по техническому обслуживанию воздушных судов и сотрудникам по обеспечению полетов (полетным диспетчерам) гражданской авиации» (зарегистрировано в Минюсте России 20.11.2008 г. № 12701). – 40 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 г. №793 «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 161000 Аэронавигация (квалификация (степень) «бакалавр»)». 2009 г. – 59 с.

5. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. Doc 9835 AN/453. 2010 г. – 180 с.

6. Руководство по обучению в области человеческого фактора. ИКАО. Doc 9683 AN/950. 1998 г. – 370 с.

УДК 378

Снурницына Ю.М.*, ассистент кафедры начального образования, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, Москва, E-mail: snurnitsyna@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в данной статье раскрыта проблематика развития профессионального образования учителей начальных классов в решении проблемы формирования финансовой грамотности младших школьников на современном этапе. Отражена специфика адаптации учителей начальных классов к профессиональной деятельности в решении проблемы формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста. Описана организация работы в области повышения финансовой грамотности младших школьников учителями начальных классов.

Ключевые слова: профессиональное образование, учитель начальных классов, дети младшего школьного возраста, финансовая грамотность, феномен.

Одной из ведущих тенденций развития современного российского начального образования является реализация личностно ориентированной и развивающей парадигм обучения в массовой начальной школе. Идеи развития личности в процессе обучения и воспитания (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, А.В. Петровский, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.) находят свое воплощение в изменении функций начальной школы, направленных на общее, интеллектуальное и эмоциональное развитие младших школьников.

Важнейшим выводом данных исследований является представление о принципиально новой роли младшего школьного возраста в психическом развитии современного человека. Здесь впервые перед ребенком возникает проблема личности в условиях встречи с первой социально-нормированной деятельностью. Исключительная роль в процессе развития личности младшего школьника принадлежит педагогу, который управляет этим развитием.

Особенностью профессиональной деятельности и личности учителя начальных классов является его особая значимость для младшего школьника. Учитель начальных классов выступает субъектом полипредметной педагогической деятельности, он вводит младшего школьника в различные образовательные области. Существенно важной характеристикой профессиональной деятельности учителя начальных классов является то, что он активно вовлечен в более широкий спектр реальных связей и отношений. Он для младших школьников выполняет различные роли: «мама», «старший друг», «непререкаемый авторитет», «защитник».

Развитие индивидуальности младшего школьника, как показывают результаты психолого-педагогических исследований (Е.П. Белозерцев, Р.Н. Бунеев, Н.Ф. Виноградова, Б.А. Вяткин, А.Б. Воронцов, А.Н. Дусавицкий, В.В. Зайцев, В.Н. Коновальчук, А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон,) эффективно, когда его обучают и воспитывают педагоги с высоким уровнем развития эмоционально-личностного и коммуникативного потенциала. В связи с этим возрастают требования к качеству профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования.

Между тем, в современной профессиональной подготовке учителя начальных классов в вузе наибольшая успешность достигнута в предметно-методическом аспекте профессионального становления педагога, аспекты личностно-профессионального развития, по-прежнему, могут рассматриваться в качестве резервов совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов.

В образовании учителей начальных классов можно наблюдать, когда студенты устремляются осваивать техники и методы организации образовательного процесса в начальной школе, пренебрегая приобщением к гуманитарным основаниям, на которых построены современные системы и модели обучения в начальной школе. В этом случае освоение операционально-технической стороны профессиональной деятельности формирует у будущих учителей начальных классов видимость профессионального поведения. Предпосылки для такого формализма содержатся и в самой образовательной системе с ее номенклатурой учебных дисциплин, регламентацией занятий, формами отчетности. Осваивая внешне-атрибутивную сторону профессиональной деятельности и взрослой жизни, будущие учителя начальных классов, преждевременно отказавшиеся от анализа собственных психических проявлений, могут стать функционерами, которым чужды проблемы профессионального и личностного самоопределения.

В динамично меняющемся мире возрастает значимость финансовой грамотности как одного из ключевых факторов экономического благосостояния населения и обеспечения финансовой безопасности. На сегодняшний день многие страны мира реализуют государственные программы для обучающихся и педагогов. Методические материалы направлены в первую на решение вопросов финансового образования («Понимание денег» Австралия, «Экономическая и финансовая грамотность» Австрия, «Научиться занимать деньги» Голландия, «Моя денежная неделя» Канада, «Финансы для всех» Франция и т.д.) [1].

Перемены, происходящие сфере демографии и культуры, характеризуются увеличением продолжительности жизни в большинстве стран; снижением

рождаемости; увеличением количества работающих женщин; увеличением доли людей, поступающих в высшие учебные заведения; потребностью в финансовом обеспечении при выходе на пенсию, управлением разнообразными финансовыми траекториями и т.д. Одновременно с этим фиксируются изменение рисков и повышение индивидуальной ответственности: риски, связанные с инвестициями, кредитами, медицинское обслуживание, увеличение количества необходимых значимых финансовых решений и т.д.

Профессиональное развитие - это непрерывный процесс приобретения учителем новых компетенций, которые он использует в своей профессиональной деятельности. Генезис понятия профессиональное развитие сочетает этапы профессионального развития. Отдельно, различают следующие этапы профессионального развития учителя начальных классов: профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация и, наконец, профессиональное мастерство [2,3].

Профессиональная ориентация и адаптация - составляющие элементы системы профессионального развития учителя начальных классов, которые являются регулятором связи между системой образования профессиональной деятельностью.

Результатом профессиональной адаптации учителя начальных классов является адаптированность, что оказывается во включении человека в социальную среду в процессе её деятельности, интеграции со сообществом и самоопределение в ней. Адаптированная личность готова к профессиональной деятельности, не испытывает психологического дискомфорта, имеет положительное отношение к окружающему миру и самого себя. От успешной деятельности в период адаптации зависит укрепление профессиональной мотивации, дальнейшее профессиональное развитие педагога. Некомпетентность учителя, отсутствие опыта, нежелание принять помощь со стороны руководства могут привести к дезадаптации, что проявляется в незаинтересованности в профессии, психологическом дискомфорте, конфликтности, что может привести к изменению рабочего места и профессиональной деятельности в целом.

Успешность адаптации зависит от ряда условий, главными из которых являются: качественный уровень работы по профориентации педагогов; объективность деловой оценки учителей; отработанность организационных механизмов управления процессом адаптации; особенности организации труда, которые реализующие мотивационные установки учителя; наличие отработанной системы внедрения новшеств; гибкость системы обучения и квалификации учителей; особенности социально-психологического климата, сложившегося в коллективе; личностные качества учителя, связанные с его психологическими особенностями, возрастом, семейным состоянием и тому подобное.

Таким образом, адаптация учителей к профессиональной деятельности в решении проблемы формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста представляет собой сложный динамический длительный процесс систематического погружения педагога в профессию, предусматривающую формирование профессиональных знаний, умений, профессионально важных качеств, необходимых для дальнейшего развития. Поэтому период профессиональной адаптации является необходимым условием,

этапом профессионального становления и развития профессионала, на котором происходит усвоение им профессиональных ценностей, овладение профессиональной деятельностью, формирование готовности к её успешной реализации.

Отметим, что в настоящее время уже существует определенное количество исследований, предметом которых выступает феномен финансовой грамотности подрастающего поколения. Ученые и практики обращают внимание педагогической общественности на использование различных средств образовательного назначения для формирования основ финансовой грамотности, которая служит гарантом социально-профессионального становления индивида.

Итак, развитие технологий и дерегулирования привели к увеличение финансового спектра предложений и услуг: текущие счета и переводы, кредитные и акционерные портфели, цифровые каналы, взимаемые сборы, онлайн банки и др. Несмотря на то, что доступные продукты имеют преимущества и помогают улучшить финансовое благополучие, многие являются сложными в операционной деятельности и требует анализа по ряду критериев. Вместе с увеличением предложений продолжает расти спрос на финансовые продукты и услуги (экономические и технологические разработки, изменения в методах коммуникаций и финансовых транзакций, а также в социальных взаимодействиях и поведении потребителя, взаимодействие с широким кругом финансовых провайдеров и посредников и т.д.).

При этом в соответствии с данными различных исследования в России, как и во многих странах фиксируется недостаточный уровень финансовой грамотности, что приводит к низкой способности обеспечения финансового благополучия. Измерения уровня финансовой грамотности россиян показали, что 62% граждан считают финансовые услуги сложными и непонятными; 60% не готовы нести ответственности за собственные финансовые решения и возможные потери; 25% пользуются банковскими картами, но недостаточно осведомлены о рисках; 20% уверены в справедливом разрешении споров с финансовыми организациями и т.д.

Низкий уровень финансовой грамотности приводит к проблемным моделям финансового поведения, которые были зафиксированы в результатах социологического исследования «Модели финансового поведения россиян», проведенного Фондом «Общественное мнение» (ФОМ) по заказу Банка России. Результаты этого анализа, в котором выявлены наиболее распространенные паттерны финансового поведения населения, а также определены мотивационные факторы, стимулы и барьеры населения при повышении собственного уровня финансовой грамотности, учитываются при подготовке информационных и обучающих материалов, а также для корректировки образовательных программ

С 2017 года в нашей стране реализуется Национальная стратегия повышения финансовой грамотности 2017-2023 гг., целью которой является обеспечение условий для повышения качества жизни путем формирования грамотного финансового поведения. При этом первым приоритетным направлением реализации стратегии является организация образовательной работы за счет внедрения финансовой грамотности в образовательные программы, подготовки методических пособий, разработки информационных ресурсов, проведения мероприятий, подготовки учителей, методистов и т.д.

Первый анализ финансовой грамотности учащихся был проведен в рамках Международной программы Организации экономического сотрудничества и развития ОЭСР (Organization for Economic Cooperation and Development) по оценке образовательных достижений, учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). В 2012 году наша страна заняла десятое место, а в 2015 году – четвертое место среди стран-участников. Результаты международного анализа 2012 года были учтены в как в проекте «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», так и при разработке Стратегии финансовой грамотности.

К 1 января 2019 года прошли подготовку по программе финансовой грамотности более 1000 преподавателей высшей школы, более 15 000 школьных учителей, в том числе более 2000 сельских педагогов, а также более 4000 студентов педагогических специальностей. Занятия по финансовой грамотности ведутся в более чем 12 000 образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, проведено более 48 000 просветительских мероприятий. Выполнена доработка учебно-методических материалов, актуализированы новые учебные программы, организованы и регулярно проводятся олимпиады, Всероссийские недели финансовой грамотности, мероприятия, приуроченные ко Дню финансиста, наполнена дидактическими материалами платформа «Электронная образовательная среда» проекта «Московская электронная школа» и т.д. [4].

В области учебно-методических пособий издательство Вита-Пресс подготовило учебную программу «Финансовая грамотность», рассчитанную на 16 часов занятий во 2-3 классах и 16 часов в 4-х классах.

Издательская группа «Дрофа»-«Вентана-Граф» представила основы финансовой грамотности на уроках математики начальной школы на примере УМК Г.К. Муравина, О.В. Муравиной. По мнению авторов учебников, особую роль в решении задачи формирования финансовой грамотности призвана решать математика, в курсе которой поэтапно формируется финансовая грамотность или умение рационально распоряжаться финансами. Однако по информации Центра оценки качества образования Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Академии Образования результаты международной программы PISA-2012 в аспекте связи финансовой грамотности с уровнем овладения математикой показывают более слабый коэффициент корреляции 0,73 для России в отличии от других стран, а по результатам PISA-2015 только 45% результатов по финансовой грамотности российских учащихся можно оценить в рамках теста по математической грамотности. По мнению авторов анализа PISA-2012 и PISA-2015, полученные результаты Российской Федерации предполагают, что комплекс мер по повышению финансовой грамотности школьников должен осуществляться в большей степени не за счет математической составляющей, а за счет других факторов, где которых обозначены социально-экономический и культурный уровень семьи, влияние семьи на формирование финансовой грамотности, расположение образовательных организаций, мотивация и самооценка учащихся, опыт финансовой деятельности [5].

Не отрицая практической значимости указанных пособий для

формирования финансовой грамотности младших школьников, следует заметить, что они не решают проблему обеспечения финансового образования младших школьников в соответствии с их возрастными возможностями и реальными условиями жизни.

В ситуации социально-экономических преобразований Концепция модернизации российского образования, провозгласившая задачу формирования образованных, предприимчивых людей, способных совершать рациональный выбор и принимать решения, нести ответственность за собственную деятельность и социально-экономическое будущее страны, требует более полной реализации возрастного потенциала формирования финансовой грамотности на ступени начального образования.

На наш взгляд организация работы в области повышения финансовой грамотности младших школьников должна быть организована посредством:

- взаимодействия с родителями, являющимися участниками образовательного процесса;
- разработки непрерывных линий учебно-методических пособий для 1-4 классов, рассчитанных на 34 учебных занятий в год (из расчета учебных недель);
- наполнения платформы Яндекс.Учебник, являющейся с 2019-2020 года цифровым инструментом учителей начальной школы;
- принципа межпредметности (объединение различных предметных областей знания на базе единого методологического принципа);
- принципа метапредметности (выявление общих методологических правил, в соответствии с которыми формируется, передается и используется значимое содержание) [6].

Формирование финансовой грамотности учащихся начальной школы на основе преемственности начального общего и среднего общего образования в процессе высокопрофессиональной подготовки учителей начальных классов в решении проблемы финансовой грамотности младших школьников будет способствовать созданию целостной непрерывной системы, обеспечивающей всестороннюю реализацию финансовой содержательной линии и освоение учащимися умений, применимых образовательном процессе и в решении реальных жизненных проблем на современном цифровом этапе развития цивилизации.

Библиографический список

1. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
2. Суртаева Н.Н., Кривых С.В., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 131-134.
3. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / Под ред. С.В. Кривых. СПб.: Экспресс, 2013. 200 с.
4. Пригаро М.М. Финансовая грамотность как фактор развития финансового рынка РФ // Финансы. Деньги. Инвестиции. 2012. № 4. С. 18.
5. Снурницына Ю.М. Актуальность проблемы повышения финансовой грамотности младших школьников // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург. 2019. С. 221-223.

6. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как условие формирования социального здоровья обучающихся // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2016. Т. 7. № 5. С. 123-128.

УДК 374

Перегонцева Т.В., *к.пед.н., методист МАУ «Информационно-методический центр» города Тюмени, Тюмень, E-mail: peregontv61@mail.ru*

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье излагаются концептуальные подходы и опыт организации профориентационной работы с обучающимися в условиях интеграции профессионального, общего и дополнительного образования, организуемой муниципальной методической службой.

Ключевые слова: профориентация, целостный педагогический результат, интеграция профессионального, общего и дополнительного образования.

Стремительное развитие науки и техники, темпы обновления знаний, инновации в сфере технологий изменяют условия, подходы и формат отношений в системе образования. Кроме того, усложняются задачи профессиональной ориентации обучающихся, включая заинтересованность выпускника в получении практико-ориентированных знаний, нужных для самоопределения и самореализации в условиях постоянного выбора. Обновленная дидактика государственных образовательных стандартов сдвигает акцент на целостный педагогический результат [4], понимаемый как позитивное изменение личности ученика под воздействием образования с учетом склонностей, интересов, умений самостоятельно и осознанно делать выбор, проектировать индивидуальный образовательный маршрут и собственный профессиональный путь.

Известно, что условия профориентационной работы (создание среды для социально-профессионального самоопределения обучающихся в процессе обучения; проектирование образовательного пространства для развития способностей обучающихся и достижения компетентности; оказание психолого-педагогической поддержки старшеклассникам) могут быть реализованы с помощью определенных дидактических и методических средств педагогической поддержки при интеграции образовательных областей и внеучебной деятельности, организации социального партнерства, проведении диагностики и консультирования, обеспечении профильной подготовки на основе вариативности [1]. Особым фактором успешной профориентации обучающихся, при котором возможно достижение целостного педагогического результата, является акцент на интеграцию как способ организации образовательного процесса в сочетании урочной, внеурочной, внеклассной и внешкольной видов деятельности [2].

Выделим возможные направления профориентации обучающихся, используя системный подход и опираясь на идеи ученых о личностно-профессиональном самоопределении человека, осуществляемом в системе непрерывного образования на разных уровнях. Как известно, в целостном процессе формирования личности школьника взаимосвязь и взаимодействие между уровнями и подсистемами-компонентами системы образования

обуславливают появление новых, интегративных качеств, методов, форм работы [3].

Представим опыт профориентации обучающихся в условиях интеграции профессионального, общего и дополнительного образования, основываясь на изложенных выше концептуальных подходах, реализуемых муниципальной методической службой.

Создание среды для социально-профессионального самоопределения обучающихся, как важнейшего условия профориентации, предполагает обеспечение максимальной вариативности и разнообразия индивидуальных образовательных программ. Поскольку в процессе обучения обучающихся ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, в рамках которой складываются познавательные и профессиональные интересы, то целостный педагогический результат образования подразумевает овладение учащимися знаниями, умениями, навыками по конкретным предметам. На этом уровне интеграции особое внимание уделяется урочной и внеурочной деятельности, проводимой в образовательных учреждениях: введение в учебный план программ предпрофильной, профильной и дополнительной (углубленной) подготовки, научно-исследовательских и проектных сессий, модулей элективных и дистанционных курсов, программ факультативов и кружков.

Профориентация обучающихся в условиях интеграции учреждений позволяет обеспечить преемственность между уровнями содержания образования и технологиями обучения. Результат этой работы проявляется в активном участии обучающихся в олимпиадном движении, творческих конкурсах и соревнованиях интеллектуальной направленности. Например, в рамках муниципального проекта функционирует региональный центр выявления, поддержки, развития способностей и талантов у детей и молодежи, куда привлечены ведущие преподаватели региональных ВУЗов и учителя-практики. На уровне муниципалитета активно финансируются образовательные сессии для обучающихся: тренинг по подготовке к участию во Всероссийских олимпиадах «Путь к Олимпу» (г. Москва), Форум молодых исследователей «Шаг в будущее», Российская научная конференция обучающихся «Открытие» (г. Ярославль) и др. Расширяется спектр экскурсионно-познавательных поездок в культурно-образовательные и научно-академические центры России (г. Новосибирск; г. Санкт–Петербург, г. Томск, г. Казань, г. Самара, г. Москва), целью которых является осуществление принципа вариативности, открытости, доступности образования. Такой подход, прежде всего, содействует формированию осознанности и способности человека самостоятельно выбрать индивидуальную образовательную траекторию, активизировать процесс личностно-профессионального самоопределения.

Проектирование образовательного пространства для профориентации обучающихся дает хороший эффект, когда интегрируются усилия учреждений образования (профессионального, общего, дополнительного) и социальных партнеров (промышленных предприятий, научно-исследовательских центров, корпораций, бизнес-сообществ и др.). Такая взаимосвязь позволяет обеспечить преемственность, непрерывность в образовании и переход на более высокий уровень профессионально-личностного развития обучающихся. При этом каждое отдельное учреждение, являясь уникальным по своим задачам, формам,

содержанию, методам и приемам профориентационной работы, использует собственный кадровый потенциал и возможности материально-технической базы.

Например, при интеграции с учреждениями профессионального образования в муниципальных школах открываются отраслевые индустриальные классы: транспортно-технологический, нефтегазопромысловый, химико-технологический, промышленно-строительный, инженерно-геологический, информационно-технологический, индустриальный, конструкторско-технологический и др. В рамках социального партнерства введены корпоративные классы («Мостострой», «НОВАТЭК», «Роснефть», «Транснефть–Сибирь»), используются материально-технические ресурсы лабораторных комплексов ВУЗов для проведения учебных занятий, мастер-классов, экскурсий. Цель такой деятельности – ранняя профориентация обучающихся, в том числе формирование инженерной ментальности и мотивация на работу в отраслевых компаниях через круглогодичное обучение обучающихся инженерным навыкам в системе единого непрерывного процесса подготовки специалистов нефтеперерабатывающей промышленности. В перспективе – обеспечить хорошую профессиональную подготовку молодых кадров через повышение качества образования и целенаправленную профориентацию.

Для успешной реализации программ научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся совершенствуется материально-техническая база образовательных организаций, происходят позитивные изменения кадрового состава, повышается мотивация учителей и стиль профориентационной работы. Современные школьные лаборатории оснащаются современным оборудованием и новыми учебно-лабораторными комплексами («РобоЛаб», «НаукоЛаб», «АйтиЛаб» и др.), увеличивается приток высококвалифицированных инженерных и педагогических кадров, меняется позиция социальных партнеров на профориентацию обучающихся. Все эти факторы способствуют тому, что обучающиеся проявляют большую активность и интерес к исследовательской и проектной деятельности, что способствует обоснованному выбору профессии через научную деятельность и осуществление первичных профессиональных проб.

Как возможный способ интеграции потенциала учреждений профессионального, общего и дополнительного образования во внеклассной и внеурочной деятельности мы реализуем муниципальный проект «Вызов в будущее: КВАНТОРИУМ». Целью проекта является повышение мотивации обучающихся в решении практических проблем и универсальных способов деятельности, формируемых на этапах профориентации по воспроизводству кадрового резерва для высокотехнологичных отраслей экономики региона. Обучающиеся общеобразовательных школ в рамках учебного плана посещают занятия в Детском технопарке «Кванториум» по одному из направлений: «Робоквантум», «IT-квантум», «Автоквантум», «Аэроквантум», «Наноквантум», «Биоквантум», «Энерджиквантум», «Hi-Tech цех», «Геоквантум». Итоговым мероприятием является муниципальный конкурс технических проектов «Project battle», где участники представляют технические проекты, имеющие большую значимость и востребованность для реальных секторов экономики.

Еще один, на наш взгляд, интересный муниципальный проект, реализуемый в рамках интеграции учреждений различной ведомственной принадлежности,

осуществляется в период школьных каникул совместно с оздоровительно-образовательными центрами круглогодичного пребывания (лагерями). Эти проекты нацелены на создание условий для поддержки интеллектуально одаренных и мотивированных обучающихся, развитие устойчивой мотивации к учению и самообразованию, совершенствование уровня компетенции в конкретных предметных областях, формирование умений и навыков исследовательской и опытно-экспериментальной работы.

Направления профориентации обучающихся, реализуемые во время образовательных смен, могут варьироваться в зависимости от запросов школ и пожеланий обучающихся. Например, проект «Летняя школа инженерного резерва» представляет собой лагерь дневного пребывания на базе ВУЗа, когда основным видом деятельности детей является организация инженерной практики на кафедрах, где школьники 5-8 классов занимаются по профильным направлениям («Физика», «Робототехника Arduino», «Игровое программирование», «Нейросети и искусственный интеллект» и др.). Летняя профориентационная смена «Открытая полевая олимпиада юных геологов», организованная на базе оздоровительно-образовательного центра (лагеря) круглосуточного пребывания, предполагает проведение профильных соревнований, экскурсий на предприятия и кафедры научно-исследовательских центров, курсов и мастер-классов, таких как «Ландшафтный дизайн», «Шлиховое опробование», «Организация полевой стоянки», «Рисование нефтью», «Основы минералогии и петрографии» и др.

Особо важен тот факт, что образовательный процесс на многопрофильных сменах актуализирует развитие hard skills и soft skills, являясь при этом личностно-ориентированным, практико-деятельностным, профориентационным. Для усиления психолого-педагогической поддержки обучающихся в содержание образовательных профориентационных программ включен комплекс социально-ориентированных занятий, таких как практикум «Актуализация личностных сил», профориентационная игра «Стратегии моей жизни», мастер-класс «Психологический аспект публичного выступления», психологический тренинг жизненного самоопределения «Я – автор своей жизни», тренинги командообразования. Цель этих мероприятий – осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся в процессе профориентации (мотивация и погружение в проблему выбора профессии, рефлексия психологической готовности к личностно-профессиональному самоопределению, обучение способам принятия решений, выявление затруднений, коррекция выбора и др.).

Подводя промежуточные итоги реализации опыта профориентации обучающихся в условиях интеграции профессионального, общего и дополнительного образования, необходимо выделить ряд общепедагогических проблем, требующих, на наш взгляд, первостепенного решения: несовершенство нормативно-правовой базы для реализации модели взаимодействия субъектов образования; ограниченность организационно-управленческих технологий при высоком кадровом потенциале учреждений профессионального, общего и дополнительного образования; трудности в достижении сбалансированного соотношения учебных часов в учебных планах образовательных организациях; сложности с учебно-методическим обеспечением и разработкой комплексных

интегрированных программ профориентации.

Библиографический список

1. Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие/ Под ред. А. П Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006.- С. 213.

2. Калиновская Т.П., Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала региона. СПб.:РАО ИОВ, 2002. 222 с.

3. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластёнина. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 20.

4. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – С. 37-39.

УДК 378

Рукавишников А.В.*, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ, Санкт-Петербург, E-mail: Artur.rukavishnikv@rambler.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы развития социальной ответственности у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Социальная ответственность будущего офицера рассматривается с позиции системно-личностного подхода, а ключевым механизмом её развития считаются педагогические условия. Под педагогическими условиями авторы понимают специфику социальной ситуации развития обучающегося, ведущий тип его деятельности и личностно-профессиональные новообразования. Представлены результаты пилотажного исследования, на основе которых выделен ряд педагогических проблем в развитии социальной ответственности будущих офицеров.

Ключевые слова: социальная ответственность, будущие офицеры (курсанты) войск национальной гвардии Российской Федерации, педагогические условия, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, личностно-профессиональные новообразования.

Актуальность. В Российской Федерации, в эпоху продолжающейся смены социалистических идеалов в пользу капиталистических, и тех явлений, которые сопровождаются этим процессом, формирование и развитие социальной ответственности личности является важнейшей проблемой внутренней государственной безопасности. В условиях увеличения порогов индивидуальных различий между людьми, распределения людей по принципу «свой-чужой», обесценивания категории социального долга, именно социальная ответственность становится тем принципиально важным компонентом, который способен восстанавливать социально-психологические различия, объединять и обеспечивать безопасность современного общества. Особенно важной проблема социальной ответственности является в сфере государственного управления и обеспечения, где люди призваны служить на благо общества, выполняя тем самым социальную функцию в обществе. Актуальность темы подчеркивается содержанием статьи 47 Указа Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Согласно указанной статьи в целях обеспечения государственной и общественной безопасности повышается социальная ответственность органов обеспечения

государственной и общественной безопасности. Войска национальной гвардии РФ (далее войска) являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина [1]. Задачи, выполняемые войсками, определяются высокой социальной значимостью. Ключевым элементом любой силовой организации является офицерский корпус. Офицерский корпус - это лицо армии. От состояния качества подготовки офицерского состава зависит состояние армии в целом. Поэтому тема развития социальной ответственности у будущих офицеров ВНГ РФ имеет особую актуальность.

Цель настоящей статьи определение педагогических проблем в процессе развития социальной ответственности будущих офицеров.

Основная часть. Подходов к определению сущности социальной ответственности существует достаточное множество. Глубокий проведенный нами анализ определений социальной ответственности подчеркивает данное утверждение. Результаты анализа позволили нам выделить следующие группы подходов: нормативный (Л.И. Белецкая, А.М. Глазунов, И.А. Панарин, А.Ф. Плахотный и др.), деятельностный (С.А. Кравченко и др.), социологический (Г.В. Осипова, О.Е. Пазина, М.Г. Иванов и др.), личностный (Ш.Ш. Пирогланов, О.Е. Кусова, А.В. Петровский и др.), ценностный (Л.А. Барановская, О.В. Донева, А.И. Ореховский, В.П. Прядеин и др.), системно-личностный (О.Р. Кривошеева, А.Ф. Гулевская, К.Е. Байбеков и др.).

Современная действительность показывает, что социальная ответственность является системным качеством личности, которое составляет социальный фундамент человека, способствующий его эффективной социализации. А социализация, в свою очередь, является ключевой задачей в воспитании личности, что определено ФЗ «Об образовании». Отсутствие данного качества личности препятствует успешному усвоению социальных норм и ценностей, знаний и навыков социального поведения. Несомненно, что рассмотрение социальной ответственности будущего офицера имеет свою специфику в виду высокой социальной значимости профессиональной деятельности войск. Данная профессия, по нашему мнению, является социально-значимой, наряду с такими профессиями как врач, полицейский, учитель. Поэтому социальную ответственность будущего офицера необходимо рассматривать с позиции его профессиональной деятельности, готовности выполнять профессиональный долг по предназначению.

Ни в коем случае нельзя сказать, что в настоящее время социальная ответственность среди военнослужащих войск не сформирована. Ежедневные сводки о положительных примерах несения боевой службы свидетельствуют об этом. Однако, повышение и развитие социальной ответственности рассматривается как приоритетная задача по обеспечению государственной и общественной безопасности.

Феномен развития относится к предмету изучения различных наук, в связи с чем, данное понятие относится к числу всеобщих (философских) категорий. Проблема развития личности, как категория и проблемное поле науки, достаточно полно представлено областью психологического знания – психологией развития. Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др. психологи

предложили рассматривать развитие личности на базе изучения ключевых её категорий, таких как: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральные новообразования.

Социальная ситуация развития, по мнению Л.С. Выготского, является совокупностью взаимодействия внутренних процессов развития (отношений) и внешних условий (окружение) [3].

Новообразованиями в Российской психологии принято называть психические изменения, которые происходят в результате развития. Данные изменения являются типичными для каждого возрастного периода развития человека.

Понятие ведущей деятельности ввел в научный оборот А.Н. Леонтьев [3]. Это такой вид деятельности, при котором происходят изменения в развитии человека. Ученый считал, что причиной любых возрастных психических новообразований является тип ведущей деятельности.

Мы солидарны с мнениями ученых о том, что понятия социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное новообразование имеют тесную взаимосвязь. Однако, считаем, что не только ведущая деятельность является причиной развития, но и социальная ситуация. Наглядно взаимодействие ключевых понятий психологии развития представлено на рисунке 1.

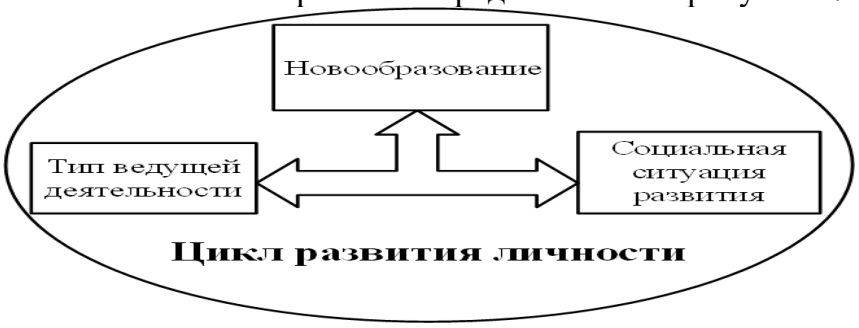


Рис. 1 - Взаимодействие ключевых категорий в развитии человека

Стоит заблуждаться в том, что использование данных понятий ограничено рамками психологической науки. Данный подход активно применяется и в педагогике. Так, по мнению педагога-исследователя Е.А. Опариной социальная ситуация развития является некой педагогической моделью взаимодействия личности [5]. А тип ведущей деятельности обучаемого, например, проектная деятельность, является педагогическим условием в развитии личности будущего специалиста (И.А. Дралюк, Н.Е. Сауренко и др.).

Согласно действующей образовательной парадигмы, существующей в нашей стране на основании ФЗ «Об образовании», создание педагогических условий для саморазвития и социализации личности является первоочередной задачей в воспитании человека. Подходов к определению педагогических условий также существует множество. Так, по мнению А.Х. Хушбахтова [6] педагогические условия являются элементом педагогической системы, являясь её ключевой составляющей, которые проявляют весь потенциал образовательной среды (содержание, методы, формы, средства обучения и воспитания). Г.А. Демидова [4] под педагогическими условиями понимает совокупность внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности. Анализируя другие определения

педагогических условий, мы приходим к выводу о разнообразии точек зрений по данному вопросу. Поэтому мы считаем правомерным трактовать понятие педагогических условий несколько иначе.

Под педагогическими условиями развития личности мы понимаем совокупность требований к организации педагогической деятельности, необходимых для возникновения изменений в структуре личности. К педагогическим условиям развития мы относим тип ведущей деятельности, социальная ситуация развития, а также психические новообразования обучающегося.

В науке достаточно накоплено знаний в области изучения развития личности студента. По мнению Б.Г. Ананьева период обучения личностью в высшем учебном заведении характеризуется бурным социальным развитием личности, эффективность которого зависит от наличия благоприятных условий. Проблемой развития личности в процессе обучения в ООВО занимались следующие современные ученые О.В. Шабанова, И.В. Гарифуллина, Е.М. Проходимова и др. Результаты исследования свидетельствуют о доминировании развития когнитивных, ценностных и рефлексивных структурных компонентов личности на первых этапах обучения.

По мнению учёных Дальневосточного региона [2], развитие студента в процессе обучения имеет некоторые особенности. На первом курсе происходит максимальное приобщение студента к коллективным формам взаимодействия, обучающиеся проявляют крайние степени конформизма, происходит адаптация к новому виду деятельности. Второму курсу характерна напряженная учебная деятельность, поскольку доля освоения образовательной программы происходит в данный период обучения. В ходе второго курса студенты получают общую подготовку, формируются широкие культурные запросы и потребности. Ко второму курсу процесс адаптации завершается. Третий курс, по мнению ученых, является этапом специализации, происходит укрепление интереса к научной работе, интересы личности смещаются в сферу специализации. Четвертый курс характеризуется началом вхождения в практико-ориентированную деятельность, в ходе которой происходит непосредственное знакомство с профессиональной деятельностью. В результате этого происходит личностная переоценка многих ценностей жизни и культуры. Завершающий этап обучения (5 курс) представлен усилением личностных установок на будущую профессиональную деятельность. Проявляются новые ценностные установки, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза. Результаты представленного исследования также характеризуют профессиональное развитие личности неравномерностью развития структурных компонентов личности.

Спецификой военно-профессиональной деятельности будущего офицера является педагогическая деятельность. Основное предназначение офицера заключается в обучении и воспитании личного состава. Проведенное нами исследование среди офицерского состава одной из воинских частей показало, что большинство респондентов (86%) считает обучение и воспитание первоочередной задачей офицера. А значит, социальная ответственность будущего офицера заключается в педагогической готовности личности.

Результаты проведенных исследований и теоретические аспекты

психологии развития свидетельствуют о том, что процесс обучения носит скачкообразный характер. Пять лет обучения в военной образовательной организации высшего образования (далее ВООВО) является достаточно длительным временем, в ходе которого курсанты сталкиваются с двумя периодами (юность, ранняя взрослость) в развитии и одним кризисом взросления. Обобщенно схема развития социальной ответственности курсанта представлена на рисунке 2.

Развитие социальной ответственности будущего офицера ВНГ РФ		
1 этап	**2 этап**	**3 этап**
(1-2 курс)	(3 курс)	(4-5 курс)
Ведущая деятельность курсантов: репродуктивная деятельность	*Ведущая деятельность курсантов:* практическая деятельность	*Ведущая деятельность курсантов:* творческая деятельность
Новообразования: теоретические знания и представления о будущей военно-профессиональной деятельности	*Новообразования:* профессиональная мотивация	*Новообразования:* готовность к педагогической деятельности
Социальная ситуация развития: условия авторитарного общения и взаимодействия	*Социальная ситуация развития:* психолого-педагогическое сопровождение	*Социальная ситуация развития:* субъект-субъектное общение и взаимодействие
Критерии оценки: - уровень дисциплинированности - уровень мотивации к учебной деятельности - удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе - и др.	*Критерии оценки:* - отношение к военно-профессиональной деятельности - успеваемость по практическим дисциплинам, войсковой стажировке - стремление к самосовершенствованию и развитию в профессиональной деятельности - и др.	*Критерии оценки:* - профессиональное творчество - самооценка профессиональной готовности - качество решения педагогических задач - и др.

Рис. 2 - Схема развития социальной ответственности курсанта в процессе обучения

Исходя из представленной схемы развития, можно сделать следующие умозаключения. На первом курсе социальная ответственность курсанта проявляется в качественном освоении теоретических основ военно-профессиональной деятельности и стремлением к знаниям. На третьем курсе социальная ответственность курсанта проявляется в наличии профессиональной мотивации. На пятом курсе социальная ответственность трансформируется в готовность передавать свои знания личному составу (педагогическая готовность). В итоге социальная ответственность офицера-выпускника ВООВО заключается в его готовности к обучению и воспитанию личного состава. В этом заключается его ответственность перед обществом, государством, своими подчиненными и будущим поколением. От того на сколько качественно командир обучит и воспитает свой личный состав зависит успешность выполнения задач по

обеспечению национальной безопасности граждан страны. Данная аксиома не требует доказательств. Командир не способный научить и морально подготовить свой личный состав к выполнению задач по предназначению, по нашему мнению, не соответствует требованиям профессии офицера.

Однако, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии существенных противоречий в организации педагогического процесса в ВООВО. Так, по мнению большинства опрошенных курсантов (92%) 5 курса военного института процесс обучения в ВООВО не характеризуется сменой социальной ситуации их развития. Курсанты считают, что с 1 по 5 курс их обучение и воспитание имеет авторитарный характер и никаким образом не подвергается изменению. В свою очередь, большинство опрошенных преподавателей (85%) указывают, что на различных этапах обучения им не приходится менять формат общения и взаимодействия с курсантами. Данные результаты исследования показывают, что социальная ситуация развития в процессе обучения в ВООВО не меняется, что не является благоприятным условием для развития социальной ответственности будущих офицеров.

Изучение типа ведущей деятельности у обучающихся в период обучения в военном институте также свидетельствует о наличии существующих проблем. Большинство курсантов-выпускников обладают репродуктивным уровнем усвоения знаний. Так, при опросе остаточных знаний по различным предметам обучения у курсантов 4 курса ВООВО лишь 62% респондентов успешно ответили на вопросы, смогли привести практические примеры 30% респондентов, а 18% участвующих в исследовании смогли использовать свои знания в решении педагогических задач. Это говорит о преобладании у курсантов репродуктивного уровня усвоения знаний. Творческим уровнем усвоения знаний обладают единицы.

Проведенные наблюдения за деятельностью курсантов 4-5 курсов показывают о не высоком уровне их готовности к педагогической деятельности: у некоторых курсантов отсутствуют методические навыки, знания педагогических технологий и т.д. Однако, вместе с тем следует сказать, что у курсантов-выпускников развиты профессиональные способности и качества. Значит, у курсантов имеются достаточные военно-профессиональные знания, но передать эти знания они не способны. Это является серьезной проблемой, так как основное предназначение офицера первичного звена – взвод, это обучение и воспитание личного состава.

Заключение. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о наличии педагогических проблем, по нашему мнению, связанных с организационными аспектами. Создание благоприятной социальной ситуации развития, организация у обучающихся творческой активности, а также развитие профессионально-важных качеств – способствуют формированию педагогической готовности, которая рассматривается нами как наивысший уровень проявления социальной ответственности личности будущего офицера. Таким образом, социальную ситуацию, ведущую деятельность, а также личностно-профессиональные новообразования необходимо рассматривать как организационно-педагогические условия для развития социальной ответственности личности. Однако, данная гипотеза нуждается в процедуре эмпирической проверки.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

2. Васькова Н.А., Садова Н.Г., Григоренко И.Н. Особенности развития личности студента // Научные труды Дальрыбвтуза. 2007. № 19. С. 401-412.

3. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб, заведений / под ред. В.Е. Клочко. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.

4. Демидова Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть II. 2012. С. 32-38.

5. Опарина Е.А. Ситуации социального развития как средство социального воспитания старшеклассников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/situatsii-sotsialnogo-razvitiya-kak-sredstvo-sotsialnogo-vospitaniya-starsheklassnikov (дата обращения: 25.02.2020).

6. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. 2015. №23. С. 1020-1022. URL https://moluch.ru/archive/103/23955/ (дата обращения: 28.09.2019).

УДК 377

***Черняева Н.П**., к.пед.н., директор МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, E-mail: nasokol@mail.ru*

***Галеев Р.В**., заведующий Межшкольным центром профессиональной ориентации МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, E-mail: galeevramil2010@yandex.ru*

«БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ» – ПРОФОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩЕГО

Аннотация: в статье представлен опыт применения профориентационной технологии «Форсайт-сессия» в реализация проекта «Билет в будущее» национального проекта «Образование».

Ключевые слова: национальный проект, проект «Билет в будущее», социальное партнерство, форсайт-сессия, профориентационная работа, тренд, «Карта будущего» стратегический навигатор, профессиональные компетенции.

Современное образование в настоящее время вступает в новую стадию своего развития. Сегодня наблюдается бурный рост информационных технологий, появляются новые направления в области экономики, техники, медицины, педагогики. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что необходимо разработать новую концепцию содержания образования и воспитания с новым пониманием и проектированием деятельности ученика как условия самоопределения личности, превращая образование в процесс самопознания и самоорганизации.

Механизмом реализации выстраивания нового содержания образования является национальный проект «Образование», включающий в себя такие направления как: «Современная школа», «Успех каждого ребёнка», «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Социальная активность», «Поддержка семей, имеющих детей». Эти направления дают целевые установки, ведущие к развитию творческо-личностного ресурса, выполняют социальный заказ общества на формирование грамотности и социально-мобильной личности

готовой к выбору, к принятию самостоятельных, конструктивных решений, добывать и применять знания, эффективно сотрудничать, быть открытым для других. Этому будут способствовать не только учебные занятия, уроки, но и дополнительное образование, в частности проект «Успех каждого ребенка», который полностью направлен на моделирование картины профессиональной деятельности в будущем через: онлайн-уроки «Проектория», «Уроки настоящего».

Проект «Билет в будущее» даст школьникам представление:

- том, как построить индивидуальный учебный план в соответствии с выбранными профессиональными сферами деятельности;
- как пройти стажировку по той или иной профессии;
- технологиям работы в коллективе.

В своей статье А.А. Макареня «Проблемы образования» писал: «В следованиях друг за другом реформах школы все увеличивается объем информации превращая в обобщенные знания с помощью процедуры генерализации и старались приблизится к началу изучения новой учебной дисциплины, полагая, что развитие учащихся усиливается с каждым витком развития цивилизации [1].

Школьное образование зациклено на подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ, ОГЭ и прочим проверочным работам, которые оценивают только знания. Из этого следует, что школа должна быть готова к реализации новых ценностных ориентиров, на создание образовательной среды: динамичной, гибкой, вариативной. Образовательное пространство сегодня настолько разнообразно, что «школоцентризм», который представляет школу как систему одного учреждения, фактически не отражает реальную ситуацию. Не случайно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ есть статья № 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ», которая обеспечивает возможность освоения обучающимися программам с использованием ресурсов нескольких организаций [2].

Данная статья предполагает, что учреждения, предприятия становятся социальными партнерами и несут мощный образовательный потенциал, активно перераспределяют ресурсы в образовательном секторе. Социальное партнерство в образовании особый тип отношений, позволяющий наиболее оптимально и эффективно достигать качества образования. Социальные партнеры: представители бизнес-структур, предприятий, организаций заинтересованы в том, что какой выпускник придет к ним. Это объясняет желание участвовать в делах образовательных организаций, развивать сотрудничество, помогать в решении различных проблем.

На сегодняшний день очень остро стал вопрос эффективной профориентационной работы. После принятия проекта «Билет в будущее» в России происходит бум профориентации. Помимо традиционных консультаций по выбору профессии, экскурсий на предприятия, встреч с представителями разных профессий стали востребованы новые методы профориентационной работы, т.к. современному школьнику подчас трудно перенести себя в пространство практики, взять ответственность за собственные решения, прогнозировать будущее.

В муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования

«Межшкольный учебный комбинат» города Ханты-Мансийска ХМАО-Югры появились такие новые формы профориентационной работы, как «Форсайт».

Форсайт (в переводе с английского языка – предвидение, взгляд в будущее) + технология, с помощью которой проектируется образ будущего и определяются конкретные действия.

Приведем пример реализации одной из профориентационных тем по технологии форсайт-сессии - «Профессии будущего Югры».

Цель форсайт-сессии - создание атласа новых профессий Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

Задачи форсайт-сессии:

- не предсказать будущее, а совместными усилиями и с учетом всех факторов, влияющих на ситуацию, договорится о том, каким оно будет;
- получить достоверную «Карту будущего», описывающую основные возможные события, которые будут влиять на отрасль/территорию/организацию в описываемом горизонте.

Мир профессией многообразен и изменчив и этому есть много причин:

- демографические изменения: увеличивается продолжительность жизни, при этом снижается рождаемость;
- появляются люди-мультипотенциалы: это те, кто способен профессионально работать в нескольких областях;
- идет изменение в управлении организациями;
- происходит очень быстрая адаптация к инновациям;
- научно-технический мир не стоит на месте.

Существует тенденция, что только 65 % детей, которые сейчас идут в школу, в будущем будут работать по профессиям, которые сейчас существуют.

Через форсайт-сессию с приложением технологии «Мировое кафе» есть возможность заглянуть в будущее. В нем представлены 8 сфер профессиональной деятельности: культура и искусство; транспорт, энергетика и управление энергопотреблением, добыча и переработка полезных ископаемых, робототехника и машиностроение, ИТ-сектор, медицина, туризм и гостеприимство.

В каждой группе их числа участников выбирается *спикер* («хозяин столика») - его задача быть хранителем знаний группы, фиксировать информацию и передавать наработанное последующим группам. Вся деятельность строго регламентирована по времени, и следит за этим администратор. Работа проходит в 4 раунда-беседы с переходом за разные столики. При этом спикер, консультант и модератор остаются за своим столом. Остальные участники переходят за другие столики. Задача спикера - знакомить новых участников обсуждения с результатами предыдущей работы группы и фиксировать новые идеи.

В последнем раунде участники возвращаются за свой столик для обобщения основных идей и презентации своей «Карты будущего». Все идеи заносятся в «Карту будущего», где на горизонтальной оси располагаются временные рубежи (у нас их три: ближний 2017-2020 гг.; средний 2020-2025 гг.; дальний 2025-2035 гг.), на вертикальной оси - тренды.

При составлении карты необходимо заполнить все поля используя следующие элементы:

- *Тренд* – стикеры желтые, объективно наблюдаемый и измеряемый

процесс, развивающийся в определенном направлении;

- *Технологии* – зеленые стикеры, поддерживающие существующие тренды;
- *Профессии* (основные события) голубые стикеры, запускающие или изменяющие скорость роста тренда;
- *Угрозы* – розовые стикеры, процесс или событие на тренде, которые могут негативно повлиять на развитие тренда, так же способствуют проявлению новых профессий.

Правила заполнения «Карты будущего»:

- участники группы высказываются за/против предложения, по итогам обсуждения карточка размещается на карте с привязкой к соответствующему году;
- если появляется карточка, с которой согласны только часть участников, но считают ее принципиально важной, то она помещается на поле, так называемых «Очевидное-невероятное», куда попадают наиболее фантастические идеи;
- близкие по смыслу предложения размещаются близко друг к другу; вложенные предложения группируются в одну карточку (стопку), размещая сверху наиболее полные предложения группы;
- участники сами принимают решение о том, каким образом будут вестись обсуждения и приниматься решения.

Работу форсайт-сессии поддерживают: модераторы-педагоги образовательного учреждения, консультанты - представители производства, бизнес-структур по своим направлениям профессиональной деятельности. В их обязанности входит – познакомить участников своей команды с последними тенденциями развития своей отрасли. По окончании сессии каждая команда презентует свою «Карту будущего» - своеобразный стратегический навигатор.

Форсайт-сессия закладывает качественный фундамент для организации работы по профессиональному самоопределению и личностному сопровождению обучающихся, а также способствует активному включению школьников, образовательных организаций в проект «Билет в будущее».

Проект «Билет в будущее» не является заменой существующих форматов и не призван решить все проблемы в области профориентации. Его основная задача – систематизация и совершенствование существующих практик профориентации с применением массовых цифровых технологий, активное включение обучающихся в процесс самоопределения и выработке рекомендаций по построению индивидуального учебного плана, в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями по итогам участия в проекте [3].

Библиографический список

1. Макареня А.А. Избранные труды: В 3-х т. Педагогика. Педагогическая культурология. Педагогическая антропоэкология. Андрагогика. Проблемы образования – Тюмень: ТОГИРРО, 2000 – Т.3. – 4 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

3. Методические рекомендации о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках Федерального проекта «Успех каждого ребенка», утвержденные распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 23 сентября 2019 г. № Р-92

УДК 373.6
Сикорская О.В., *учитель физической культуры ГБУ АО Коряжемский детский дом-школа, e-mail: oksana_sikorskaya@mail.ru*

Малыхина Е.В.*, доцент, к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства высшей школы психологии, педагогики и физической культуры САФУ им. М.В. Ломоносова, Архангельск, e-mail: elenamalyhina@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье раскрыта сущность и содержание понятия «самоопределение» личности, выделены особенности профессионального самоопределения обучающихся, обозначено значение профессионального самоопределения в аспекте социального воспитания и социализации.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальное воспитание, социализация обучающихся.

В современной России правильный выбор будущей профессии для молодежи является жизненно важным как для самого подрастающего поколения, так и для государства в целом, так как определяет пути развития экономического и кадрового потенциала всей страны. В последнее десятилетие в нашей стране сложилась такая практика выбора профессии, согласно которой выпускники или старшеклассники (будущие выпускники) выбирают будущую профессию, во-первых, с точки зрения престижа и финансовой выгоды, во-вторых, по настоянию родителей, и реже с точки зрения востребованности профессии на рынке труда и собственной профпригодности. В результате на рыке труда образуется некий дисбаланс в структуре профессий, то есть появляется переизбыток одних специалистов и недостаток других специалистов.

Сложность прогнозирования путей развития социального государства, возрастающие материальные трудности большей части населения в РФ, обуславливают ситуации, когда молодежь не верит в завтрашний день, в светлое будущее, стремится на поддержку близких, старших в своем выборе на будущее. Поэтому проблема управления профессиональным самоопределением старшеклассников, психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования адекватного выбора профессионального пути, а также потребностей общества становится в настоящее время особо актуальной.

Социальное воспитание, является составной частью процесса социализации, направленной на формирование социальной зрелости и развитие личности, реализации ее способностей и возможностей в обществе, через накопление социального опыта и формирование социальной компетентности. Социальное воспитание тесно связано с обучением, образованием, психологической подготовкой личности, самообразованием и самовоспитанием. Во время обучения старшие подростки проходят различные этапы жизни в формировании личности и выборе своей будущей профессии. Необходимо помочь обучающимся определиться с будущей профессией, которая будет им соответствовать из их предпочтений, ценностей и желаний, тем самым помочь подросткам в дальнейшем их развитии как самостоятельных личностей. Таким образом, в образовательном процессе особый интерес сегодня вызывает проблема профессионального самоопределения личности как процесса выбора профессии и

самореализации, что обусловлено практическим запросом, сформированным в условиях экономических преобразований, происходящих в нашей стране. В школе работа педагогического состава по профессиональному самоопределению обучающихся является важнейшим составным элементом всего процесса обучения и воспитания детей.

Президент РФ В.В. Путин в одном из выступлений подчеркнул, что «профориентацией молодежи следует заниматься на самой ранней стадии, еще в школе. Проведение профориентационной работы среди молодежи позволит оперативно решать актуальные социально-профессиональные задачи: поиск работы (или другой формы занятости), трудоустройство или создание собственного дела, обоснование своих возможностей при собеседовании с работодателем и т.д.» [2]. Президент России Владимир Путин предложил запустить проект ранней профориентации школьников «Проект в будущее», который начал свое функционирование в отдельных субъектах РФ с осени 2018 года. Согласно этому проекту школьники смогут попробовать себя в будущей профессии и в ведущих компаниях страны. Таким образом, осознавая важность повышения эффективности профессионального самоопределения молодежи, государство разрабатывает и внедряет различные программы и проекты по поддержке и развитию профориентации.

Рассмотрим сущность и содержание понятия «самоопределение».

В отечественной литературе вопросы профессионального самоопределения личности наиболее последовательно и разносторонне раскрыты в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова. Э.Ф. Зеер рассматривает вопросы профессионального самоопределения личности в контексте психологии профессий, новой отрасли прикладной психологии. Соответственно значительно расширяется область обсуждаемых условий становления человека как профессионала. Важнейшим из них выступает проблема личностного смысла в профессиональном труде. В течение жизни личность изменяется. На разных стадиях развития (детство, подростковый возраст, ранняя юность и др.) одни и те же задачи профессионального самоопределения могут решаться по-разному. В целом самоопределение есть не просто выбор профессии из альтернатив, а творческий процесс развития личности». В.А. Толочек указывает, что «самоопределение соотносится с такими понятиями, как самоактуализация, самореализации, самоосуществление, самосознание» [4, с. 292]. Н.С. Пряжников отмечает, что «при более творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново. Именно в этом случае человек превращается подлинно в субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то «высших» смыслов» [4, с. 292]. По мнению Е.А. Климова «профессиональное самоопределение как одно из важнейших проявлений психического развития человека, как процесс его становления в качестве полноценного участника сообщества профессионалов и – более широко – социального сообщества в целом» [4, с. 291]. Е.А. Климов разработал модель, характеризующую основные факторы, влияющие на выбор профессии личности. В качестве таких факторов ученый называет: учет своих склонностей; учет внешних и внутренних способностей; престижность профессии; степень личной информированности о профессии; мнение родителей; мнение одноклассников, друзей и сверстников; учет потребностей рынка труда [3]. Таким образом, в результате

профессионального самоопределения индивид должен стремиться соблюсти свои личные интересы и интересы общества.

У достаточно большого количества обучающихся старших классов средней школы выбор профессии основывается на существующих в обществе стереотипах. Фактором, влияющим на профессиональное самоопределение старшеклассников, сегодня считают общественные установки. Влияние общественных установок на мнение молодежи выражается в утверждении, что «правильное» высшее образование ведет, прежде всего, к высокооплачиваемой работе. В итоге профессиональное самоопределение старшеклассников характеризуется отсутствием установок роста и развития себя как личности, профессионала: доминирует установка получения документов о высшем образовании по «престижной» специальности, что приведет к принятию индивида на высокооплачиваемую работу. Не последнюю роль в становлении профессионального самоопределения старшеклассников играет влияние СМИ (телевидение и интернет). В частности, сегодня у молодых людей имеется очень много возможностей и без получения высшего образования быть достаточно обеспеченным человеком в обществе, при этом на телевидении ежедневно демонстрируется огромное количество примеров, когда люди с высшим образованием работают совершенно в иной сфере. Характерной особенностью профессионального самоопределения старшеклассников следует назвать выбор профессии без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Часто выбор подросток делает под влиянием каких-либо факторов или событий: мнение и желание родителей, подражание сверстникам и т.д. Большинство подростков трудности выбора профессии связывают с высокой стоимостью получения специальности в ВУЗах. Иными словами, старшеклассники изучают, прежде всего, ценовую категорию получения той или иной специальности в ВУЗе. Сначала выбирается город или ВУЗ, куда бы школьник хотел отправиться учится. Затем уже начинается мониторинг цен на разные виды специальностей. Предпочтение у большинства российских семей отдается более недорогой профессии и профессии, где наибольший процент бюджетных мест или условия получения бюджетного места более лояльные [1, с. 147].

Итак, профессиональное самоопределение – это сложный, многоуровневый и длительный процесс, который характеризует степень и свойства формирования профессиональных перспектив личности. Образовательным организациям необходимо уделять большое внимание проведению целенаправленной профориентационной работы среди старшеклассников. Чтобы профессиональная ориентация дала нужные результаты, она должна быть непрерывным процессом, проводиться в системе, состоять из ряда взаимосвязанных этапов:

– необходимо помочь школьнику изучить свои способности, склонности, возможности и соотнести их с желаниями и ожиданиями от будущей жизни;

– необходимо хотя бы поверхностно проинформировать про большое многообразие профессий;

– когда определен круг интересующих профессий, рекомендуется проверить каждую из них в базах профессиограмм (подробное описание профессии). Стоит учитывать, что в современном мире одна и та же профессия может иметь разную специфику в зависимости от предприятия;

– надо проанализировать ситуацию на рынке труда. Возможно, что

понравившаяся профессия не является востребованной в данном регионе;

– помочь осуществить выбор, на основе всего изученного и выявленного.

Таким образом, учитывая трудности, возникающие у старших подростков, необходимо значительно расширять социальные усилия, чтобы помочь им в профессиональном становлении, в решении практических вопросов профессионального самоопределения, формированию сознательного выбора профессии, оказывающего положительное влияние на формирование социальной компетентности и социализацию старших подростков.

Библиографический список

1. Акимова О.И. Внеурочная деятельность как средство формирования профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ / О.И. Акимова. – Екатеринбург, 2012. – 201 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/vneurochnaja-dejatelnost-kak-sredstvo-formirovanija-professionalnogo.html/(дата обращения: 10.03.2020).

2. О профессиях и профессионалах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.proprof.ru/ (дата обращения: 10.03.2020).

3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Академия. – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pksuvu.ru/sites/default/(дата обращения: 10.03.2020).

4. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eom.pp.ua/books/ (дата обращения: 10.03.2020).

УДК 376

Лактионова С.В., *к.пед.н., заместитель директора по социальным вопросам, ГБПОУ «Индустриально-судостроительный лицей», Санкт-Петербург*

Ольховикова Г.Н., *к.пед.н., психолог СПб ГБПОУ «Индустриально-судостроительный лицей», Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в статье дается теоретический анализ понятия «социально-профессиональная адаптация».

Ключевые слова: учащиеся-сироты, социально-профессиональная адаптация.

Проблема социально-профессиональной адаптации личности является важной проблемой психолого-педагогической науки. В педагогической литературе чаще анализируются процессы жизненного и профессионального самоопределения подростков. В меньшей мере разработаны педагогические основы социальной и профессиональной адаптации. В 80-90 годы прошлого столетия проблема профессиональной адаптации трактовалась как приспособление молодых рабочих к производству. Однако анализ проблемы доказывает, что задача профессиональной адаптации должна начинаться еще в годы обучения, сначала в школе, а затем в учреждении профессионального образования (Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В.[1,2]).

По мнению исследователей, социальная адаптация включает в себя специфические характеристики, определяющие различные стороны понятия. Таким образом, **социальная адаптация** это:

1. Основной механизм социализации.

2. Процесс и результат установления определенных взаимоотношений

между личностью и социальной средой.

3. Механизм развития личности.

4. Процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, традициям общества, в которых живет и действует человек.

5. Включение личности в структурные элементы социальной среды для выполнения определенных функций.

6. Выработка необходимых социальных стандартов для жизнедеятельности, которые приводят к формированию привычек.

7. Развитие человеческой индивидуальности в процессе приобщения к социальной культуре.

Анализируя различные подходы в оценке этого сложного социального явления, можно выделить, с одной стороны, существующие противоречия этих оценок, с другой - общую научную основу как показатель объективного обоснования реально существующего явления - взаимопонимания индивида и среды его обитания. Разумеется, каждый из авторов рассматривал проблему, исходя из цели и задач конкретного исследования. Для того чтобы определить более точно процесс социальной адаптации личности, необходимо выделить важные, структурные компоненты социальной адаптации.

Многолетние наблюдения специалистов в этой области позволили определить, что социальная адаптация – это сложное социально-биологическое явление, которое обладает следующими признаками и характеристиками:

1. Социальная адаптация - это непрерывный процесс взаимодействия личности и социальной среды.

2. Данный процесс включает стихийно-нормативный и управляемый компоненты социализации.

3. Если процесс включает управляемый компонент, то это означает наличие в процессе третьего участника. Таковым является специально организованная социально-педагогическая среда (семья, школа, учреждения, органы, организации системы общественного воспитания и др.).

4. Влияние социальной среды осуществляется не непосредственно, как природный (холод, жажда и т.д.), а опосредованно, как социально-исторический опыт адаптации предшествующих поколений, представленный в виде норм, правил, образцов, стандартов и т.п.

5. Личность либо сама определяет эти требования, либо это делает социально-педагогическая среда.

6. Собственно процесс адаптации личности рассматривается как ряд все увеличивающихся адаптационных актов: адаптационный поступок, адаптационное действие, адаптационная деятельность, адаптационный процесс.

7. Состав процесс адаптации включает следующие взаимосвязанные компоненты: адаптивная ситуация, адаптивные потребности, средства адаптации.

Адаптивная ситуация понимается как изменения в социальной среде, а адаптивная потребность - как желание личности в связи с изменением условий менять свои шаблоны поведения. Особое место в структуре социальной адаптации занимают средства адаптации, являющиеся одновременно и ее продуктом. К ним относятся социальные стандарты, стереотипы и др., приходящие на помощь личности, когда она не может адаптироваться к новым жизненным условиям.

Процесс адаптации представляет собой объективные моменты человеческой деятельности, направленные на достижение значимых целей. Изменения в ходе этого процесса носят двусторонний характер: меняется субъект адаптации, и он же активно воздействует на изменения среды адаптации.

Социальная адаптация – это непрерывный процесс организации жизнедеятельности личности, в основе которого лежит взаимодействие личности и социальной среды с целью успешного усвоения личностью требований внешней среды, представленных как социально-исторический опыт успешной адаптации предшествующих поколений в виде норм, правил, образцов, стандартов и т.д.; принятия их как нормы организации собственной жизнедеятельности.

Термин «профессиональная адаптация» также имеет разное толкование. В педагогической литературе многие исследователи, пользуясь этим термином, не уточняют его значение. Так, трудно не согласится с В.Н. Шубкиным [3], который утверждает, что профессиональная адаптация – это успешное начало трудовой деятельности. Но остается неясным, что он видит под успешным началом деятельности, и какими критериями можно измерить адаптацию?

Л.С. Белкина, Р.П. Колосова, Г.М. Кочетова, Г.И. Минакова, Г.Н. Немченко [4] установили, что процесс профессиональной адаптации можно разделить на 4 периода:

- подготовка к труду в общеобразовательной школе;
- выбор профессии;
- профессиональная подготовка;
- начало трудовой деятельности.

В работах Н.Э. Касаткиной, В.А. Сластенина, С.Н. Чистяковой доказано, что профессиональная адаптация как подсистема профессиональной ориентации молодежи должна быть управляемым социально-педагогическим процессом, вместе с тем, такой процесс невозможен без привлечения к нему многих социальных институтов.

В педагогической и психологической литературе по проблемам социально-профессиональной адаптации приводится широкий спектр определений указанного понятия, характеризующих сущность понятия в различных аспектах, взгляды отдельных ученых на границы сферы его применения, подходы к объяснению внутренних механизмов действия – психических, социальных, физиологических – и место социально-профессиональной ориентации молодежи.

Анализируя разнообразные подходы ученых к определению социально-профессиональной адаптации, границ применения данного понятия и места социально-профессиональной адаптации в системе профессиональной ориентации молодежи, можно условно выделить несколько направлений, аспектов, точек зрения, с которых рассматривается процесс и результаты социально-профессиональной адаптации.

1. *В физиолого-педагогическом аспекте* [5] социально-профессиональная адаптация индивида представляет собой процесс и результат приспособления организма индивида и его психики к условиям профессиональной деятельности и общения. Как процесс социально-профессиональная адаптация в физиолого-педагогическом аспекте характеризуется глубиной и направленностью структурных и фундаментальных изменений; темпом изменений и их длительностью. Направленность адаптивных изменений организма и психики

индивида зависит от особенностей воздействия внешней среды на субъекта – условий обучения, общения, труда, характера деятельности и т.д.

В указанном процессе реализуются адаптивные возможности индивида. Проблемы формирования и развития адаптивных способностей индивида занимают ведущее место в ряду вопросов социально-профессиональной адаптации, рассматриваемой в физиолого-педагогическом аспекте. Подобная точка зрения не способна отразить всего внутреннего содержания процесса социально-профессиональной адаптации; такое физиологическое рассмотрение этой проблемы обуславливает сужение границ применения данного понятия. В физиолого-педагогическом смысле процесс социально-профессиональной адаптации обусловлен только началом трудовой деятельности субъекта или его обучения в профессиональном учебном заведении, тем самым исключается весь этап социально-профессиональной адаптации.

2. *В социологическом аспекте* социально-профессиональная адаптация рассматривается как особый этап жизненного пути молодого человека, совпадающий по времени с последним этапом обучения в системе среднего образования и началом овладения профессией. На данном этапе происходит изменение социальной роли личности, связанное с изменением основного вида деятельности, а вместе с тем социального окружения, социальных связей, экономических и политических возможностей личности.

Результатом социально-профессиональной адаптации в социологическом плане выступает освоение личностью предполагаемой обществом социальной роли и активная деятельность личности в рамках данной роли: профессионально-трудовой, общественно-политической, экономической и т.п.

3. *В психолого-педагогическом аспекте* социально-профессиональная адаптация рассматривается как активный личностный процесс социализации индивида в труде и в общении и результат этого процесса. Успешность социально-профессиональной адаптации является одним из главных критериев жизненного и профессионального самоопределения, оценкой эффективности всей профориентационной работы.

Социально-профессиональная адаптация – как целостный процесс социализации и профессионализации личности – отдельными авторами рассматривается как неразрывное единство процессов социальной адаптации – приспособления к новому коллективу, кругу общения, новым общественным отношениям; адаптации к профессии – соответствие личных качеств человека требованиям конкретной профессии; социально-экономической адаптации – приспособления к существующим формам разделения труда, экономическим отношениям, новому экономическому и политическому статусу молодого человека.

Социально-профессиональная адаптация как характеристика особого этапа жизненного пути предполагает жесткую возрастную детерминированность. Возрастные особенности развития психики человека предопределяют закономерности образовательных процессов, функционирования системы образования в целом и отдельных ее элементов (школа, профессиональные учебные заведения любого уровня и т.д.), специфику профессионального квалификационного роста. Социологический подход к определению содержания социально-профессиональной адаптации и ее места в системе жизненного и

профессионального самоопределения учащихся-сирот ограничивает применение понятия «социально-профессиональной адаптации» периодом ранней юности субъекта. Большинство авторов, раскрывающих социологический аспект проблемы, рассматривают социально-профессиональную адаптацию как завершающий этап профориентации.

Анализ психолого-педагогических трудов позволяет утверждать, что многие авторы по-разному подходят к вопросу о времени и условиях начала и развития социально-профессиональной адаптации. Некоторые исследователи считают, что процесс социально-профессиональной адаптации начинается непосредственно на производстве. Другие считают, что начало процесса социально-профессиональной адаптации следует отнести на раннее детство.

Социально-профессиональная адаптация, по нашему мнению, имеет *три этапа: пропедевтический, промежуточный и непосредственный.* Непосредственный этап осуществляется в ходе профессиональной деятельности, промежуточный в ходе овладения профессией, но гораздо большее значение имеет пропедевтический этап социально-профессиональной адаптации как психологической подготовки к жизни, труду в обществе.

Наиболее приближены к социально-профессиональной адаптации старших подростков идеи Е.А. Климова [6] о формировании профессиональных планов подростков, логику которых определяют: главная цель – кем буду, чего достигну, какой вклад будет внесен мною в общее дело и т.д.; цепочка более отдаленных, но конкретных целей – где, у кого буду учиться, где и когда начну работать, чего смогу добиться в жизни; пути и средства достижения ближайших жизненных целей.

Для успешной адаптации в мире профессий при выработке профессиональных планов Е.А. Климов предложил классифицировать профессию следующим образом: цель деятельности – условия труда – способы достижения – основные орудия труда – предметы труда. Несмотря на определенную проработанность проблемы социально-профессиональной адаптации старших подростков, она остается недостаточно разработанной для учащихся-сирот. Основных причин этого явления мы видим две:

- недостаточная обоснованность педагогической сущности адаптационного процесса и приоритет спонтанного характера социально-профессиональной адаптации воспитанников образовательных учреждений интернатного типа и детских домов в практике;
- смещение акцента социально-профессиональной адаптированности учащихся-сирот на будущую профессиональную деятельность и неразработанность методического обеспечения процесса социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот.

Из указанных причин, в первую очередь, мы считаем необходимым решать вторую, так как известно, что социально-профессиональная адаптация старших подростков наиболее успешно протекает в период становления социально-нравственных позиций, активного психофизиологического развития, приобретение личного практического опыта. Однако этот целенаправленный процесс по развитию у сирот способности к адаптации является еще далеко не решенной психолого-педагогической проблемой.

Продолжается социально-профессиональная адаптация в период овладения

профессией, где бы оно не протекало: в системе высшего, среднего профессионального образования или на производстве, и проверяется и закрепляется в начальный период профессионального труда.

А потому, процесс *социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот рассматривается нами как интегративное понятие и является процессом личностных изменений под воздействием внешних и внутренних факторов, социально-экономических условий, порождаемых включением личности в подготовку к профессиональной деятельности; реализации в профессиональной деятельности и жизни общества; приобретения социально-профессионального опыта в условиях рынка.* Важно помнить, что проблема социально-профессиональной адаптации и пути ее разрешения диктуются потребностями не только самого воспитанника, но и общества. Внешние требования в определенные моменты жизни ставят перед воспитанником задачи, требующие решительных, профессионально выверенных действий.

Спектр привлекательных сторон многих профессий воспитанники знают хорошо, а вот трудностей – нет. В подготовке воспитанника к сознательному вхождению в профессию мало знаний, необходимы умения и навыки, проявив которые в данной профессии, воспитанник обеспечил бы себе процесс адаптации, а потому мы считаем на этом этапе адаптации необходимым педагогическое руководство этим процессом.

Трудности социально-профессиональной адаптации связаны с овладением детьми-сиротами разных жизненных ролей (в том числе и профессиональных), причинами возникновения этих трудностей является: несоответствие требований к воспитаннику в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности воспитанника к этим отношениям. Социально-профессиональная адаптированность характеризуется сохранением и дальнейшим развитием склонностей к конкретной профессиональной деятельности, слиянием общественной и личной мотивации труда, она осуществляется в единстве с адаптированностью к социуму.

Исследование педагогической практики позволило выделить пути формирования социально-профессиональной адаптированности учащихся-сирот профессиональных образовательных учреждений:

- создание действенной системы изучения учащихся-сирот, сложившихся взаимоотношений, развития отдельных качеств и черт, необходимых для будущей профессии;
- грамотное использование полной, объективной, независимой информации для организации работы по формированию профессионального самоопределения учащихся-сирот;
- внесение корректировки в жизненные и профессиональные планы сирот, в стиль поведения и отношений, в совершенствование морально-психологического климата в коллективе учреждения;
- создание социально-позитивной ситуации успеха, защищенности, понимания, которые рождают уверенность, комфортность, уважение и доверие, веру в положительный результат и обретение соответствующего положения в жизни.

Часто традиционный учебно-воспитательный и социально-реабилитационный процесс в образовательных учреждениях интернатного типа

не соответствует современным требованиям, не может решать образовательно-реабилитационные задачи на необходимом уровне, то возникает проблема создания качественно новой образовательно-развивающей системы на базе детского дома и учреждения профессионального образования, обеспечивая их полную преемственность. Такая новая система может базироваться на оптимальном единстве в образовательно-развивающем процессе учащихся-сирот и детей из окружающего социума, разностороннем и разноуровневом компоненте выравнивания в системе, глубокой внутренней и внешней дифференциации учащихся, компонентах элитных образовательных учреждений и современного содержания образовательно-развивающего процесса, соединении в одном комплексе. Элементов различных видов учреждений образования, пролонгвированной профессиональной подготовке групп учащихся по отдельным массовым профессиям.

Отсутствие осознанного жизненного и профессионального плана является одной из причин того, что многие выпускники интернатных учреждений, становятся криминальными элементами, заканчивают жизнь самоубийством. До сих пор не создана система социальной и психологической адаптации подростков после выхода их из сиротских заведений. Поэтому нужно, чтобы воспитанники, которые по разным причинам не могут хорошо овладеть общеобразовательными предметами, не теряли веру в себя, а также в то, что они вырастут полезными гражданами страны. Необходимо сформировать у них далекую перспективу профессиональной деятельности, расширять круг интересов. Подготовка к социально-профессиональной адаптации воспитанников должна начинаться в Детском доме.

В качестве специфических особенностей социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот мы выделяем следующие:

1. Психофизиологическое развитие учащихся-сирот часто отстает от развития подростков, воспитывающихся в семьях. Следовательно, социально-профессиональная адаптация сирот, как часть общего процесса развития личности, также отстает от процессуальных и результативных этапов его формирования. Чтобы не допустить этого отставания, социально-профориентационная работа в интернатных учреждениях должна носить превентивный (опережающий, предупреждающий) характер.

2. Учащиеся-сироты, которые имеют определенные недостатки в своем развитии, должны получать реабилитационную компенсаторную защиту. Эта защита может осуществляться путем общения с нормально развитыми детьми и путем тренинговых упражнений.

3. Воспитанники интернатных учреждений часто не могут реализовать важную потребность в любви и признании. Они обидчивы и легко ранимы. Поэтому воспитательная работа с ними должна быть пронизана добротой, гуманизмом, вниманием к личности каждого ребенка, предельной корректностью. Педагоги должны строго соблюдать принцип "не навреди". Он требует ориентации не столько на сохранение, сколько на развитие, на улучшение личности.

4. Ограниченность "пространства обитания", отсутствие важнейшего фактора выбора профессии - мнения родителей - обуславливают принцип перманентности, непрерывности профориентационного воздействия на

воспитанников. Если это воздействие будет дискретным, прерывистым, то будет нарушаться логика процесса социально-профессиональной адаптации и не будет соблюдаться ведущий принцип воспитательной работы с детьми - принцип привентивности. В этом случае предыдущие воспитательные меры могут быть сведены на нет.

Все эти особенности должны учитываться в своей совокупности. Поэтому программа социально-профессиональной адаптированности учащихся-сирот может быть определена как творческая превентивно-компенсационная. Превентивно-компенсационная воспитательная работа способствует более раннему осознанному и самостоятельному выбору будущей профессии. Этот выбор стимулирует активность учащихся-сирот в учебной и других видах деятельности, способствует формированию у них устремленности в будущее, жизненных и профессиональных планов, уверенности в своих силах и способностях.

Социально-профессиональная адаптированность учащихся-сирот наиболее успешно протекает в период становления социально-нравственных позиций, активного психофизиологического развития, приобретение личного практического опыта. Этот целенаправленный процесс по развитию у сирот способности к адаптации является еще далеко не решенной психолого-педагогической проблемой. Рассмотрим необходимый глоссарий, определяющий спектр исследований.

Психологическая адаптация – процесс психологической включенности личности в систему социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений:

• в социальной сфере адаптация – нравственные, политические, правовые и другие нормы, правила, установки;

• в социально-психологической сфере адаптация – вовлеченность личности в психологические связи и отношения, исполнение различных социально-психологических ролей.

Психологическая адаптация тесно связана с социальной. Подготовка к будущей жизнедеятельности учащихся-сирот обеспечивает проявление и развитие качеств личности сироты, ее мотивационных установок, обеспечивает ориентацию в разного рода жизненных ситуациях, стимулирует внутреннюю и внешнюю активность, самореализацию личности в различных сферах жизнедеятельности.

Содержание процесса подготовки к самостоятельной жизни учащихся учреждений профобразования для сирот определяется заинтересованностью общества в успешном овладении его членами поло-ролевой социализации, участием в экономической жизни (профессиональной социализации, созданием прочной семьи (семейной социализации), умением быть законопослушными гражданами (политической социализации).

Психолого-педагогическое сопровождение:

• создание развивающей среды, формирование позитивного опыта эмоциональных воздействий через расширение воспитательного пространства;

• составление и реализация индивидуальной программы сопровождения.

Социально-правовое сопровождение:

• формирование социальной адаптации, правовой грамотности и

психологической устойчивости к непредвиденной ситуации;

- трудовая адаптация;
- подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Составление маршрута социально-профессиональной адаптации:

- проведение психолого-педагогической и медико-социальной экспертизы;
- разработка «социальной карты учащегося-сироты»;
- сбор информации об учебных заведениях, где он учился;
- оптимальный выбор учебного заведения;
- составление плана взаимодействия детского дома и профессионального учебного заведения, определение «зон ответственности»;
- составление плана организации взаимодействия службы комплексного сопровождения и учащегося-сироты;
- создание «информационного поля» социально-профессиональной адаптации для обучающегося.

Социальное становление – длительный процесс, сопряженный с социальными практиками. Социальное становление учащихся-сирот будет эффективным, если образовательное учреждение функционирует как открытая социально-педагогическая система, в которой:

- педагогическое обеспечение процесса социального становления учащихся-сирот построено на основе идеи социального партнерства;
- системное сопровождение учащихся-сирот осуществляется на основе целевых программ, реализация которых является системообразующим видом деятельности;
- содержание психолого-педагогической подготовки педагогов-воспитателей к работе с учащимися-сиротами предполагает ее направленность на деятельность в условиях открытой социально-педагогической системы.

Так подготовка к будущей жизнедеятельности содействует формированию и развитию индивидуальных особенностей молодых людей в процессе их социализации. Учащиеся-сироты обретают опыт проживания в общежитии. Сироты обыкновенно демонстрируют весь привычный арсенал – агрессию, замкнутость, манипулятивность, или прибегают к алкоголю и наркотикам, что еще более усугубляет его непростое положение.

Поло-ролевая социализация – особенности формирования представлений о материнстве и отцовстве в контексте гендерной идентичности не позволяет полно и подробно проводить диагностику индивидуальных материнских и отцовских особенностей, причин девиантного материнства и отцовства, разрабатывать методы их психологической профилактики и коррекции, поэтому процесс становления их представлений о себе как о девушках в целом более схематичен и не сопряжен с драматическими коллизиями.

Профессиональная социализация – достижение эффективного поведения, ведущего к обдуманному, взвешенному, реалистическому выбору профессии, будущего места работы, учебы, социального статуса, где важную роль играет специальная системная деятельность образовательного учреждения к будущей жизнедеятельности выпускника.

Гражданская социализация. Термин «гражданская социализация» является не до конца изученным и требует дальнейшего исследования. В большинстве работ гражданская социализация рассматривается как процесс,

определенный тремя элементами: 1) профессиональной социализацией, направленной на присвоение профессиональных знаний и навыков; 2) правовой социализацией, направленной на определение индивидом своих прав и обязанностей; 3) политической социализацией, способствующей повышению активности субъекта в защите своих прав и свобод (Сергейчик С.И. [7]). Таким образом, о гражданской социализации говорится как о процессе усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей и традиций в трудовой, политической и правовой сферах жизнедеятельности. Содержание гражданской социализации связано с особенностями определенной социальной ситуации развития, отражающей как изменения, которые претерпевает субъект в процессе социализации, так и особенности трансформации самой социальной реальности. Гражданская социализация выступает как процесс конструирования отношений человека с обществом, считают Белинская Е.П., Дубовская Е.М. [8]

Адаптация к новой социокультурной среде:

- правильный выбор будущего места работы, исходя из личностных данных;
- построение перспективного жизненного и профессионального плана;
- принятие оптимальных решений, направленных на достижение жизненного результата;
- целостное видение мира, умение вычленять проблемы и находить пути их решения;
- определение своего личностно-профессионального рейтинга, адекватно оценивая свои недостатки и достоинства как конкурентоспособности.
- межличностные отношения различного уровня;
- саморегуляция эмоционально-волевой сферы;
- готовность к дальнейшему обучению и самообразованию;
- раскрытие своего творческого потенциала в профессии и социуме.

Эффективность подготовки учащихся-сирот к будущей жизнедеятельности зависит от ряда социальных, психологических и организационных факторов. Можно выделить три группы факторов:

1) общие, содержание которых зависит от общественно-экономического строя общества (социально-экономические условия жизни людей, духовная культура общества, средства массовой информации и т.д.);

2) региональные, обусловленные специфическими особенностями экономического и демографического развития региона: сеть учебных заведений профессиональной подготовки, потенциал социокультурного регионального пространства, культурно-образовательный и профессиональный уровень подготовки.

3) специфические – особенности организационно-педагогических условий реализации образовательного процесса в профессиональном учреждении и т.д.

Как правило, в своей будущей жизнедеятельности выпускники-сироты испытывают значительные трудности, связанные с личностными особенностями и проблемами, которые появляются у них по мере взросления. Таким образом, адаптация – приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, понимается как процесс становления личности, при этом если социализация – это непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни, то адаптация – процесс, который

возникает по мере необходимости приспособления к изменившимся условиям социальной среды.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.
2. Куричкис И.В., Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: Монография / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: Изд. ИСЛ, 2019. - 303 с.
3. Шубкин В.Н. Социальное исследование. – М.: Наука, 1965. – С. 16-18.
4. Профессиональная адаптация молодежи. – М.: МГУ, 1969. – С. 8-15.
5. Адаптация и здоровье / Под общей ред. Э.М. Казина. - Кемерово, 2003. - 301с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996 – 512 с.
7. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. – 2002. - № 5. – С. 107–111.
8. Белинская Е.П., Дубовская Е.М. Изменчивость и постоянство как качества личности // Психологические исследования. – 2009. - № 5(7). - http://psystudy.ru

УДК 378

Горбунова Т.С., *к.пед.н., доцент, ректор БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», Омск, info@irooo.ru*

Колядинцева О.А., *первый проректор БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», Омск*

Ляшевская Н.В., *заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», Омск*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОДСИСТЕМА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭВОЛЮЦИИ (2000–2019 гг.)

Аннотация: в данной статье говорится об экспериментальной и инновационной деятельности как региональной системы образования.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, инновационная деятельность, региональная система образования.

Инновационная деятельность в образовании связана с изменениями в организации образовательного процесса, технологиях обучения и воспитания, управлении образовательными учреждениями. Эффективное управление инновационными процессами выступает приоритетным условием развития региональной системы образования в Омской области. Рассмотрим изменения, произошедшие с 2000 по 2019 годы в региональной системе образования Омской области в части реализуемых подходов к организации опытно-экспериментальной и инновационной деятельности.

Общественная практика свидетельствует о том, что изменения, в том числе в сфере образования, не обеспечивают ожидаемого результата, если проводятся без научно-обоснованных подходов. К началу 2000-х годов существенный вклад в

теоретическое обоснование педагогических исследований и инновационной деятельности внесли М. В. Кларин, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. И. Слободчиков, П. И. Третьяков, К. М. Ушаков, Т. И. Шамова.

Рассматривая образование как открытую систему, которой свойственны не только процессы функционирования, но и развития, можно говорить о региональной системе образования как совокупности образовательно-педагогических подсистем, осуществляющих взаимодействие со структурами федерального и муниципального уровней. Данная система имеет региональные стратегии со своей спецификой, а также структуры как компоненты системы, осуществляющие и координирующие экспериментальную и инновационную деятельность. Происходящая регионализация образования предусматривала наличие необходимых и достаточных условий для полноты реализации образовательных функций, в том числе восполнение недостающих компонентов.

В период 2001–2006 г. в Омской области была сформирована подсистема, состоящая из ряда структурных компонентов, каждый из которых выполнял задачи по осуществлению экспериментальной и инновационной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1 - Компоненты региональной инновационной деятельности Омской области 2001–2006 г.

Структурные компоненты	**Решаемые задачи**
Региональный орган управления образованием (отдел развития образовательной системы)	Определение стратегических направлений. Организация и контроль осуществляемой деятельности
Региональный Экспертный совет	Определение приоритетных направлений опытно-экспериментальной работы, присвоение статуса региональных опытно-экспериментальных площадок
Государственное образовательное учреждение Омской области дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации работников образования» (далее ИПКРО)	Научно-методическое сопровождение деятельности опытно-экспериментальных площадок (федеральных и региональных), создание и организация деятельности базовых экспериментальных площадок Института повышения квалификации работников образования, распространение результатов опытно-экспериментальной работы
Образовательные учреждения – Федеральные экспериментальные площадки	10 школ являлись участниками широкомасштабного федерального эксперимента «Модернизация общего образования»
Структурные компоненты	**Решаемые задачи**
Образовательные учреждения – региональные опытно-экспериментальные площадки	На основе программы экспериментальной работы выявление влияния изменений в соответствии со сформулированной гипотезой
Муниципальные Экспертные советы	Присвоение статуса муниципальных опытно-экспериментальных площадок
Образовательные учреждения – муниципальные экспериментальные площадки	Реализация программ экспериментальной работы

Анализ протоколов заседания Экспертного совета, программ региональных экспериментальных площадок 2001–2006 гг. позволяет сделать следующие

выводы:

- подавляющее количество региональных опытно-экспериментальных площадок создавались на базах общеобразовательных школ;
- по целям эксперименты можно отнести к формирующим, предполагающим активное выявление условий, необходимых для организации требуемых преобразований;
- по уровню охвата и масштабу решаемых задач носят локальных характер, задающий образец нового типа внутри системы;
- все программы опытно-экспериментальной работы предусматривали наличие научного руководителя (аспиранты, научно-педагогические работники вузов, ИПКРО);
- продолжительность эксперимента в основном рассчитана на 5 лет.

Реализация опытно-экспериментальной работы вызвала ряд противоречий, а именно:

- между необходимостью системы координации экспериментальной и инновационной деятельности в региональной системе образования Омской области и отсутствием организации, для которой это было бы приоритетной задачей;
- между необходимостью в распространении новшеств в педагогическом сообществе и низкой эффективностью существующих традиционных способов.

В период 2006–2009 гг. в экспериментальной и инновационной деятельности региона появились изменения, способствующие появлению новых компонентов подсистемы (Таблица 2).

Таблица 2 - Компоненты региональной инновационной деятельности Омской области 2006–2009 г.

Структурные компоненты	**Решаемые задачи**
Перевод ИПКРО в статус Бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области» (далее ИРООО) с 2006 г.	Выстраивание системы координации опытно-экспериментальной и инновационной деятельности средствами реализации научно-образовательных проектов, специально организованной деятельности, формирование практики коллективного управления инновационной деятельностью
Аккредитация 29 образовательных учреждений как экспериментальных площадок РАО на основе Соглашения между Правительством Омской области и Российской академией образования	Продвижение результатов экспериментальной деятельности не только на региональном, но и федеральном уровнях; создание образовательных учреждений как точек роста региональной системы образования; мотивация руководителей и педагогических работников к освоению новой деятельности

Деятельность 29 экспериментальных площадок РАО на территории Омской области и переход ИПКРО в статус ИРООО способствовали повышению роли Института как координатора в становлении интегрированных научно-образовательных структур, обеспечивающих условия преемственности разных уровней образования, внедрения научных разработок в образовательную практику, научно-методическом обеспечении мероприятий, направленных на повышение качества непрерывного профессионального образования и совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров

региона.

Несмотря на позитивное влияние опытно-экспериментальной работы сложилась объективная необходимость в создании механизмов интеграции ресурсов различных образовательных учреждений для динамичного инновационного развития региональной системы образования. Таковыми стали научно-образовательные разработанные проекты, прошедшие общественно-профессиональную экспертизу в 2007 г. на I Форуме:

- Обновление содержания общего образования.
- Образовательная программа «Омское Прииртышье».
- Развитие психолого-педагогической компетентности взрослых, ответственных за успешную социализацию детей, оставшихся без попечения родителей.
- Организационно-методические условия развития олимпиадного движения в Омской области.
- Развитие компетентности педагогов в сфере духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи.
- Педагогические условия подготовки конкурентоспособного специалиста.
- Научно-методическое сопровождение комплексной модернизации региональной системы образования.
- Научно-методическое сопровождение предшкольного образования детей старшего дошкольного возраста;
- Научно-методическое сопровождение деятельности многопрофильных учреждений дополнительного образования как условие развития системы дополнительного образования детей в Омской области.
- Сопровождение реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Омской области.
- Методическое сопровождение коррекционно-развивающего процесса в контексте обновления региональной системы специального образования.
- Разработка пилотного проекта РАО «Интегрированные научно-образовательные структуры».

В реализации этих проектов принимали участие 70 образовательных учреждений разных видов и типов.

В подсистеме «Экспериментальная и инновационная деятельность» формируются новые роли и место ИРООО как:

- ресурсного центра региональной системы образования, в связи с обеспечением общего руководства вышеназванных научно-образовательных проектов;
- центра поддержки информатизации региональной системы образования, который обеспечивает информационное, организационное и методическое сопровождение деятельности муниципальных ресурсных центров информатизации образования; освоение и внедрение дистанционных технологий обучения, нового технического оборудования как в условиях курсовой подготовки, так и в обучении сотрудников института;
- регионального центра апробации ФГОС, в рамках деятельности которого разработана концепция и модель организации и проведения апробации ФГОС в Омской области, организована и проведена серия авторских семинаров

по ФГОС, получены результаты апробации ФГОС (начальная школа), определенные в качестве механизмов апробации ФГОС на последующих этапах;

- инициатора и проводника идей социального партнерства в системе образования. В ходе проведения Дней ИРООО в муниципальных образованиях было организовано обсуждение вопросов взаимодействия ИРООО и муниципальных районов по реализации современной модели образования. Осуществлялось социальное партнерство со средствами массовой информации с целью освещения событий в региональной системе образования в ходе апробации ФГОС, обсуждения научно-образовательных проектов, результатов экспериментальной деятельности. Такие результаты были получены благодаря планомерному выстраиванию взаимодействия региональной системы образования и СМИ в рамках социального партнерства. Механизм социального партнерства стал неотъемлемой частью в организации экспертизы деятельности образовательных учреждений региона, педагогических и руководящих кадров. Надежные партнерские отношения были установлены с вузами г. Омска, издательскими центрами «Вентана-Граф», «Просвещение», Комитетом по образованию Законодательного Собрания Омской области, бизнес-структурами, представителями педагогического сообщества Казахстана и др.

К 2009 году сложился ряд новых противоречий и условий, способствующих существенным изменениям в подсистеме «Экспериментальная и инновационная деятельность», а именно между

- необходимостью обеспечения массового характера в реализации инноваций, определенных государственной образовательной политикой (Государственная программа, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС и др.), готовностью работать в инновационном режиме и отсутствием такого опыта у большинства руководителей и педагогов;
- незначительностью (локальностью) и низкими темпами изменений, предполагаемых большинством программ опытно-экспериментальной работы региональных экспериментальных площадок и масштабностью изменений, необходимых для внедрения в соответствии с основными направлениями государственной политики;
- необходимостью создания условий доступности качественного образования на всей территории Омской области и территориальной неравномерностью нахождения образовательных учреждений-носителей ценного педагогического опыта как результата экспериментальной работы;
- наличием задач по управлению внедрением инноваций и отсутствием механизмов и технологических решений, обеспечивающих устойчивое развитие региональной системы образования;
- востребованностью синхронизации и скоординированности действий муниципальных систем образования в создании единого образовательного пространства и неэффективностью действующих моделей и механизмов управления изменениями;
- недостаточным уровнем развития педагогического экспертного сообщества и уровнем сложности задач, в решении которых экспертное общество должно играть ключевую роль;
- требованиями к кадровым условиям реализации ФГОС, непрерывности профессионального развития педагогов и отсутствием теоретически

обоснованной региональной модели.

В таблице 3 представлены основные изменения, которые произошли в экспериментальной и инновационной деятельности региональной системы образования в 2010–2013 гг.

Таблица 3 - Компоненты региональной инновационной деятельности Омской области 2010–2013 г.

Структурные компоненты	**Решаемые задачи**
ИРООО	Определяет идеологию создания региональных инновационных комплексов в образовании, разрабатывает нормативную базу деятельности, координирует работу, создает и внедряет механизмы управления инновационной деятельностью. Ведет экспериментальную работу как экспериментальная площадка РАО по теме «Интегрированные научно-образовательные структуры региона (инновационные комплексы)»
Экспериментальные площадки РАО (5 площадок)	Ведут исследовательскую деятельность, являются структурными компонентами инновационного комплекса в образовании (далее ИнКО) как исследовательская группа
Структурные компоненты	**Решаемые задачи**
Региональные инновационные комплексы в образовании «Образовательные стандарты нового поколения» «Школа как центр творчества и развития одаренных детей» «Подготовка конкурентоспособных специалистов для высокотехнологичных производств» «Школа – территория здоровья» «Образование детей особой заботы» «Обновление дошкольного образования в соответствии с ФГТ»	Педагогические сообщества, состоящие из образовательных организаций, территориально расположенных во всех муниципалитетах Омской области, ведущих инновационную деятельность на основе разработанных и одобренных Координационными советами ИнКО технических заданий. Каждый инновационный комплекс имеет соответствующую структуру: учебный центр, исследовательская группа, группа педагогических площадок, группа педагогических проектов, редакционно-издательская группа, служба ресурсной поддержки. Представление и информирование о результатах инновационной деятельности на муниципальном, региональном, федеральном уровнях
Муниципальные методические службы	Содействие становлению образовательных организаций – участников региональных ИнКО как методических центров муниципальной системы образования. Поддержка взаимодействия образовательных организаций – участников региональных ИнКО с другими образовательными организациями в муниципальной системе образования. Организация своевременного информирования о деятельности образовательных организаций – участников региональных ИнКО при участии муниципальных ресурсных центров

	информатизации образования.
Образовательные организации, не являющиеся участниками ИнКО	Участвуют в мероприятиях, событиях, проводимых региональными инновационными комплексами по распространению и внедрению инновационных практик, имеют возможность войти в состав любого ИнКО.

Важными и своевременными внешними условиями кардинальных изменений в подсистеме «Экспериментальная и инновационная деятельность» в системе образования Омской области стали Приказ Министерства образования и науки РФ № 218 от 23 июня 2009 г. «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования»; Письмо Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки России № 03-435 от 12 марта 2009 г. «О рекомендациях по созданию инновационных комплексов в сфере общего образования».

В 2010 году ИРООО представил на Экспертный совет РАО программу эксперимента по теме «Интегрированные научно-образовательные структуры региона (инновационные комплексы)». Основная идея эксперимента: развитие инновационной инфраструктуры в региональной системе образования посредством создания и управления деятельностью научно-образовательных структур (инновационных комплексов), осуществляющих обеспечение развертывания инновационного цикла от разработки и освоения значимых педагогических новшеств до их массового применения на практике и расширение участия педагогического сообщества в инновационной деятельности, проведение социальных опросов по вопросам развертывания инновационных процессов в региональной системе образования, результативности реализации региональных инновационных комплексов.

В структурно-функциональной модели ИнКО выделены такие компоненты, как исследовательская группа, группа педагогических площадок, учебный центр, группа педагогических проектов, редакционно-издательская группа, служба ресурсной поддержки. В результате на основе представленной модели разработаны модели региональных ИнКО, суть которых заключается в следующем: в каждом муниципальном районе появились участники ИнКО из числа образовательных учреждений по следующим направлениям:

– «Образовательные стандарты нового поколения»,
– «Школа как центр творчества и развития одаренности детей»,
– «Школа – территория здоровья»,
– «Образование детей особой заботы»,
– «Подготовка конкурентоспособных специалистов для высокотехнологичных производств».

Проблематика создаваемых региональных ИнКО определена в соответствии с основными направлениями, заявленными в Национальной инициативе «Наша новая школа», современной модели образования до 2020 г., долгосрочной программы Омской области «Развитие системы образования Омской области (2010–2014 г.)».

В зависимости от степени готовности и интересов, возможностей и особенностей образовательных учреждений они вошли в региональные группы: проектировочные, исследовательские, апробационные, внедренческие, группы организации обучения,

ресурсной поддержки и другие. Помимо этого, ИнКО предусматривает установление как вертикальных, так и горизонтальных связей между всеми структурами комплекса. Его многоуровневость заключена в постановке и решении комплексных задач на региональном, муниципальном, институциональном уровнях с учетом принципа преемственности.

Так, деятельность по становлению ИнКО на региональном уровне направлена на координацию усилий региональных ИнКО по реализации утвержденных программ, организацию и проведение экспертизы результатов деятельности региональных ИнКО, их тиражирование на межрегиональном, федеральном уровнях. *В* каждый из пяти региональных ИнКО предусмотрено включение одного образовательного учреждения – экспериментальной площадки РАО с целью усиления экспериментальной составляющей деятельности комплекса.

Цель эксперимента заключена в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке содержания и технологии управления созданием и развитием инновационных комплексов в региональной системе образования по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования.

Достижение цели осуществлялось поэтапно.

Подготовительный этап (диагностико-прогностический, 2010 г.) был *связан* с выявлением проблемы и обоснованием ее актуальности; проведением диагностики затруднений, выявлением противоречий, требующих разрешения; выявлением наиболее существенных региональных возможностей и потребностей в развитии инновационной инфраструктуры; разработкой программы эксперимента; конструированием структурно-функциональной модели регионального инновационного комплекса в образовании; подготовкой базы эксперимента (определение групп педагогов, методистов, исследователей, представляющих инновационную практику, выбор тех инновационных практик в регионе, которые целесообразно поддерживать в режиме ИнКО); распределением управленческих функций; организацией специальной подготовки участников эксперимента в режиме постоянно действующего консультационного семинара; обсуждением планов деятельности с потенциальными участниками ИнКО; разработкой нормативно-методического обеспечения экспериментального процесса и критериев эффективности *и* действенности управления развитием региональных ИнКО по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования.

Практический этап (внедренческий, 2011–2013 г.) был *направлен на* проектирование и реализацию технологии управления созданием и развитием региональных ИнКО (осуществление разработки нормативного, научно-методического сопровождения, разработка планов-заданий, алгоритма представления отчетных материалов для участников ИнКО), анализ хода работы и отслеживание промежуточных результатов, отработку механизмов включения новых участников ИнКО, организацию публичной отчетности о деятельности региональных инновационных комплексов; корректировку разработанной технологии и научно-методического обеспечения деятельности региональных ИнКО.

На обобщающем этапе (*2014–2015 г.)* осуществлялась обработка данных, соотнесение результатов эксперимента с поставленными целями; анализ полученных данных; корректировка модели регионального ИнКО и технологии

управления созданием и развитием региональных ИнКО в соответствии с полученными результатами; разработка планов и механизмов взаимодействия региональных ИнКО между собой; оформление, тиражирование и презентация результатов эксперимента.

Научная значимость эксперимента заключалась:

- в конкретизации понятия «региональный инновационный комплекс» с учетом региональных особенностей системы;
- в новых подходах к созданию и развитию инновационной инфраструктуры в региональной системе образования;
- в разработке и теоретическом обосновании структурно-функциональной модели регионального ИнКО, представленной совокупностью организационных структур и функций по осуществлению инновационной деятельности на разных уровнях управления образованием;
- в определении критериев эффективности управления развитием региональных ИнКО по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования, которая проявляется в наличии совокупности организационно-педагогических условий деятельности ИнКО и критериев действенности, выраженной в положительной динамике по освоению педагогических новшеств участниками ИнКО.

Практическая **значимость эксперимента** состояла в разработке:

- технологии управления созданием и развитием региональных ИнКО по актуальным направлениям современного образования;
- нормативной, методической базы для сопровождения развития инновационной инфраструктуры в региональной системе образования;
- программ повышения квалификации по вопросам организации инновационной деятельности на разных уровнях управления образованием и создания условий для непрерывного образования педагогов в режиме ИнКО;
- сборников методических рекомендаций и методических материалов по развитию инновационной деятельности в региональной системе образования.

Результаты эксперимента заключались:

- в повышении уровня готовности педагогов к реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования (обеспечение общедоступного качественного образования в условиях внедрения ФГОС, сохранение и укрепление здоровья детей в процессе образования, поддержка развития одаренности обучающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовка конкурентоспособных специалистов для высокотехнологичных производств);
- в создании системы управления инновациями в региональном образовании;
- в нормативно-правовом обеспечении инновационной деятельности региональной системы образования;
- отвечающей требованиям мобильности, своевременности массового внедрения инноваций;
- в создании организационно-педагогических условий для реализации непрерывного образования педагогических и руководящих работников:
- в повышении качества издательской продукции участников

эксперимента.

Данная программа эксперимента получила положительное заключение и была поддержана на Экспертном Совете РАО в сентябре 2010г. (свидетельство об аккредитации № А-18-17/122 от 04.10.2010 г.). Убедительным доказательством своевременности и правильности принятых решений стала ситуация в 2014 году, когда 6 региональных ИнКО объединили 283 образовательные организации дошкольного, общего, специального (коррекционного), дополнительного, среднего профессионального образования.

Период 2010–2015 г. определяется как период становления региональных инновационных комплексов в образовании и создания реальных механизмов управления инновационной деятельностью. Результаты эксперимента «Интегрированные научно-образовательные структуры региона (инновационные комплексы)» экспериментальной площадки РАО, осуществляемой на базе ИРООО с 2010 по 2015 г. (свидетельство об аккредитации Президиума РАО № А-18-17/122 от 04.10.2010 г.), позволили констатировать актуальность проблемы развития системы образования региона посредством создания региональных инновационных комплексов, деятельность которых была направлена на внедрение значимых педагогических разработок в массовую практику и привлечение представителей педагогического сообщества к участию в инновационной деятельности.

Вместе с тем, в ходе проведения эксперимента были выявлены проблемы, связанные с необходимостью выстраивания единых механизмов управления инновационной деятельностью на всех уровнях. Особенно остро данная проблема проявлялась при сопоставлении результатов инновационной деятельности участников ИнКО, входящих в ТОП лучших, и образовательными организациями, показывающими более низкие результаты в силу объективных причин (сложные социальные условия работы и отсутствие поддержки на муниципальном уровне). В связи с этим, механизмы управления деятельностью ИнКО должны были предусматривать не только технологии поддержки участников ИнКО – лидеров (например, формирование групп коучей ИнКО), но и технологии сопровождения образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях и показывающих низкие образовательные результаты, путем их перевода в режим развития. Одним из признаков развития организации является склонность педагогического коллектива к инновационному характеру деятельности и способность осуществлять инновации. Разработка подходов к оценке результатов инновационной деятельности, как показали полученные в ходе эксперимента результаты, потребовали включения механизмов независимой экспертизы, участия основных потребителей образовательных услуг – родителей обучающихся.

В мае 2014 года региональным инновационным комплексам Министерством образования Омской области был присвоен статус региональных инновационных площадок (далее РИП-ИнКО), что обозначило пространство становления и развития инновационной инфраструктуры региональной системы образования. Особенностью РИП-ИнКО констатировалось создание условий, направленных на расширение регионального образовательного пространства за счет вовлечения представителей науки, производства, бизнес-структур, власти, объединения их ресурсов для достижения стратегических целей модернизации

образования.

В 2016 году инновационная деятельность была продолжена и состояла в дальнейшем развитии ИнКО. В рамках комплексной инновационной программы «Интегрированные научно-образовательные структуры региона (инновационные комплексы в образовании)» под руководством РАО (регистрационный номер свидетельства об аккредитации в Российской академии образования № А-17.12.2015-10 от 20.01.2016), научное руководство осуществляет В. С. Собкин, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», эксперимент продлен с 2016 по 2020 годы.

Ключевой идей деятельности РИП-ИнКО с 2016 года стало формирование новых организационных структур ИнКО (команды коучей, сеть стажировочных площадок, консультационные центры) как механизма, обеспечивающего непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях сетевого взаимодействия и организационно-методического сопровождения по обеспечению преемственности при введении и реализации ФГОС начального общего образования и основного общего образования.

РИП-ИнКО на современном этапе своего развития имеют распределенную многоуровневую сетевую структуру. Мобильность, оперативное реагирование, открытость, непрерывность являются основными принципами, которые определяют суть деятельности РИП-ИнКО. Задачи РИП-ИнКО в режиме функционирования как педагогического сообщества состоят:

- в создании единого информационного пространства, доступного для каждого представителя педагогического сообщества (в том числе в сети Интернет);
- в организации неформального образования и создании условий для информального образования педагогов;
- в проведении событийных мероприятий по направлениям РИП-ИнКО;
- в организации сетевого взаимодействия участников РИП-ИнКО, в том числе виртуального, в сети Интернет;
- в обмене опытом между участниками РИП-ИнКО;
- в распространении успешных педагогических практик педагогами-тьюторами;
- в развитии сети стажировочных площадок;
- в создании и реализации коучинг-проектов.

Достижение поставленных задач осуществляется поэтапно.

Аналитико-прогностический этап (2016 г.) направлен на выявление проблем и противоречий в развитии инновационных комплексов, представляющих инновационную инфраструктуру региональной системы образования, обоснование актуальности продолжения экспериментальной работы по заявленному направлению; выявление наиболее существенных возможностей муниципальных систем образования и потребностей, в связи с развитием инновационной инфраструктуры; доработку программы эксперимента; корректировку структурно-функциональной модели развития инновационного комплекса в образовании; уточнение базы эксперимента (корректировка состава структурных единиц РИП-ИнКО – групп педагогических площадок, консультационных центров, стажировочных площадок по реализации коучинг-проектов); распределение управленческих функций; организацию специальной подготовки участников эксперимента в режиме научно-практических семинаров по темам, определенным в

результате рейтингования затруднений; разработку планов деятельности ИнКО, программ коучинг-проектов, работы консультационных центров, определение кластера ОО, работающих в сложных социальных условиях и разработку технологии сопровождения данных участников РИП-ИнКО; разработку нормативно-методического обеспечения экспериментального процесса, критериев и показателей оценки эффективности деятельности участников РИП-ИнКО по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования.

Внедренческий этап (2017–2019 г.) связан с проектированием и реализацией системы развития ИнКО на разных уровнях управления системы образования. Это разработка нормативного, научно-методического сопровождения, технических заданий для участников стажировочных площадок, консультационных центров ИнКО, алгоритма представления отчетных материалов для участников ИнКО, в т. ч. в среде сетевого взаимодействия, сопровождение развития ИнКО, анализ хода работы и отслеживание промежуточных результатов, отработка механизмов включения новых участников ИнКО, организация публичной отчетности о деятельности инновационных комплексов; внесение корректив в разработанные материалы.

Обобщающий этап (2020 г.) состоит в обработке данных, соотнесении результатов инновационной деятельности с поставленными целями; анализе полученных данных; корректировке программ стажировочных площадок, консультационных центров, программы мониторинга оценки эффективности деятельности участников ИнКО, сопровождения ОО, работающих в сложных социальных условиях, разработке планов и механизмов взаимодействия муниципальных ИнКО между собой; оформление, тиражирование и презентация результатов эксперимента. Реализация двух этапов с 2016 по 2019 год позволила выстроить деятельность РИП-ИнКО в соответствии со структурно-функциональной моделью, на основании которой в зависимости от степени готовности, интересов, возможностей и особенностей образовательных организаций были сформированы группы: стажировочные площадки, консультационные центры, участники.

Основной целью деятельности стажировочной площадки является специально организованное изучение инновационных практик региона как условие профессионального развития педагогических работников. Деятельность стажировочных площадок осуществляется по проблемам обновления дошкольного и общего образования в условиях введения ФГОС, разработки и массового внедрения технологий здоровьесберегающей деятельности, образования детей с ОВЗ, определения и реализации эффективных условий поддержки и развития одаренных детей Омской области.

Образовательная организация, претендующая на статус стажировочной площадки РИП-ИнКО, подает заявку и коучинг-проект с обоснованием перевода в режим стажировочной площадки РИП-ИнКО, при положительном заключении экспертов Координационного совета РИП-ИнКО и Научно-методического Совета ИРООО образовательному учреждению присваивается статут стажировочной площадки РИП-ИнКО. Стажировочная площадка РИП-ИнКО реализует разработанный коучинг-проект по неформальному образованию педагогов, который включает разные формы организации обучения (проведение мастер-классов, семинаров, тренингов, экспертных площадок, круглых столов и т. д.), конкретизируемый в календарном плане работы, согласуемый с учредителями.

Коучинг-проект включает в себя описание состава рабочей группы и состава целевой группы; общего замысла, основные идеи, предполагаемые результаты; стратегии реализации проекта; систему контроля осуществления проекта и оценку эффективности результатов проекта. Основной характеристикой форм и методов реализации коучинг-проектов является их гибкость, высокий уровень активности обучающихся, самооценка обучающимися полученных результатов. Коучинг-проекты ориентированы на конкретные образовательные запросы различных представителей образовательных организаций, основанных на их мотивации. Реализация коучинг-проекта не предполагает принудительного характера и основана на собственной мотивации обучающихся педагогов и предполагает внутреннюю ответственность обучающихся за реализацию коучинг-проектов.

Обучение в рамках коучинг-проекта является самоуправляемым обучением и представляет собой цикличное взаимодействие между организаторами от образовательного учреждения и координаторами из числа сотрудников ИРООО. С 2016 года стажировочные площадки начали разработку и реализацию коучинг-проектов на принципах образовательного франчайзинга.

В настоящее время осуществляют работу 73 консультационных центра РИП-ИнКО (далее КЦ РИП-ИнКО). Консультационные центры РИП-ИнКО работают на базах образовательных организаций – участников РИП-ИнКО. Организация деятельности КЦ РИП-ИнКО возложена на ответственных лиц, которых определяет руководитель образовательной организации – участника РИП-ИнКО. Деятельность КЦ РИП-ИнКО координируют руководители РИП-ИнКО совместно с Координационными советами РИП-ИнКО, муниципальными органами управления образованием. Ответственным за функционирование КЦ РИП-ИнКО является образовательная организация – участник РИП-ИнКО и ИРООО. Основными задачами КЦ РИП-ИнКО являются:

- оказание содействия развитию инновационной инфраструктуры системы образования Омской области;
- оказание информационных, консультационных (в том числе в формате дистанционного консалтинга) услуг руководителям, педагогам, родителям (их представителям) по актуальным вопросам развития системы образования;
- оказание методической помощи по введению ФГОС общего образования, для детей с ОВЗ, профессионального образования; работе с одаренными детьми на уровне учителя, образовательной организации, муниципальной системы образования; организации здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации;
- предоставление информации по запросу заявителя в рамках направления данного РИП-ИнКО, в который входит консультационный центр.

С 2018 года начал свою работу 7-й инновационный комплекс «Дополнительное образование детей – навигатор будущего», в который вошли 35 организаций дополнительного образования детей. Таким образом, в настоящее время на территории Омской области действует 7 РИП-ИнКО, в деятельность которых входит 323 образовательные организации разных типов и видов всех муниципальных районов региона. Для согласования действий всех организационных блоков, входящих в инновационный комплекс, в каждом РИП-ИнКО созданы Координационные советы с участием представителей от

образовательных организаций - участников РИП-ИнКО (руководители и лучшие педагоги), региональных, муниципальных органов управления образованием, социальных партнеров.

С 2018 года одной из задач инновационной деятельности РИП-ИнКО является применение современных технологий, способствующих повышению эффективности инновационной деятельности образовательных организаций. Для дальнейшего развития инновационных комплексов, повышения качества их деятельности было принято решение об обращении к бренд-технологии как условию устойчивого и качественного развития инновационных комплексов. Использование бренд-технологии в области образования является достаточно новым направлением в управлении качеством образования. Известные и узнаваемые бренды становятся условием устойчивого положения сообщества организаций, фактором их конкурентоспособности.

Использование технологии брендинга в деятельности РИП-ИнКО основано на необходимости изменений в представлении о результатах деятельности участников РИП-ИнкО. Новая организационная модель ориентирована на разработку инновационных продуктов, востребованных региональной системой образования. В ходе обсуждения руководителями РИП-ИнКО были определены основные бренды каждого комплекса, среди которых «Школа – лаборатория профессий», «Школа волонтеров», «Старт в науку», «Мастерская дефектолога», «Рабочие кадры для передовых технологий», «Прииртышье – мой край», «Все вместе от года до семи», «Школа индивидуальных перспектив» и другие.

Развитие бренда предусматривает этапность, которая подразумевает уточнение стратегии развития РИП-ИнКО и определение группы брендов внутри РИП-ИнКО. Анализ возможностей участников РИП-ИнКО в реализации выбранных брендов, распределение участников по группам брендов является важным этапом в разработке бренда, от которого зависит результат деятельности комплекса. Определение целевой аудитории, для которой предназначены бренды, разработка программы реализации брендов средствами технических заданий определяют стратегию продвижения брендов, которые выбирают участники РИП-ИнКО.

Результаты деятельности РИП-ИнКО были неоднократно представлены на разных уровнях, прошли профессиональную, общественную экспертизу. Эффективность деятельности РИП-ИнКО подтверждена достижениями на федеральном уровне. РИП-ИнКО показывает свою эффективность на современном этапе развития региональной системы образования, которая характеризуется необходимостью системных преобразований в образовании, массовым характером организации инновационной деятельности. РИП-ИнКО реализует новые способы мотивации и стимулирования интереса педагогических работников к различным формам непрерывного профессионального образования, осуществляет сопровождение профессионального развития педагогических и руководящих работников с использованием коучинг-технологии, развитие консультационных центров и способствует устойчивому развитию инновационной инфраструктуры системы образования Омской области.

УДК 378.6

Артемьев А.А., *адъюнкт 2 курса очной формы обучения ФГКВОУ ВПО «Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации», E-mail: artemev_artem163@mail.ru*

Метелицкий В.В., *к.пед.н., старший преподаватель кафедры психологии служебной деятельности ФГКВОУ ВПО «Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации», E-mail: victor.metelitsky@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: в статье представлена разработанная модель формирования готовности курсанта военного института войск национальной гвардии российской федерации (далее ВНГ РФ) к педагогическому сопровождению адаптации военнослужащих, а также педагогические условия ее эффективной реализации.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, структурные компоненты профессиональной готовности, педагогическое сопровождение, адаптация, военнослужащие.

Проблема адаптации курсантов на начальном этапе профессионального образования традиционно играла важную роль в задачах теоретико-методологического исследования и практико-ориентированной педагогики, и психологии в высшей школе (Г.И. Александров, Д.А. Андреева, Е.И. Бологова, В.И. Брудный, А.Ф. Добрынин, С. А. Егорова, С. В. Забегалина, Н. Г. Колызаев, А. Н. Макарова, О. В. Нагоркина, Ю. Л. Ходарковская, Р. Р. Хусаинова, Н. Е. Шафажинская, Н. П. Штенцова и др.). Такое внимание ученых и практиков к проблеме адаптации обусловлено как ее социальной значимостью в трансформирующемся обществе, так и личной значимостью. Успешная адаптация является предпосылкой для дальнейшего саморазвития и самореализации личности. Эффективная адаптация курсантов первого курса к учебному процессу военного института определяет успех их обучения в будущем, возможность личной самореализации в курсантской среде, является залогом успешного развития будущего специалиста.

Однако, как показывают многочисленные исследования, ряд первокурсников не подготовлен к ситуациям профессиональной и социально-психологической адаптации сложного характера и разнообразного содержания [1]. Хотя в психолого-педагогической науке общепризнанно, что процесс адаптации не ограничивается первым курсом, в то же время именно в этот период наиболее интенсивно развивается адаптивность как качество личности, направленная на разработку стратегий адаптации, новых средства освоения содержания образовательной деятельности, новых форм взаимоотношений и общения. В первый год обучения курсанты наиболее нуждаются в образовательной поддержке и поддержке со стороны офицеров: преподавателей, кураторов, психологов, командиров (начальников) в процессе адаптации их к военной службе и учебному процессу военного института.

В общенаучных источниках под педагогической поддержкой интерпретируются: длительная поддержка и защита учащегося во время его

индивидуального самообучения (Е. А. Александрова, Н. Н. Михайлова и др.); интегрированные технологии планирования ситуации, чтобы научиться самостоятельно, планировать свою жизненную стратегию (Е. А. Александрова, В. П. Бондарев, И. А. Липский и др.); работа по созданию условий для молодых людей, чтобы реализовать альтернативу свободному выбору (О. С. Газман и другие); совместный поиск скрытых ресурсов для развития курсанта на основе его собственных способностей (А. С. Макаренко, А. И. Тубельский и др.); разработка механизмов саморегуляции, иммунитета к вредным воздействиям (Р.В. Овчарова и др.) и др. Исходя из вышеизложенного, под педагогической поддержкой адаптации курсантов в профессиональном образовательном учреждении мы понимаем систему взаимодействия субъектов в образовательной деятельности, направленную на создание условий для успешной адаптации курсантов к учебному процессу военного института.

Успех педагогического обеспечения адаптации военнослужащих определяется готовностью будущего офицера к его реализации. В справочно-энциклопедической литературе готовность трактуется как «состояние готового», «психическая настроенность на что-либо, желание сделать что-либо» [2, с. 346]. «Готовый» определяется как «изготовленный, доведенный до полной завершенности, совершенства» [3, с. 475].

В педагогических работах изучение понятия «готовность» занимает значительное место и связано с задачей глобального развития профессиональной направленности личности. Поэтому В. А. Сластенин по воле понимает интегративные качества личности, сочетая в себе: позитивное отношение к деятельности (мотивация); адекватные требования профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента; знания, необходимые навыки; стабильные и важные профессиональные характеристики рефлексии и мыслительных процессов. Он различает, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, с другой - научную, теоретическую и практическую готовность как основу профессионализма [4].

Для определения профессиональной готовности в современном профессиональном образовании педагогика вводит понятие профессиональной компетентности, выражая единство ее теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризуя ее профессионализм (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.В. Сластенин и др.). Результаты анализа исследований, посвященных изучению различных аспектов профессиональной подготовки (С. И. Архангельский, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Кан-Калик, Г. А. Клименко, К. М. Мукашева, С. А. Николаенко, В. А. Сластенин, А. Н. Щербакова и др.), позволяющие выделить следующие структурные элементы от подготовки будущего офицера к педагогическому обеспечению адаптации солдата к военной службе: мотивационный элемент; когнитивный компонент; составляющая практики. Мотивационно-ценностная сфера выпускника-курсанта представляет собой иерархически взаимосвязанный набор потребностей, мотивов и целей личности, который стимулирует, направляет и регулирует его деятельность для достижения положительных результатов (Н.В. Кузьмина, К.М. Мукашева, В.А. Сластенин, Т.Н. Таранова и др.). Мотивационный компонент готовности офицера оказывать

образовательную поддержку для адаптации солдата включает в себя: наличие внешней и внутренней мотивации к учебной деятельности и положительных эмоций, связанных с ее выполнением; Оценка отношения к солдату как объекту военной службы; Установка для адресной реализации учебной поддержки и поддержки бойца в процессе адаптации. Содержание когнитивного компонента готовности является теоретической основой, способствующей выполнению профессиональных функций. Основными составляющими социального опыта являются познание реальности, самого человека и того, как он работает (В. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, И. Я. Лернер, В. И. Мясников, С. Л. Рубинштейн и другие). Присвоение знаний субъектом определяет успешность развития деятельности. С этих позиций можно утверждать, что офицер должен обладать всей совокупностью знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности: психологической, педагогической, общекультурной, предметной и специальной (В.А. Болотов, Н.В. Бордовская, В.И. Журавлев, Н.Е. Касаткина, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев и др.). В то же время в когнитивном компоненте готовности офицера особое место отводится учебной поддержке адаптации солдата: системе знаний о законах личностного развития, связанных законах анатомического, физиологического и психологического развития в молодости; система знаний о законах адаптационных процессов, факторах, определяющих эффективность адаптации военнослужащих к военной службе; знание теоретических и технологических основ поддержки педагогического сопровождения в реструктуризации и создании воинского коллектива как среды для адаптации бойца.

Готовность к выполнению должностные лица, занимающиеся педагогической и профессиональной деятельностью, определяется формированием ряда общепедагогических и специальных навыков, которые в научной литературе понимаются как совокупность последовательно развивающихся мероприятий, некоторые из которых могут быть автоматизированы (навыки) основаны на теоретических знаниях и направлены на решение проблем, связанных с развитием гармоничной личности (В.А. Сластенина).

Активно-практическая составляющая в составе подготовленного офицерского состава для педагогической поддержки перестройки военнослужащих занимает важное место, поскольку, по мнению Е.А. Климов А.К. Маркова В.Н. Мясищев, С.Д. Смирнов Н.Ф. Талызина, Л.П., Халяпин и др., требуются не только профессиональные знания, но и навыки для развития готовности к работе (отсюда и педагогическая поддержка при подборе военнослужащих). Этот компонент включает в себя: способность планировать, прогнозировать, организовывать, осуществлять и анализировать этот процесс; владение технологией педагогической поддержки и поддержки военнослужащих; навыки стимулирования группообразующей деятельности и формирования военного коллектива как первичной среды для адаптации военнослужащего.

Чтобы сформировать компоненты готовности будущего офицера оказывать педагогическую поддержку при перестройке военнослужащих, была разработана образовательная модель, которая позволяет формально рационализировать, структурировать имеющиеся данные и визуализировать идею структуры исследуемого объекта. [5, с. 61]. Конструктивно модель включает в себя целевую,

основную, оперативную деятельность и эффективные компоненты оценки. Ниже приведена «Модель формирования подготовленности будущего офицера, разработанная и апробированная для педагогической поддержки адаптации военных». Целевой блок. Цель: подготовить будущего офицера к оказанию образовательной поддержки для адаптации военнослужащих.

Задачи:

1) обучение мотивации будущего офицера для оказания педагогической поддержки и поддержки военнослужащим в контексте адаптации к военной (служебной) деятельности;

2) осуществление обогащения, систематизации и интеграции знаний теоретических и технологических аспектов образовательного обеспечения для адаптации военнослужащих к военной (служебной) деятельности;

3) профессиональная подготовка и практическая реализация будущих офицеров образовательного обеспечения для адаптации военнослужащих к военной (служебной) деятельности.

Принципы: системность и комплексность, развитие, единство теории и практики, конкурентоспособность, ориентация на личность, самореализация, субъективность.

Содержательный блок. Программы: «Педагогическое сопровождение адаптации военнослужащих первых месяцев службы к военной службе в подразделениях обеспечения»; «офицеры кураторы в подразделениях»; «Основы организации научно-исследовательской деятельности офицера»; «Тренинг личностного роста»; «Тренинг коммуникативного мастерства» [1].

Операционно-деятельностный блок представлен в табл. 1.

Таблица 1 - Операционно-деятельностный блок

Формы	Методы, приемы, техники	Средства
- фронтальные уроки; - методологическая лаборатория; - тренинги; - индивидуальные консультации, микрогруппы; - научно-практические конференции	- метод проектирования; - соответствующий метод; - решить педагогические проблемы; - групповое обсуждение; - упражнения; - ролевые игры; - психогимнастика; - автоматическое обучение; - креативная визуализация; - музыкальная терапия; - проективный рисунок	- устный (речь учителя, куратора, практического психолога); - визуальные (наглядные пособия, аудиозаписи, видеоролики, графики, гистограммы); - дидактический (дидактический и дидактический материал, методические рекомендации, программы обучения); - технический (звук, телекоммуникации, мультимедиа)

Оценочно-результативный блок представлен в табл. 2.

Таблица 2 - Оценочно-результативный блок

Высокий уровень критерии/показатели	Средний уровень критерии/показатели	Низкий уровень критерии/показатели
Мотивационно-ценностный критерий		
- внутренняя устойчивая мотивация педагогической деятельности; - положительные эмоции, связанные с осуществлением	- внешняя мотивация педагогической деятельности; - нестабильное эмоциональное состояние,	- слабо выраженная внешняя мотивация к педагогической деятельности; - негативные эмоции,

образовательной деятельности; - ярко выраженное отношение к военным как субъекту военной службы; - устойчивая установка для целенаправленного внедрения педагогической поддержки и поддержки военнослужащих в процессе адаптации	связанное с осуществлением образовательной деятельности; - альтернативный подход к военнослужащим как объекту и предмету военной службы; - нестабильная ориентация на целенаправленную реализацию педагогической поддержки и поддержки военнослужащих в процессе адаптации	связанные с осуществлением образовательной деятельности; - отношение к военным как объекту военной службы; - отсутствие формирования общего отношения к целенаправленному осуществлению педагогической поддержки и поддержки военнослужащих в процессе адаптации
Когнитивный критерий		
- глубокая система знаний о закономерностях развития личности, возрастного анатомического, физиологического и психологического развития в подростковом возрасте; - стабильная система знаний о характере адаптационных процессов, факторах, определяющих эффективность адаптации военнослужащих; - знание теоретических и технологических основ для реализации педагогической поддержки и поддержки военнослужащих в адаптивной ситуации, а также создание воинского коллектива как среды для адаптации	- адекватное понимание законов развития личности, законов возрастного анатомического, физиологического и психологического развития в подростковом возрасте; - достаточные знания о закономерностях адаптационных процессов, факторах, определяющих эффективность адаптации военнослужащих; - достаточные знания теоретических основ и общее представление о технологиях для реализации педагогического обеспечения адаптации военнослужащих	- фрагментарное знание законов развития личности, законов анатомического, физиологического и психологического развития, связанных с подростковым возрастом; - поверхностное знание схем адаптационных процессов, факторов, определяющих эффективность адаптации военнослужащих; - недостаточные знания теоретических и технологических основ реализации образовательного обеспечения, а также подготовки воинского коллектива как среды для адаптации военнослужащих
Деятельностно-практический критерий		
- развитие навыков планирования, прогнозирования, организации, предоставления образовательной поддержки и анализа результатов работы военнослужащих; - экспертиза в технологии образовательного обеспечения и поддержки военнослужащих; - навыки, разработанные для стимулирования групповой деятельности и формирования воинского	- недостаточно подготовленные навыки для планирования, прогнозирования, организации, осуществления педагогической поддержки по адаптации военнослужащих и анализа их результатов; - владение технологиями педагогической поддержки и сопровождения военнослужащих; - недостаточно подготовленные навыки для стимулирования	- необразованные навыки в планировании, прогнозировании, организации, реализации и предоставлении образовательной поддержки для адаптации военнослужащих и анализа их результатов; - недостаточные знания технологии педагогического обеспечения и поддержки военнослужащих; - необразованные навыки для стимулирования

коллектива в качестве основной среды для перевооружения военнослужащих	деятельности по формированию групп и формированию воинского коллектива как основной среды адаптации военнослужащих	формирования групп и создания воинского коллектива в качестве основной среды для адаптации военнослужащих

Результат: будущий офицер, готовый к осуществлению педагогического сопровождения адаптации военнослужащих к военной службе.

Условия для эффективной реализации «Модели формирования готовности будущего офицера к педагогической поддержке адаптации военнослужащих» следующие:

- психологические (мониторинг адаптации курсантов-первокурсников к образовательному процессу военного института и готовности офицеров к педагогическому сопровождению военнослужащих; психологическая поддержка будущих офицеров в осуществлении и организации им педагогического сопровождения адаптации военнослужащих и др.);
- педагогические (координация усилий преподавателей, кураторов, психологов, командиров (начальников) военной службы адаптации военнослужащих);
- методические (разработка и издание учебно-методических пособий и обмен педагогическим опытом по организации и осуществлению педагогического сопровождения адаптации военнослужащих к военной службы; разработка нормативно-правовых документов по организации воспитательной работы с военнослужащими).

Сложность процесса адаптационных процессов в воинском коллективе из-за возрастающих требований к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров обостряет необходимость организации целенаправленной работы по педагогическому обеспечению адаптации военнослужащих. Одним из условий эффективного решения проблемы является готовность будущего офицера осуществлять военную и служебную деятельность, характеризующую его профессионализм.

Библиографический список

1. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: Учеб. пособ для студ. высш. уч. заведений / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - М.: Академия, 2008.

2. Педагогика профессионального образования / Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 2004.

3. Сергеева С. В., Воскрекасенко О. А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. - 2008. - N 3. - С. 137 - 144.

4. Словарь современного русского литературного языка. - Т. 3: Г-Е. - М. -Л., 1954.

5. Энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. - М.: Советская энциклопедия, 1986.

УДК 378.096

Устинова Ю.Д., *к.пед.н., старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, г. Симферополь, Республика Крым, E-mail: yuliya.ustinova@list.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация: в данной статье автор проанализировал основные педагогические технологии, наиболее подходящие для подготовки педагогов дополнительного образования в Республике Крым через систему дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования детей, образовательный ретренинг, трансерфинг, супервизии, сторителлинг, портфолио.

Реалии современного образования позволяют активно развиваться дополнительному образованию детей и взрослых. Это регламентировано Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ, статьями 10 и 75. Согласно данному документу дополнительное образование детей и взрослых направлено на: формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых; удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья; организацию свободного времени [2].

Дополнительное образование детей происходит при реализации дополнительных общеобразовательных программ, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности детей. Реализацию данных программ осуществляют педагоги дополнительного образования детей, подготовка которых является одной из актуальных проблем в развитии системы дополнительного образования детей.

В Российской Федерации сегодня активно реализуется национальный проект «Образование» (сроки реализации – 01.01.2019 – 31.12.2024 гг.). Национальный проект «Образование» предусматривает активное развитие дополнительного образования детей через федеральный проект «Успех каждого ребенка». Одним из четырех направлений данного проекта является подготовка профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации [1].

Опираясь на вышеуказанные документы, можно говорить о больших перспективах в развитии дополнительного образования детей в ближайшие четыре года и острой необходимости в подготовке педагогических кадров для этой отрасли образования.

Подготовка педагогов дополнительного образования детей в Республике Крым происходит путем получения формального образования взрослыми через систему дополнительного профессионального образования (ДПО). Такая ситуация сложилась в связи с тем, что молодые специалисты и специалисты, работающие в данной отрасли образования несколько лет, не имеют базового педагогического образования, требуемого Профстандартом. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018г. №298н, выдвигает строгие требования к образованию специалистов данной категории. К таковым относятся следующие требования:

– высшее образование или среднее профессиональное образование в

рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки»;

– высшее образование либо среднее профессиональное образование в рамках иного направления подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования при условии его соответствия дополнительным общеразвивающим программам, дополнительным предпрофессиональным программам, реализуемым организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и получение при необходимости после трудоустройства дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» [3].

Подготовка педагогов дополнительного образования детей в Республике Крым осуществляется на базе ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (КРИППО) через освоение дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки (ДПП ПП) «Педагогика и методика дополнительного образования детей», направленной на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации – «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Результатом успешного освоения ДПП ПП является умение решать профессиональные задачи в трех областях: в области педагогической деятельности, в области проектной деятельности, в области культурно-просветительской деятельности. Так, в области педагогической деятельности основными профессиональными задачами являются: изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области дополнительного образования; осуществление обучения и воспитания; организация обучения и воспитания в сфере дополнительного образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями (законными представителями) для решения задач профессиональной деятельности; формирование образовательной среды для обеспечения качества дополнительного образования, в том числе с применением информационных технологий; осуществление профессионального самообразования и личностного роста. Профессиональная задача, решаемая в области проектной деятельности, заключается в проектировании содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития. В области культурно-просветительской деятельности, профессиональными задачами являются: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп.

Подготовка педагогов дополнительного образования детей в системе ДПО требует использования современных педагогических технологий, подходящих при обучении взрослых людей. Это обусловлено специфичностью категории

обучающихся: разный возраст, наличие индивидуального жизненного опыта, большое разнообразие направлений подготовки дополнительных общеразвивающих программ. Взрослые – это категория слушателей, которой подходит новая педагогическая формула (по Н.В. Асташкиной), отражающая определенные качества личности: самостоятельная деятельность участников педагогического процесса; обучение эвристическое и всегда оригинальное; объекты познаются критично; главной фигурой в процессе обучения является человек; формируются качества творца новых объективных возможностей для предстоящей деятельности; удовлетворение глубинной человеческой потребности в образовательном самоутверждении; органичность, углублённость и циклическая ускоренность познавательных действий, вовлекающих обучающихся в процесс получения и оценки образовательной информации, навыков оперирования ею. Эта формула позволяет преподавателю системы ДПО выбрать необходимую педагогическую технологию.

Рассмотрим основные педагогические технологии, используемые при подготовке педагогов дополнительного образования детей в системе дополнительного профессионального образования Республики Крым.

Технология «Метод проектов» [4] – направлена на организацию процесса обучения в форме создания и осуществления совокупности проектов, опирается на коллективную, самостоятельную деятельность в процессе обучения. Применяется на практических занятиях при изучении темы «Дополнительная общеобразовательная программа как вид педагогического проекта». Результатом является спроектированная дополнительная общеобразовательная программа по направлению деятельности слушателя как педагога дополнительного образования.

Технология «Образовательный ретренинг» [4] – предполагает решение проблемы восполнения «пробелов» в знаниях слушателей ДПП ПП за счет возвращения их, при помощи наводящих вопросов, к уже известной информации (ранее изученной, прочтенной, обсужденной). Данная технология хорошо зарекомендовала себя при изучении модуля «Педагогика». Эта технология позволяет получить дополнительную профессиональную информацию по проблемам современной педагогики и отработать коммуникативные навыки, получив коммуникативные компетенции.

Технология трансерфинга [4] – это методика принципиально иного способа мыслить и действовать так, чтобы получать желаемое. Основная идея трансерфинга основана на предположении существования вариантов, в котором хранятся сценарии всех возможных событий. Эта технология особо актуальна при подготовке педагогов дополнительного образования детей. Она позволяет организовать самостоятельную или групповую работу при изучении модуля «Методика обучения и воспитания в системе дополнительного образования детей». Так, на ДПП ПП обучаются слушатели, работающие в организациях дополнительного образования детей по следующим направлениям: художественное, туристско-краеведческое, социально-педагогическое, естественнонаучное, техническое и физкультурно-спортивное. Используя технологию трансерфинга, слушатели проектируют всевозможные варианты подготовки своих воспитанников к участию в муниципальных, Республиканских, Всероссийских и международных конкурсах по своей направленности. Данная

технология позволяет сделать занятия вышеуказанного модуля разнообразными, насыщенными и полезными для слушателей программы.

Технология супервизии [4] – направлены на совершенствование содержания профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей. Обучающие супервизии содействуют повышению качества обучения и профессионального становления специалиста, предполагают включение третьего лица с целью убеждения в правильности выполнения действий. Одним из примеров применения данной технологии является включение в образовательный процесс приглашенного специалиста по грантовой детельности с целью оказания помощи слушателям в написании грантовых заявок различных уровней. Такие занятия проводятся при изучении модуля «Теоретические основы системы дополнительного образования детей».

Технология сторителлинг [4] построена на использовании историй с определённой структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации. Такая техника вызывает эмоциональный отклик у обучающихся и делает учебный процесс более привлекательным для слушателей. В дополнительном профессиональном образовании применяется классический сторителлинг, построенный на реальной жизненной ситуации, передающейся преподавателем самостоятельно. Это позволяет преподавателю передать слушателям конкретную учебную информацию: правила, теории, экспериментальные законы и пр., облечённую в яркую форму запоминающейся истории. Технология применяется при изучении следующих модулей: «Педагогика», «Психология», «Современные образовательные технологии». Также при изучении модуля «Педагогика» применяется активный сторителлинг при решении различных педагогических ситуаций, предложенных преподавателем. Слушатели активно вовлекаются в процесс создания и рассказывания историй. Они создают истории самостоятельно, следуя заданию и рекомендациям преподавателя; моделируют различные ситуации и находят пути выхода; анализируют истории самостоятельно или с преподавателем. При изучении тем модуля преподаватель может комбинировать классический и активный сторителлинг.

Технология «Педагогическое портфолио» – позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности и является одной из форм оценки профессионализма и результативности педагога. Педагогическое портфолио слушателя ДПП ПП «Педагогика и методика дополнительного образования детей» включает продукты образовательной деятельности освоения учебной программы и предусматривает возможность обучить слушателей основам составления данного документа. Материалы портфолио демонстрируют процесс усвоения учебного материала и осмысления обучающимся собственного учебного опыта; демонстрируют уровень развития педагогических и исследовательских, коммуникативных умений, показывают наличие творческого подхода, адекватность самооценки.

Создавая портфолио, слушатель ДПП ПП должен руководствоваться следующими принципами: системность; достоверность; объективность; структуризация материалов; логичность и лаконичность всех письменных пояснений; аккуратность и эстетичность оформления; целостность, тематическая завершенность представленных материалов; наглядность результатов работы.

Педагогическое портфолио слушателя представляет собой индивидуальную папку, имеющую следующую структуру:

1. Титульный лист (оформленный презентационный лист – сведения о себе, ФИО, дата рождения, фото, место учебы, образование, диплом, курсы повышения квалификации – копии документов, тема самообразования педагога дополнительного образования, копии грамот педагога и его воспитанников, обучающихся, опыт работы, место работы, печатные работы (если есть)

2. Аннотация к портфолио с перечнем представленных материалов и обоснованием.

3. Мои работы (материалы, отражающие деятельность во время освоения ДПП ПП «Теория и методика дополнительного образования детей»: технологические карты образовательных технологий, методические разработки, конспекты, листы анализа занятий и др.

4. Мой педагогический словарь (словарь педагогических понятий, усвоенных в ходе освоения образовательной программы).

5. Библиография (списки литературы по блокам программы, краткая аннотация проработанных изданий и Интернет-ресурсов).

6. Рефлексивные карты (самооценка слушателем деятельности по освоению материалов образовательной программы по блокам).

7. Итоговое резюме (рефлексивное заключение, эссе и т.п.) о результатах освоения образовательной программы: успехи (что удалось?), проблемы (что не удалось?), перспективы на самокоррекцию.

Подготовленное портфолио слушатель презентует как аттестационную работу с целью за короткое время представить основные результаты проделанной работы в ходе освоения ДПП ПП, а также свои собственные наработки (в разделе 3), полученные в результате профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей.

Оценивается портфолио по двум критериям: оценка папки портфолио и оценка защиты портфолио. Критерии представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии оценивания портфолио слушателя ДПП ПП «Теория и методика дополнительного образования детей»

Критерии оценки портфолио	*Критерии оценки защиты портфолио*
1) тщательность (аккуратность) выполнения; 2) факторы, отражающие понимание слушателем изучаемого материала; 3) полнота отражения изучаемого материала; 4) оформление и наглядность, используемая в портфолио; 5) факторы, отражающие размышления слушателя о своем познании, саморазвитии	1) умение раскрыть основные результаты деятельности по созданию портфолио; 2) культура защиты портфолио; 3) качество презентации; 4) умение отвечать на вопросы: четкость, лаконичность, аргументированность

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что подготовка педагогов дополнительного образования детей в системе дополнительного профессионального образования Республики Крым требует серьезного подхода к выбору педагогических технологий, обусловленного спецификой категории обучающихся (взрослые разного возраста, наличие

индивидуального жизненного опыта, большое разнообразие направлений подготовки дополнительных общеразвивающих программ).

Библиографический список

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/national-project/, свободный. – Загл. с экрана.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. №273–ФЗ (ред. от 06.02.2020 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. – Загл. с экрана.
3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018г. №298н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf , свободный. – Загл. с экрана.
4. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 250 с. – (Серия: Образовательный процесс).

УДК 37

Файзуллина А.Р., *к.пед.н., Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Тюмень, E-mail: alsu_faizullina@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ВОСПИТАНИЯ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о направлениях развития социальных институтов воспитания в Тюменской области на основе действующих нормативных актов.

Ключевые слова: социальный институт, воспитание, духовно-нравственные ценности.

Одной из главных задач Национального проекта «Образование» заявлено воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе *духовно-нравственных ценностей* народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. И стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015г.№996-р) опирается на систему *духовно-нравственных ценностей*, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством [2; 3]. Федеральный закон №273 «Об образовании в РФ» трактует под воспитанием – деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных и *духовно-нравственных ценностей* и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Таким образом, изучая действующую нормативно-правовую базу по вопросам воспитания, следует сделать вывод о том, что воспитание сегодня строится прежде всего на основе духовно-нравственных ценностей через развитие социальных институтов воспитания и обновления воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования.

Развитие социальных институтов воспитания предусматривает:

1) поддержку семейного воспитания,

2) развитие воспитания в системе образования,

3) расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов,

4) поддержку общественных объединений в сфере воспитания.

Главным социальным институтом в направлении «Поддержка семейного воспитания» выступает семья и работа с ней. В Тюменской области разработана и реализуется уже четвертый год комплексная программа просвещения и формирования ценностей семейной жизни среди детей, подростков, молодежи и родительской общественности в Тюменской области [1]. Целью программы является формирование позитивного отношения у детей, подростков и молодежи к семейным ценностям, конструктивного отношения к созданию семьи и ответственному родительству. В рамках реализации программы используются как традиционные форматы работы (например, ежегодная областная конференция по здоровьесбережению детей дошкольного возраста, фестиваль театральных постановок «Премьера», ежегодный областной форум для родителей «Большая перемена» в общеобразовательных организациях и др.), так и современные (патриотический проект «Поколение победителей», онлайн консультация «Роль бабушки в воспитании ребенка», инклюзивные игры «Есть контакт!»). Второй год проводится региональный форум для родителей «Подростки, родители и рок-н-ролл» в формате интерактивной площадки, где родителей ждут лекции федеральных спикеров, мастер-классы и индивидуальные консультации при работе с подростками. Также в 2019 году в образовательных организациях Тюменской области открыты «Точка опора» в рамках регионального проекта, направленного на оказание комплексной психолого-педагогической помощи разным категориям родителей.

Следующим направлением развития социальных институтов воспитания является развитие воспитания в системе образования, где основным институтом выступает школа. Данное направление ориентировано на обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания, полноценное использование воспитательного потенциала учебных дисциплин, использование чтения, обеспечение внеурочной деятельности и дополнительного образования, совершенствование физкультурно-оздоровительной деятельности. В Тюменской области реализуется социальный договор, включающий проектирование среды развития, трансформацию урока и перезагрузку делового оборота с целью конструирования индивидуальной траектории развития каждого ребенка.

В прошлом году также 5 образовательных организаций стали опытно-экспериментальными площадками ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по апробации Примерной программы воспитания: (Бигилинская СОШ (Заводоуковский ГО), Ембаевская СОШ (Тюменский район), гимназия им. Лицмана (Тобольск), школы №№ 22, 41 (Тюмень). В этом году работа по внедрению программы воспитания продолжается, определены школы, которые участвуют во втором этапе апробации.

Третьим направлением развития социальных институтов воспитания определено расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов. Главной задачей является целесообразное использование интернета. Так как личное пространство подростков переполнено виртуальными друзьями

(это каждый второй подросток!). В интернете в зоне личного пространства остаются лишь друзья. Знакомые уступают место «виртуальному», «незнакомому другу», а семья (родители) и профессионалы (педагоги, классные руководители) остаются «за кадром». При этом следует отметить, что наибольшую угрозу для детей и подростков предоставляют коммуникационные риски, которые находятся вне поля внимания родителей и ими недооцениваются. Взрослых больше волнует контент, который просматривают их дети, чем люди, с которыми они общаются. В связи с этим остро встает проблема организации профилактической работы по вопросам интернет-безопасности и использования воспитательных возможностей цифровых ресурсов. Наряду с применением в образовательном процессе платформ «Учи.ру», «ЯКласс», «Кодвардс» и др., необходимо сказать и о таких ресурсах, как: инфографика (https://www.canva.com), LeningApps - приложение для поддержки обучения и воспитания с помощью интерактивных заданий (https://learningapps.org), Kahoot - цифровой образовательный ресурс для создания геймифицированных тестов, викторин, опросов и обсуждений (https://kahoot.com/). Так, например, в образовательных организациях Тюменской области проводится региональный конкурс творческих работ в формате инфографики в социальной сети «ВКонтакте» в рамках реализации проекта «Стратегия успеха» государственной программы «Основные направления развития образования и науки Тюменской области» совместно с прокуратурой Тюменской области, направленного на профилактику пагубных привычек среди обучающихся, пропаганду здорового образа жизни, развитие творческих, технических и художественных способностей детей; формирование навыков информационной культуры, позитивного общественного мнения о роли безопасного и здорового образа жизни как необходимого условия развития человека.

Четвертое направление «Поддержка общественных объединений в сфере воспитания» ориентировано на улучшение условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями общего, профессионального и дополнительного образования в целях содействия реализации и развития лидерского и творческого потенциала детей.

В Тюменской области разработана и реализуется «дорожная карта» по реализации мероприятий по развитию добровольчества в Тюменской области на 2018-2020 годы, где большое внимание уделено развитию института наставничества через следующие проекты: «Наставники: не рядом, а вместе!», «Рука помощи», «Шанс», «Диалог поколений», «Я еду в Sibsub», «Киберпатруль Тюменской области». Ведущее место в дорожной карте по развитию добровольчества занимает реализация областного просветительского проекта «КультУРА жизни» [3]. Целью проекта является проектирование культурного пространства региона как ключевого ресурса повышения образовательного уровня подрастающего поколения, привитие навыка конструктивного «живого» общения детям, педагогам, родителям. Данный проект интегрирует ресурсы культуры, образования, здравоохранения и предусматривает новый формат взаимодействия с социокультурными объектами (доступность для всех территорий, возрастов):

- «живые» уроки - интерактивные занятия-погружения в историю,

культуру, экономику страны и региона;

- внеурочная деятельность – учебно-исследовательские, творческие, просветительские проекты, презентации, конкурсы;
- увлекательный и познавательный семейный, семейно-школьный досуг;
- интерактивная образовательная площадка;
- новейшее мультимедийное оборудование (сенсорные столы, экраны, лайтбоксы и пр.);
- инновационные технологии и спецэффекты (видеоинфографика, анимация, трехмерное моделирование, цифровые реконструкции);
- кинотеатр, конференц-зал, кафе.

Таким образом, описанное выше свидетельствует о том, что в Тюменской области ведется системная, целенаправленная работа по развитию социальных институтов воспитания (семьи, школы, информационные ресурсы, общественные объединения), обеспечивающая эффективность системы воспитания и достижение личностных результатов.

Библиографический список

1. Комплексная программа просвещения и формирования ценностей семейной жизни среди детей, подростков, молодежи и родительской общественности в Тюменской области https://xn----7sbemfaq6a7allqb8f.xn--p1ai/ (дата обращения: 7.03.2020).

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

3. http://togirro.ru/assets/files/2019/sgd/region_proekt_CultURA_zhizni.pdf - региональный проект «КультУРА жизни».

УДК 37.013.42.

Осначёв А.А., *адъюнкт Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, E-mail: artem.osnachev88@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТА В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: в данной статье автором рассматривается характеристика конфликтов в воинском коллективе, их виды и особенности, раскрываются причины возникновения конфликтов в воинском коллективе и направления работы командиров по предупреждению конфликтов в подразделении и их профилактике.

Ключевые слова: конфликт, предупреждение конфликта, воинский коллектив.

Военная служба обязывает защищать государственный суверенитет, территориальную целостность Российской федерации, обеспечивать безопасность государства, а также выполнять задачи в соответствии с международными обязательствами Российской Федерации. Изменения, происходящие в нашем обществе за последние годы, дают возможность предъявлять к военнослужащему новые требования. В результате этого в обществе все чаще возникает потребность в коммуникабельных, мобильных как социально, так и профессионально членах воинского коллектива, умеющих находить пути разрешения конфликтных ситуаций. Процессы и явления, протекающие в коллективах, а точнее взаимоотношения между военнослужащими, их сплоченность, наличие конфликтных ситуаций, умение их предупреждать и разрешать, безусловно, напрямую влияют на эффективность служебной деятельности военнослужащих и всех воинских подразделений. Все

вышеизложенное требует обратить внимание на проблему конфликта в воинском коллективе.

В современной педагогической науке понятие «конфликт» имеет достаточно устоявшийся статус. Множество отечественных и зарубежных ученых посвятили свои работы феномену «конфликт». В этих работах раскрыты все возможные аспекты данного явления. Наибольшее признание получили два подхода к понятию сущности конфликта. Первый подход определяет конфликт как столкновение сторон, сил, мнений, то есть довольно широко, что позволяет рассмотреть возможность конфликтов и в неживой природе. Второй подход дает возможность понимать конфликт как столкновение противоположно направленных мнений, интересов, позиций, целей оппонентов, что позволяет сузить круг участников конфликта к определенному количеству людей. Понимание самой сущности конфликта в воинском коллективе и причин его возникновения поможет командиру вести эффективную работу по предупреждению и разрешению конфликтов в подразделении. В педагогике под термином конфликт понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, которые возникают в результате взаимодействий между военнослужащими, заключающийся в активном противодействии участников (субъектов) конфликта, и сопровождающийся негативными эмоциями. Одним из условий возникновения конфликта может быть наличие у лиц военно-профессионального взаимодействия мотивов или суждений, направленных противоположно, а также состояния противоборства между ними. Предконфликтными ситуациями можно считать противодействие субъектов конфликта без негативных эмоций, либо без их внешнего проявления. Субъекты конфликта могут противодействовать в трех сферах: общении, поведении, военно-профессиональной деятельности [1, с. 394]. Кроме этого, по мнению А.Я. Анцупова противостояние (конфликтное взаимодействие) несет в себе две отличительные особенности:

конфликт можно охарактеризовать противодействием сторон, деятельность, поведение и общение которых несет в себе цель, причинить моральный или материальный ущерб оппоненту.

конфликт - это противодействие, сопровождающееся скрытыми или выраженными негативными эмоциями по отношению к оппоненту;

Далее следует рассмотреть объективные и субъективные причины возникновения конфликтов, которые возникают в воинском коллективе. К субъективным причинам можно отнести:

плохое обеспечение подразделения, что мешает вести нормальную жизнедеятельность и выполнять служебные обязанности, несправедливое распределение всех духовных и материальных благ;

необдуманную разработку правовых методов и путей решения межличностных противоречий, которые возникают при взаимодействии и сотрудничестве военнослужащих;

повышенную динамичность и сложность деятельности военнослужащих и другие.

Выделяют следующие субъективные причины возникновения конфликтов: психологические, управленческие.

К управленческим причинам можно отнести:

- выбор ошибочных или необоснованных решений;
- низкая профессиональная подготовка военнослужащих;
- несоответствие функций и средств, которые необходимы военнослужащим для выполнения своих служебных обязанностей.

Из психологических причин выделяют:

- проявление грубости и бестактности, низкая культура общения, нетерпимость к чужому мнению;
- стремление завоевать лидерство, не смотря ни на что;
- желание командира утвердить свой авторитет;
- повышенная раздражительность и агрессия;
- предвзятое отношение начальников к подчиненным;
- негативизм в общении и поведении.

Рассматривая характер взаимоотношений между объективными и субъективными причинами конфликта, которые возникают в коллективе, в том числе и воинском, Е.Ю. Артемьева отмечает, что жесткого противопоставления и разделения причин возникновения конфликта нет, так как во множестве случаев объективные причины субъективны, а субъективные причины конфликта могут быть объективно детерминированы. Также исследователь отмечает, что для возникновения конфликта существует целый комплекс субъективно-объективных причин [2, с. 75].

Военнослужащие ведут постоянное взаимодействие друг с другом не только при совместном выполнении задач, но и на мероприятиях различного уровня, спортивных площадках, в местах проведения совместного досуга. В результате постоянного взаимодействия военнослужащих могут возникнуть противоречия, в которых крайней формой их решения выступит конфликт. В ходе общения военнослужащих могут возникнуть следующие виды конфликтов: внутриличностный, межличностный, межгрупповой. Внутриличностный конфликт можно определить, как столкновение равных по силе, но противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов личности [3, с. 30]. Рассмотрим несколько примеров.

Пример 1. Военнослужащему предлагают занять вышестоящую должность, которая требует от него особых знаний и соответствующего опыта, но военнослужащий не владеем ни тем, ни другим. На этой почве возникает противоречие между требованиями и его возможностями. К межличностному конфликту можно отнести ситуацию взаимодействия людей, при которой они либо преследуют несовместимые цели, либо придерживаются несовместимых ценностей и норм, пытаясь реализовать их во взаимоотношениях друг с другом, либо одновременно в острой конкурентной борьбе стремятся к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута лишь одной из конфликтующих сторон [6, с. 119].

Межгрупповыми называют конфликты, в которых в качестве противоборствующих сторон выступают группы, а не отдельно взятые военнослужащие. Наиболее распространенным межгрупповым конфликтом в подразделениях можно назвать конфликт между группами военнослужащих разных призывов, и конфликт, завязанный на межнациональной почве.

Пример 2. Военнослужащие, имеющие склонность к конфликтам с первых же месяцев службы, не могут наладить благоприятные отношения с

сослуживцами, призванных намного раньше. В их массе могут быть не только военнослужащие, которые отличаются активностью и осознанной целенаправленностью в противоборстве, но и те, которые стремятся решить все проблемы самостоятельно. Их поведение характеризуется индивидуализмом, что происходит на базе асоциального, безнравственного опыта жизни до призыва. Вследствие, этого, возникает негласное разделение молодого пополнения старослужащими, что часто приводит к намеренному ограничению коммуникаций молодого пополнения в служебное и личное время, провоцируя этим возникновение конфликтов в воинском коллективе.

Так как в воинском коллективе межличностные конфликты возникают гораздо чаще других, то, командир, зная причины возникновения конфликтных ситуаций, имеет возможность правильно организовать свою профилактическую деятельность среди подчиненных. Командиры, имеющие большой опыт, сосредотачиваются на поиске методов решения противоречий, возникших в процессе взаимодействия военнослужащих, а не на борьбе с инициаторами и зачинщиками конфликта. Поэтому, среди всех направлений предупреждения и профилактики межличностных конфликтов можно обозначить следующие:

- соблюдение справедливости в разрешении всякого рода проблем в повседневной жизни подразделения;
- изучение состояния взаимоотношений военнослужащих с командирами;
- проведение воспитательной работы;
- повышение культуры в межличностных взаимоотношениях военнослужащих;
- формирование традиций, которые помогут сплочению воинского коллектива. Проведение воспитательной работы с военнослужащими помогает сплотить личный состав, создать благоприятный здоровый социально-психологический климат, сформировать высоконравственные традиции, регулировать уставные отношения.

Оформление наглядной агитации, индивидуальные беседы, организация совместного досуга, корпоративных выездов на природу, организация соревнований, смотр художественной самодеятельности, материальное и моральное стимулирование - все это может выступать формами воспитательной работы. Эти мероприятия нацелены на укрепление боевого духа военнослужащих и предотвращение конфликтных ситуаций в воинском коллективе.

Так как конфликт рассматривается в рамках воинского коллектива, следует остановиться на особенностях последнего. Коллектив - это группа лиц, объединенных общей работой, учебой, интересами [5, с. 283]. В отечественной военной психологии под воинским коллективом понимается организационное объединение военнослужащих на основе общности их идейных и морально-нравственных позиций, совместной службы и боевой деятельности под руководством единоначальника [4, с.12].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что к отличительным чертам воинского коллектива относятся: группа идейно убежденных, высокоорганизованных, дисциплинированных военнослужащих, которые способны автономно выполнять учебные, служебные, служебно-боевые задачи; социальная общность, характеризующаяся единством осознания и понимания воинского долга. Помимо этого, главной особенно специфической причиной

существования воинского коллектива является его задача по охране и защите государственного суверенитета Российской Федерации, которая осуществляется с помощью вооружения и предполагает своеобразие правил и норм поведения, взаимоотношения между членами воинского коллектива. В воинских коллективах установлена строгая централизация управления, разделение военнослужащих на служебные категории, что позволяет четко регламентировать их права и обязанности. Длительное пребывание членов воинского коллектива в условиях совместной деятельности, ее относительное однообразность и стабильность следует отнести к числу прочих особенностей воинского коллектива. Характерной чертой такого коллектива является оторванность от семьи, близких, родных, разнородность.

Делая вывод, можно утверждать, что конфликты в воинском коллективе носят специфический характер в силу особенностей военной организации. Управленческая грамотность и опытность командира, формирование благоприятного психологического микроклимата среди военнослужащих, коррекция организации деятельности коллектива, в соответствии с поставленными задачами и предъявляемыми требованиями, является эффективной профилактикой возникновения конфликтов в военном коллективе.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. - СПб.: Питер, 2006. - 528 с.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: ЛКИ, 2007. – 136 с.
3. Дмитриев А.В. Конфликтология : терминологический словарь. - 2-е изд., испр. идоп. - СПб.: СПбГУП, 2013. - 80 с.
4. Корчемный П.А. Военная психология: методология, теория, практика: учебно-методическое пособие / П.А. Корчемный. – М.: Военный университет, 1996. – 289 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия. - М: «Большая Российская Энциклопедия» / под ред. Панова В.Г., 1993. – 607 с.

УДК 371

Потапова Л.С., *преподаватель кафедры информатики и математики Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ, Санкт-Петербург, e-mail: Ly-da.83@mail.ru*

ОЦЕНКА РЕСУРСА ЛИЧНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

Аннотация: в статье анализируются особенности современного состояния научных исследований и практики регулирования свободного времени курсантов войск национальной гвардии РФ с целью их оптимальной интеграции. Анализ научной литературы, нормативно-правовой базы и регламентирующих документов вузов показывает отсутствие целенаправленной деятельности по научно-обоснованному управлению свободным временем курсантов. Регуляция свободного времени носит исторически сложившийся характер, а уровень научных знаний не отвечает современным потребностям теории и практики.

Ключевые слова: свободное время, курсанты, Росгвардия, досуг, самообразование, военные вузы.

Для выявления наиболее значимых факторов, влияющих на интеграцию курсантов в социальную среду военных институтов войск национальной гвардии, курсантам-выпускникам факультета МПО (21 человек), командного факультета (20 человек) и 11 офицерам, обучающимся в адъюнктуре на очной форме обучения, было предложено дать оценку тем причинам, которые мешают благоприятной интеграции курсантов в социальную среду военного вуза. Первой среди прочих причин курсанты назвали неудовлетворенность потребности в личном времени, для взаимодействия вне военного института.

Как люди используют свое свободное время, является важным предметом социального поведения и установок различных групп населения и его влияния на социально значимые эффекты, начиная от производительности труда и заканчивая правонарушениями. Свободным принято называть время, которое человек тратит по своему усмотрению, находящееся за пределами дисциплинарной регуляции в рамках принятых обязательств, прежде всего, трудовой деятельности. При этом существуют различные подходы к определению свободного времени [1, с. 107 – 110]. В широком смысле, оно относится ко всему времени, которым индивид располагает за пределами своего участия в хозяйственной деятельности, то есть, рабочего или учебного времени.

Регуляция свободного времени становится актуальной задачей для интеграции в образовательный процесс, в том числе военных, поскольку создание условий для комплексного, всестороннего развития личности не может обеспечиваться только в рамках учебного процесса. В системе высшего военного образования изучение свободного времени обучающихся важно, прежде всего, с точки зрения того, как его использование влияет на развитие профессиональных и личностных качеств будущих офицеров.

Как показывают изучения, свободное время признается важным фактором профессионального и личностного развития будущих офицеров, имеет большое значение для формирования лидерских качеств. Вместе с тем, современный уровень знаний об использовании свободного времени курсантами военных вузов характеризуется дефицитом надежных эмпирических данных и теоретических моделей. Научно обоснованное управление свободным временем как фактором профессионального и личностного развития курсантов и, в конечном итоге, эффективности и боеспособности войск, требует получения достоверных знаний, относящихся к следующим основным вопросам:

- как определяются временные границы свободного времени в условиях системы военного образования?
- каковы фактические бюджеты свободного времени курсантов высших военных учебных заведений?
- какие факторы влияют на структуру бюджетов свободного времени курсантов?
- как влияет величина и характер использования свободного времени на академическую успеваемость курсантов и другие важные показатели профессионального и личностного развития?

Имея в виду эти вопросы, обратимся к анализу современного уровня научных исследований и практики регуляции досуга в военных институтах войск национальной гвардии РФ. Хотя образовательные институты имеют ограниченные возможности воздействовать на свободное время, его регуляция

может осуществляться за счет определения общего объема располагаемого свободного времени, формирования установки на определенные способы самостоятельного использования досуга, предоставления дополнительных возможностей для курсантов по его организации.

Понятие свободного времени применительно к курсантам высших военных учебных заведений также не является однозначным и самоочевидным, как с научной, так и правовой точки зрения. Профильные специалисты, изучавшие досуг курсантов, студентов и молодежи в целом, рассматривают свободное время либо как все внеучебное (нерабочее) время, либо как часть нерабочего времени, не связанная с удовлетворением физиологических и бытовых нужд, времени на дорогу и т.п.

При том, что такие разночтения отражают общую неопределенность понятия свободного времени, существуют и другие аспекты проблемы, которые необходимо иметь в виду. Так, независимо от того, используется ли широкое или узкое понимание свободного времени, практическое значение имеет временная шкала, которая применяется при определении свободного времени. С точки зрения, как масштабов воздействия, так и организации досуга, представляется существенным различие между следующими разновидностями свободного времени:

- свободное время суток, которым курсант располагает в течение дней занятий;
- свободное время суток, которым курсант располагает в течение выходных и праздничных дней;
- свободное время суток, которым курсант располагает в каникулярном отпуске.

Это различие особенно важно применительно к курсантам военных институтов войск национальной гвардии, распорядок дня которых в учебное время достаточно жестко регламентируется внутренними документами, и которые имеют возможности для полностью свободной организации своего дня только в каникулярное время.

Действующая нормативно-правовая база также не дает однозначной трактовки понятия свободного времени. В различных нормативных актах используется формулировка «свободное от работы (учебы) время», однако четкого определения этого понятия не дается. Применительно к обучению в военных вузах важно учитывать, что даже учебное время не является однородным. В частности, понятие учебного времени включает в себя, в том числе, время на самостоятельную работу. Возможности контроля над этим периодом времени даже у курсанта военного вуза значительно выше, чем в случае аудиторных или практических занятий, а потому содержит в себе элементы свободного времени, которое нуждается в отдельных методах и способах регулирования. С другой стороны, досуговая деятельность, которую принято относить к свободному времени, во многих вузах достаточно жестко регламентирована и фактических возможностей влиять на нее у курсантов зачастую нет.

Особо отметим, что на уровне системы военного образования, свободное время курсантов как объект непосредственного и целенаправленного воздействия, по сути, не рассматривается, хотя его фактическая регуляция в

период обучения осуществляется. Проведенный нами выборочный анализ уставов ряда военных институтов войск национальной гвардии, подтверждает отсутствие фокуса на регуляции свободного времени курсантов, как необходимой части образовательного процесса, направленной на успешную интеграцию, способствующую профессиональному и личностному развитию курсанта.

Несмотря на отсутствие целенаправленной политики управления свободным временем курсантов, фактически такая регуляция осуществляется, прежде всего, за счет утверждения в военных институтах войск национальной гвардии распорядка дня и регламентов служебного времени. В соответствии с Федеральным законом 76-ФЗ от 27.05.1998 «О статусе военнослужащих» (в ред. от 22.11.2016), всем военнослужащим, в том числе курсантам, распорядком дня должно быть предоставлено не менее 8 часов для сна и 2 часов – для личных потребностей [5, ст. 11]. В доступных для изучения регламентах служебного времени курсантов вузов предполагается также время на культурно-досуговую и спортивно-массовую деятельность, хотя возможности курсантов по самостоятельной организации этого времени носит ограниченный характер. Дополнительное свободное время, которое может проводиться за пределами учебного заведения, предоставляется курсантам старших курсов, и затрагивает, как правило, вечернее время.

Работа сотрудника Росгвардии может начаться в любой момент, поэтому понятие досуга и свободного времени для данной категории специалистов носит весьма условный характер, ограниченный специфическими и исключительными особенностями профессии. Специфика будущей профессиональной деятельности сотрудников Росгвардии практически полностью сохраняется и в ходе профессиональной подготовки курсантов военных институтов войск национальной гвардии, обусловливая особенности протекания как педагогических процессов обучения и воспитания, так и свободного времени.

В качестве интересных и нетрадиционных видов организации спортивных досугов в рамках свободного времени курсантов войск национальной гвардии России можно предложить следующие:

- восточные единоборства (в них есть силовые движения, быстрота реакции, гибкость. К данным единоборствам можно отнести айкидо; дзюдо; различные версии каратэ; атлетическая гимнастика; гидроаэробика (физические упражнения в воде для повышения уровня физической подготовки. Регулярное выполнение физических упражнений в воде улучшает работу нервной системы, убирает излишнюю возбудимость); стретчинг (вид гимнастики); йога (техника контроля над телом и концентрацией внимания); пейнтбол; пауэрлифтинг (силовой вид спорта с преодолением веса максимально тяжелого отягощения); стритбол (уличный баскетбол).

Таким образом, организация досуговой деятельности курсантов с использованием вышеперечисленных нетрадиционных видов спорта предполагает достижение целей: овладение навыками соревновательной деятельности и эффективным выполнением поставленных задач, укрепление здоровья курсантов, повышение и поддерживание на оптимальном уровне физической и умственной работоспособности, психомоторных навыков, развитие и совершенствование физических качеств, поддерживая их на протяжении всех лет обучения в вузе.

Отсутствие целенаправленной политики военных институтов войск национальной гвардии в области регуляции свободного времени, объясняется не только недостаточностью нормативно-правовой базы, но и дефицитом научных данных, характеризующих фактические бюджеты свободного времени курсантов, их связь с показателями профессионального и личностного развития, различия в использовании досуга курсантами из разных ввузов и из различных социальных групп.

При том, что свободное время неоднократно становилось предметом исследования разных наук, систематическое социологическое изучение досуга курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ, является нерешенной задачей. Одним из основных источников эмпирической информации на данную тему выступает диссертационное исследование Д.Г. Передни, посвященное проблемам самообразования курсантов. На основе социологического опроса 1200 курсантов шести вузов Министерства обороны, проведенного в 2000-2002 гг., были, в частности, выявлены различия в использовании свободного времени для целей самообразования в зависимости от профиля ввуза и места проживания курсанта [2]. Одним из важных результатов, полученных Д.Г. Передней, можно считать факт неудовлетворенности значительной частью курсантов (35-40%) объемом времени, доступного для целей самообразования. Вместе с тем к применению полученных результатов в современном контексте [6, с. 77 – 81] необходимо относиться с осторожностью.

Хотя ряд специалистов, в частности, М.А. Пенно, С.В. Галимова затрагивают отдельные аспекты свободного времени курсантов, в том числе подтверждающие вывод о дефиците свободного времени для самообразовательной деятельности, а также неудовлетворенность курсантов системой ее организации [7, с. 153 – 159; 8, с. 83 – 87], необходимо обратить внимание на недостаточность достоверной и надежной эмпирической информации, необходимой для принятия научно-обоснованных рекомендаций об организации и регуляции досуга курсантов.

Анализ существующих источников показывает, что в современных исследованиях досуга курсантов имеются определенные проблемы, в частности:

низкий уровень актуальности эмпирических данных;

отсутствие концептуального и методологического единства в трактовке свободного времени, ограничивающее сопоставимость экспертных оценок, теоретических подходов и результатов исследований;

отсутствие систематического подхода к изучению досуга, фрагментарность имеющихся данных;

преимущественно дескриптивный характер исследований, характеризующих бюджеты времени, но не их связь с показателями профессионального и личностного развития.

Следует отметить, что для зарубежных исследований, представленных, в частности, работами Дж. Кафорио, С. Бриджеса, С. Аткинсона, П. Бартона и др. также характерна недостаточная разработанность проблемы свободного времени курсантов. Однако в методологическом плане, они отличаются использованием более широкого круга исследовательских методов (помимо опросов, используются этнографические методы, карты фиксации бюджетов времени и др.), а также стремлением к выявлению связей между использованием свободного

времени и показателями профессионального и личностного развития, а не просто описанию бюджетов времени.

С практической точки зрения, регуляция, не основанная на достоверных данных, не сможет обеспечить эффективную интеграцию курсантов и негативно скажется на институциональной эффективности войск. Поэтому важной рекомендацией для руководства военных учебных заведений выступает признание важности регуляции свободного времени современными методами и основанной на научных, надежных данных. Учитывая, что важность досуга, как фактора профессионального и личностного развития будущих офицеров, в настоящее время широко признается, организация целенаправленного воздействия на него в рамках одного ввуза или всей системы военного образования требует серьезной систематической работы по изучению и анализу бюджетов времени курсантов, мониторингу и оценке методов воздействия на свободное время.

В качестве рекомендаций по оптимизации организации спортивной досуговой деятельности, нами были предложены нетрадиционные виды спорта, которые можно включать в повседневное свободное время курсантов.

Библиографический список

1. Жамсуева О.С. Свободное время: теоретический аспект // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. №14. С. 107 – 110.

2. Передня Д.Г. Самообразование курсантов высших военно-учебных заведений МО РФ и его институциональное регулирование (социологический анализ): дис. … канд. соц. наук. М., 2003.

3. Осипов П.Н., Фильченкова Е.В. Свободное время современного студента // Образование и саморазвитие. 2010. №4. С. 139 – 144.

4. Вишнякова А.А. Тенденции использования свободного времени российской молодежи // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. №6. С. 80 – 83.

5. Федеральный закон от 27.05.1998 №76-ФЗ «О статусе военнослужащих» (ред. от 22.11.2016).

6. Шелест И.Р. Современное состояние организации свободного времени курсантов в вузах министерства обороны российской федерации // Вестник военного университета. 2009. №3. С. 77 – 81.

7. Пенно М.А. Отношение курсантов военно-воздушной академии к самообразовательной деятельности при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. 2015. №47-5. С. 153 – 159.

8. Галимова С.В. К вопросу об активизации самостоятельного учебного труда курсантами военных вузов МО РФ на основе личностно-ориентированной мотивации // Вестник Казанского технологического университета. 2010. №12. С. 83 – 87.

УДК 374

Мишуринская Н.А., *заместитель директора по УВР МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, E-mail: mishurinskayana@mukhm.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье автор представляет опыт города Ханты-Мансийска по реализации в сетевой форме образовательных программ основного общего и среднего

общего образования ресурсами учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, смешанная модель сетевого взаимодействия, «мягкие навыки», «твердые навыки». стратегия личностного развития, компетенции, предпрофильная подготовка, профессиональные пробы, профессиональный дайвинг, профессиональное самоопределение.

Одной из актуальных задач государственной политики в сфере образования является организация всестороннего партнерства, в том числе и развитие сетевого взаимодействия. Под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных технологий.

При этом сетевое взаимодействие образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес-структур можно описать как способ совместной деятельности организаций, предприятий и учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения, в результате которой формируются совместные группы учащихся для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности.

Организовать и развивать сетевое взаимодействие стало возможным с момента вступления в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: статьей 15 определена возможность реализации образовательных программ в сетевой форме.

Нормативным основанием реализации образовательных программ в сетевой форме является наличие в организациях:

- Положения о сетевой форме реализации образовательных программ;
- Договора о реализации образовательных программ в сетевой форме;
- Совместно разработанных и утвержденных организациями-партнерами образовательных программ;
- Иные документы, предусмотренные договором (календарный учебный график, расписание занятий и пр.).

В настоящее время в городе Ханты-Мансийске реализуется смешанная модель сетевого взаимодействия (схема 1) – вариант взаимодействия, участники которого разные по целям и содержанию деятельности, организационно-правовой форме и т.д.

Участниками смешанной модели являются:

- Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» – как Ресурсный центр;
- общеобразовательные организации – как организации-заказчики;
- организации среднего профессионального образования и высшего образования, организации реального сектора экономики – как организации-партнеры.

Схема 1. Смешанная модель сетевого образования в г. Ханты-Мансийске

По договору о сетевой форме реализации образовательных программ с общеобразовательными организациями города МБУДО «Межшкольный учебный комбинат» предоставляет:

- кадровые ресурсы (педагогические работники являются внешними совместителями в общеобразовательных учреждениях по должности «учитель технологии»);
- материально-технические ресурсы (площади и оборудование).

Учащимся 8-11 классов общеобразовательных школ города Ханты-Мансийска предлагаются на выбор следующие курсы по выбору и элективные курсы:

с выдачей сертификата об обучении:

- Web-дизайн;
- Декоративный дизайн аксессуаров;
- Компьютерная графика;
- Оператор станков с ЧПУ;
- Основы государства и права;
- Основы менеджмента;
- Основы финансовой грамотности;
- Практическое право;
- Спортивное судейство по ГТО;
- Техническое черчение;
- Устройство и техническое обслуживание автомобиля и др.

С выдачей свидетельства о присвоении разряда по профессии рабочего, квалификации по должности служащего при успешной сдаче квалификационного экзамена:

- Агент банка;
- Водитель транспортного средства категории «В» (с механической

трансмиссией);

- Вожатый;
- Горничная;
- Исполнитель художественно-оформительских работ;
- Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин;
- Официант;
- Секретарь суда;
- Секретарь-администратор;
- Столяр строительный;
- Цифровой куратор;
- Швея;
- Электромонтажник по освещению и осветительным сетям.

В 2018-2019 учебном году в рамках сетевой формы был апробирован новый формат предпрофильной подготовки [6,7,8] для 8-9 классов:

- во-первых, для 9-тиклассников в первой четверти был запущен курс по формированию «мягких навыков» (soft skills) по развитию таких компетенций как умение выстраивать стратегию личностного развития, коммуникативной компетенции, умение работать в команде teamwork, лидерских компетенций и умения управлять временем;
- во-вторых, отказавшись от бланковых профориентационных методик, педагогами используются такие ресурсы как Всероссийское тестирование по профориентации «Zacобой», а также онлайн-тесты Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» при МГУ им. М.В. Ломоносова;
- в-третьих, была трансформирована предпрофильная подготовка для 9-х классов: раньше профессиональные пробы для учащихся проводились по конкретным профессиям, предлагаемым, исходя из имеющихся кадровых и материально-технических ресурсов. С 2018 года на основании предварительного тестирования девятиклассников, выявляются наиболее интересные для учащихся профильные направления, в ходе дискуссии в каждой учебной группе определяется перечень профессий или должностей, с которыми хотят познакомится учащиеся в рамках конкретного направления. После этого, Межшкольный Центр профориентации, функционирующий на базе межшкольного учебного комбината, договаривается о проведении профессиональных проб, профориентационного дайвинга с организациями и предприятиями различных организационно-правовых форм города Ханты-Мансийска.

Представленная смешанная модель сетевого взаимодействия не имела бы права на существование, если бы не было следующих участников: заказчика в лице общеобразовательных организаций, исполнителя в лице «МБУДО» МУК и куратора, роль которого выполняет отдел по общему образованию Департамента образования Администрации города Ханты-Мансийска.

Также хочется отметить, что все педагогические работники, участвующие в реализации программ по сетевой форме, прошли повышение квалификации по теме «Организация обучения технологии в рамках реализации ФГОС ООО, ФГОС СОО», трое педагогических работников прошли профессиональную переподготовку по теме «Учитель технологии. Мастер производственного

обучения».

Несмотря на кажущуюся успешность представленной модели, существуют такие трудности, как:

- Отсутствие финансового механизма реализации образовательной программы в сетевой форме между организациями разных типов, разных организационно-правовых форм и ведомственной принадлежности;
- Отсутствует единый подход по зачету образовательных результатов обучающихся.

Данная модель безусловно направлена на:

- Профессиональное самоопределение обучающихся;
- Формирование у обучающихся «мягких» и «твердых» навыков (soft skills и hard skills);
- Приобретение обучающимися профессионального и социального опыта;
- Эффективное использование площадей образовательных организаций;
- Формирование системы наставничества «профессионал» – «обучающийся».

МБУДО «МУК» всегда открыт для диалога. Так, опыт межшкольного учебного комбината по реализации программ в сетевой форме был интересен республике Крым, Алтайскому и Пермскому краю, Свердловской, Белгородской и Московской области, некоторым муниципалитетам Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

И в заключении необходимо отметить, что согласно показателям регионального проекта «Современная школа» к 2024 году не менее 70% общеобразовательных организаций округа должны реализовать программы начального, основного и среднего общего образования в сетевой форме. Так, в 2019-2020 учебном году в рамках сотрудничества общеобразовательных школ с межшкольным учебным комбинатом для города Ханты-Мансийска данный показатель составляет максимум 66,7% с охватом свыше 500 обучающихся.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «Об образовании в Российской Федерации»

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ)

3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.12.2015 № 09-3482 «О направлении методических рекомендаций по организации сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес-структур в сфере научно-технического творчества, в том числе робототехники».

4. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме (утв. Минпросвещения России 28.06.2019 № МР-81/02вн).

5. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии https://proforientator.ru/tests/

6. Кривых С.В. и др. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. В 3 частях. Часть 1. Педагогика профильной школы: Учебно-методическое пособие / Под

ред. С.В. Кривых. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 164 с.
7. Кривых С.В. и др. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. В 3 частях. Часть 2. Методические аспекты профильного обучения. Учебно-методическое пособие / Под ред. С.В. Кривых. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 230 с.
8. Кривых С.В. и др. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. В 3 частях. Часть 3. Программное обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения: Учебно-методическое пособие / Под ред. С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 352 с.

УДК 377
Анисимова И.В., *педагог-организатор ГБОУДО ДТДиМ им.А.П. Гайдара, Москва*
Кабаченко Р.А., *педагог-организатор ГБОУДО ДТДиМ им.А.П. Гайдара, Москва*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются особые возможности образовательной среды учреждений дополнительного образования для организации условий развития функциональной грамотности обучающихся.
Ключевые слова: образовательная среда учреждения дополнительного образования, функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность.

В настоящее время проблема формирования функциональной грамотности и естественнонаучной как ее составляющей является актуальной, как для основного образования, так и для учреждений дополнительного профессионального образования.

Функциональная грамотность - способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Функциональная грамотность включает в себя: глобальные компетенции, математическую грамотность, финансовую грамотность, естественнонаучную грамотность, читательскую грамотность. Скорость развития естественных наук и технологий оказывает большое влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферу общества, поэтому хотелось бы рассмотреть подробнее развитие естественнонаучной грамотности.

Естественнонаучная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Естественнонаучно грамотный человек стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетентностей:

- научно объяснять явления;
- понимать основные особенности естественнонаучного исследования;
- интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов [1].

Для формирования и развития естественнонаучной грамотности в образовательной организации должны быть созданы определенные условия, должна быть создана соответствующая образовательная среда [2]. Под образовательной средой понимаем, как особым образом организованную зону взаимодействия участников образовательного процесса, включающую в себя

образовательные программы и мероприятия, а также материально-технические образовательные средства и материалы.

В современном мире нарастают вызовы системе образования и встает задача организации образовательной среды на принципах:

- открытость к любого рода обучающимся – то есть, к людям любого возраста, желающих заниматься различными типами непрерывного образования.
- гибкость, чтобы предоставлять образовательный опыт различной длительности (от очень краткого, до очень длительного), различной интенсивности, используя различные образовательные стили.
- сотрудничество с множеством независимых поставщиков, которые могут обеспечивать разнообразие образовательного опыта и могут создать более сложные образовательные продукты.

Новое понимание дополнительного образования открывает возможности все эти необходимые изменения реализовать уже сейчас. Конкурентные преимущества дополнительного образования по сравнению с другими институтами формального образования:

- участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями;
- возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья);
- право на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций;
- неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования;
- вариативный характер оценки образовательных результатов;
- тесная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию;
- возможность на практике применить полученные знания и навыки;
- разновозрастный характер объединений;
- возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера.

Важными отличиями дополнительного образования также является:

- нацеленность на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и сверстников, занимающихся тем же или близким видом деятельности;
- возможность для педагогов и учащихся включать в образовательный процесс актуальные явления социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии;
- благоприятные условия для генерирования и реализации общественных как детских (подростковых), так и взрослых инициатив и проектов.

Таким образом, сфера дополнительного образования создает особые возможности для развития образования. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего. Образовательная среда учреждения дополнительного образования обладает рядом особенностей:

• динамичность состава - постоянная смена коллективов, участников образовательного процесса, программ.

• реакционное развитие – постоянный мониторинг и анализ потребностей и запросов социума для развития возможностей учреждения, как материально-технических, так и организационно-педагогических.

• практическая ориентация – нет жестких рамок ФГОСов и требований ЕГЭ, что позволяет педагогам большую часть времени посвятить практике.

• творчество – свобода в подходах и стилях преподавания, возможность самостоятельно планировать образовательную деятельность.

• открытость – разновозрастные коллективы и направления деятельности, которые можно комбинировать по желанию.

Именно эти особенности и позволяют нам создавать особую образовательную среду для развития естественнонаучной грамотности в учреждении дополнительного образования. Для примера рассмотрим опыт Дворца творчества детей и молодежи имени Аркадия Петровича Гайдара. Учитывая весь спектр уникальных возможностей Дворца, нужно определить компоненты, которые создают условия для развития естественнонаучной грамотности у обучающихся:

Педагоги – как правило, это люди с профильным не педагогическим образованием, активно занимающиеся выбранным направлением в научной или профессиональной среде, помимо часов преподавания. Возможность для обучающегося - посещать занятия разных педагогов, выбирая наиболее интересного, подходящего. При этом, нужно учитывать необходимость дополнительной подготовки таких педагогов, с использованием современных педагогических технологий в практике преподавания, что позволит эффективно применять их в своей педагогической практике. По программам повышения квалификации педагогов с освоением современных технологий обучения таких как: кейс-технология, анализ ситуаций, проблемное обучение, диалоговые технологии, личностно ориентированные технологии, сторителлинг, образовательный ретренинг, проектные технологии и исследовательская деятельность [3, с.220].

Лаборатории – особым образом организованные развивающие пространства, оснащенные современным оборудованием, которое используется на каждом занятии.

Образовательные программы – возможность разработки разноуровневых программ (ознакомительные и базовые, долгосрочные и короткие), учитывающих возрастные особенности и уровень знаний, дефициты и запросы. Программы динамично меняются, отвечая новым задачам и запросам. Участие в городском проекте «Профессиональное обучение без границ» - открывает дополнительные возможности и реальную связь с будущей профессией, развивает общеучебные умения, формируемые в рамках естественнонаучных предметов. Возможность уделять большое внимание практике и работе над проектами (в отличие от школьных программ), дополнять программы необходимыми мероприятиями и активностями (участие в соревнованиях, конкурсах, экскурсиях, мастер-классах и др.), активное применение проектного подхода, учитывая опыт участия в движении WorldSkills, позволяет расширить контекстные ситуации, в которых используются естественнонаучные знания.

Комплекс мероприятий («Сезоны в Гайдаре», «Учебный день в Гайдаре») - возможность попробовать, познакомиться, сориентироваться в своих возможностях и потребностях, чтобы потом сделать осознанный выбор. Для ребенка есть возможность начать с любой точки (уровня) и развивать любую тему познания, при этом совмещая программы и педагогов (оборудование и ресурсы лаборатории) для разработки своей идеи, проекта

Зона взаимодействия - взаимоотношения с педагогом и коллективом строятся на новом уровне, нет «привычной роли» как в своем классе (возможность снять роль «неудачника», «отстающего», «опережающего», «скучающего», которые мешают при обучении и быть свободным в своем творчестве и познании), нет системы отметок и экзаменов. В группе одновременно занимаются по 10-15 человек, что дает больше возможностей для педагога.

Все эти компоненты образовательной среды обеспечивают успешность в формировании естественнонаучной грамотности обучающихся.

Библиографический список

1. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. - 2018. - №1.

2. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. - № 2 (27). – Апрель 2011. - С. 106-111.

3. Иванова О.А., Шалашова М.М. Основные направления развития дополнительного естественнонаучного образования детей // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С.217-221.

УДК 374

***Вологдина И.В.**, к.пед.н., доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, E-mail: volvg@mail.ru*

***Третьяков А.Л.**, ст. преподаватель кафедры дошкольного образования, Московский государственный областной университет, Москва, E-mail: altretyakov@list.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ БУДУЩИМИ ВОСПИТАТЕЛЯМИ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье отражены специфика использования современных ИТК-технологий будущими воспитателями в решении актуальных задач экологического образования детей старшего дошкольного возраста. Определена организационная основа использования ИКТ-технологий в дошкольной образовательной организации. Описана инновационная педагогическая технология экологизации дошкольного детства в соответствии с современными трендами цифрового общества.

Ключевые слова: ИКТ-технологии, экологическое образование, будущие воспитатели, дети старшего дошкольного возраста, педагогические технологии.

С самого раннего детства ребенок является первооткрывателем, исследователем мира. Мир открывается дошкольнику через опыт его личных ощущений, действий, переживаний.

Постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, искать новые

сведения об окружающем мире - важнейшие черты детского поведения. Внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение ребенка и создает условие для того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития. Доказано, что процесс обучения, сочетающий усвоение готовых знаний с относительно самостоятельным их добыванием, имеет большое значение для умственного развития детей дошкольного возраста. На сегодняшний день слова великого философа Конфуция: «Что я слышу – забываю, что я вижу– я помню, что я делаю – я понимаю» как никогда становятся значимыми и востребованными. Когда ребенок слышит, видит и делает что-то сам, то знания надолго остаются в памяти ребенка. Поэтому задача педагогов – помогать развитию самостоятельной поисковой, исследовательской активности детей.

На протяжении всего дошкольного возраста, наряду с игровой деятельностью, огромное внимание необходимо уделять организации познавательной, поисковой деятельности детей, которая понимается как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого, осуществляемого в процессе взаимодействия, сотрудничества, сотворчества [1].

С утверждением ФГОС ДО к требованиям основной общеобразовательной программы дошкольного образования данная деятельность дошкольников вышла на новый этап развития. В целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования определено:

-ребенок склонен экспериментировать, наблюдать;

-ребенок задает вопросы взрослым и сверстникам, проявляет любознательность;

-ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения.

То есть задача подготовки ребенка к школе к приобретению знаний, а к формированию умений действовать самостоятельно, проявлять любознательность, творческую активность и др. Именно эти качества хотят видеть в будущем первокласснике педагоги начального образования.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития познавательных потребностей, поэтому важно своевременное стимулирование познавательных процессов и развитие их во всех сферах деятельности детей. Главная задача педагога (воспитателя) - развитие у детей дошкольного возраста познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению, поиску ответов на свои вопросы.

Под элементарной поисковой деятельностью понимается совместная работа воспитателя и детей, направленная на решение познавательных задач, возникающих в учебной деятельности, в повседневной жизни, в игре и труде, в процессе познания мира. Поисковая деятельность предполагает высокую активность и самостоятельность детей, открытие новых знаний и способов познания.

Поисковая деятельность начинается с постановки воспитателем и принятия детьми познавательной задачи. В старшем дошкольном возрасте постановка познавательной задачи осуществляется детьми. Затем осуществляется ее первичный анализ и выдвигаются предположения, отбираются способы проверки предположений, выдвинутых детьми, осуществляется их проверка. Завершается

поисковая деятельность анализом полученных в ходе проверки результатов и формулированием выводов.

В практике дошкольной образовательной организации применение информационно-коммуникационных технологий базируется на следующем:
- подбор иллюстрационного материала и дополнительной информации для организации воспитательно-образовательной деятельности;
- оформление стендов, буклетов, кабинетов, подготовки материала для родителей, отчетности, обмена опытом;
- использование цифровой техники (аудио- и видео-), редактирование;
- использование компьютерной техники в процессе делопроизводство дошкольного учреждения, создание различного рода баз данных;
- создание электронной почты и сайта детского сада;
- создание презентаций и пр. [2].

Нельзя не отметить, что несмотря на то, что технический прогресс диктует обществу новые требования в организации всех направлений и сфер деятельности, применение информационных технологий в системе дошкольного образования встречает не только одобрение со стороны исследователей, но и мнения «против» (Т.И. Алиева, К.Ю. Белая, Н.Е. Веракса, Т.В. Волосовец, Н.Е. Дорофеева, Л.Н. Духанина, Т.С. и И.И. Комаровы). В качестве аргументов противники информационно-коммуникационных технологий приводят данные о том, что у детей может развиться зависимость от компьютера, а длительное пребывание за компьютером негативно сказывается на состоянии здоровья ребенка и пр.

Сосредоточение детей на компьютерных играх является бесспорно отрицательным фактором, поэтому правомерно встаёт вопрос о том, сколько времени ребенок должен находится за компьютером, уровень влияния игры на психологические и физическое состояние, а также как отразится отказ от коммуникационных отношений на стадии воспитательно-образовательного процесса [3]. Использование мультимедийных технологий на каждом занятии с дошкольниками тоже не является правильным, потому как при подготовке занятий педагогом-воспитателем затрачивается большой ресурс эмоционального и интеллектуального характера, связанные с поиском и формирование информационного потока на занятиях, а помимо этого нельзя забывать и об эмоциональной перегруженности дошкольника, которую нельзя допускать, потому как при частом применении информационно-коммуникационных технологий у ребенка может теряться интерес к таким занятиям.

Отметим, что главное достоинство применения метода экспериментирования в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента:
- дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания;
- идет обогащение памяти ребенка, активизируется его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации;
- развивается речь ребенка, так как дошкольнику необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы;
- происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые

рассматриваются как умственные умения;
- детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата;
- в процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Ребенок старшего дошкольного возраста приобретает способность осуществлять экспериментирование, т. е. он приобретает следующий ряд навыков данной деятельности: видеть и выделять проблему, принимать и ставить цель, решать проблемы, анализировать объект или явление, выделять существенные признаки и связи, сопоставлять различные факты, выдвигать гипотезы и предположения, отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности, осуществлять эксперимент, делать выводы, фиксировать этапы действий и результаты графически.

Важным условием развития основ экологической культуры детей является необходимость ставить их в поисковые ситуации, чтобы они активно, творчески, самостоятельно приобретали опыт и осваивали окружающий мир. Одним из видов практической экологически-ориентированной деятельности является проектная деятельность.

Метод проектов представляет собой способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели. Суть педагогического проектирования состоит в том, что создаются предположительные варианты будущей деятельности и прогнозируются ее результаты. В процессе проектной деятельности экологической направленности у детей дошкольного возраста создаются оптимальные условия для развития экологической компетенции дошкольников, обеспечивается повышение их мотивации к познавательной и исследовательской деятельности, формируются их нравственные качества.

В процессе работы над экологическими проектами в ДОО можно решать следующие задачи:

• развитие у детей экологических компетенций через приобретение опыта эмоционально-чувственного общения с природой;

• формирование бережного отношения к природным объектам посредством расширения представлений об окружающем мире на основе ближайшего природного окружения;

• приобщение дошкольников к трудовой деятельности, формирование навыков работы в коллективе;

• формирование мотивации воспитанников к исследовательской работе и познавательной экологической деятельности через игру, наблюдения, экспериментирование, чтение произведений художественной литературы о природе, животных, явлениях в природе.

Помимо прочего, реализация информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе встречает ряд проблем, потому как внедрение компьютерных технологий в рамках каждой дошкольной образовательной организации встречает трудности экономического характера:

- нехватка средств на техническое оснащение помещений и кабинетов, интерактивной аппаратуры;
- необходимость обеспечивать на постоянной основе необходимое техническое обслуживание и поддержку;
- приобретение лицензионного программного обеспечения и прикладных программных средств [4].

Поэтому нужно сказать, что информационно-коммуникационные технологии в практике работы детских садов является актуальной проблемой современного дошкольного воспитания. Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к тому, что компьютерная техника стала необходимым инструментом при организации работы воспитателя-педагога. Но, какое бы отношение не выражали к проблеме, информатизация общества ставит перед педагогами-воспитателями задачу стать для ребенка проводником в мир новых технологий, наставником, помочь сформировать основы информационной культуры личности дошкольника, повысить их активность и тягу к познанию.

Исходя из самого определения «информационно-коммуникационные технологии» следует сказать о взаимодействии следующих видов технологий:

- информационная технология, которая базируется на комплексе способов, средств и методов, обеспечение хранения, обработки и передачи информации, ее отображения и ориентирование на повышение эффективности и производительности труда. В настоящее время методы, средства и способы, механизмы информационных технологий напрямую связаны с использованием

компьютерной техники и технологии;

- коммуникационные технологии определяются как методы, способы и средства взаимодействия человека с внешней средой, при этом важен и обратный процесс. В этом аспекте компьютер занимает свое место и позволяет обеспечить комфортное, индивидуальное, многообразное и высокоинтеллектуальное взаимодействие объектов коммуникации.

Объединение информационных и коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе позволяет решить не только основную задачу по адаптации ребенка в информационном обществе, но и организовать основные направления работы воспитателя-педагога, в частности такое направление как формирование и развитие познавательной активности. Обучающие игры с применением информационно-коммуникационных технологий позволяют проводить довольно обширный перечень занятий: математика, ознакомление со странами, городами и организация интерактивного путешествия, развитие речи, обучение грамоте и конструирование, рисование и прочие [5].

Одними из основных средств информационно-коммуникационных технологий с целью расширения представления детей являются презентации, слайд-шоу и мультимедийные альбомы. Использование мультимедийных презентаций позволяет представить материал на занятиях с дошкольниками как систему ярких опорных образов, что позволяет заложить информацию не только как фактографическую, но посредством ассоциаций и закрепить их в памяти дошкольника, спровоцировать активность, стремление к познанию и поиску ответов на вопросы. Использование видеофрагментов при актуализации занятий позволяет развивать механизм мышления дошкольника, включить его

воображение. Посредством анимации и интерактивных рисунков на уроках можно детально ознакомиться с такими объектами и процессами, с которыми трудно или затруднительно работать в непосредственном контакте.

Весьма эффективной с практической точки зрения, является интерактивная подача информации и материала при объяснении и закреплении на занятиях с дошкольниками. Потому как при этом педагогу-воспитателю открывается возможности по применения различных стилей обучения, дети начинают активнее интересоваться сложным материалом, подаваемым через яркие, эффективные и динамичные инструменты подачи. Через совмещение видео-, аудио- и текстовый материал появляется возможность более глубоко осветить тему на занятиях с дошкольниками, что позволяет повысить их познавательную активность, запустить процесс творческого мышления и осмысления, полученного материала, повысить мотивацию обучения. Занятия при этом носят не однообразный характер, потому как применение информационно-коммуникационных технологий позволяют за счет одновременного применения иллюстрационно, методического и статистического материала превратить каждое занятие в увлекательное открытие для детей старшего дошкольного возраста.

Актуальными для современной дошкольной организации, по мнению исследователей и практиков, являются новые формы работы с дошкольниками – нестандартные мероприятия в экологическом образовании: образовательные экологические веб-квесты, педагогические экологические диспуты и проч.

Анализ педагогической литературы показал, что среди систематических форм деятельности наиболее распространенными являются кружки, факультативы, клубы экологической направленности. Содержание занятий в подобных объединениях до школьников содействует формированию исследовательской позиции к изучению природы, воспитывает бережное отношение к ней, углубляет знания о природе и взаимосвязях в ней, расширяет кругозор. Качество и эффективность работы, проводимой в кружке или клубе, во многом зависит от выбора и умелого использования системы методов и приемов обучения и воспитания дошкольников [6].

Таким образом, специфика использования современных ИТК-технологий будущими воспитателями в решении актуальных задач экологического образования детей старшего дошкольного возраста в соответствии с трендами современного образования проявляется в построении всего образовательного процесса с позиций формирования у детей определённой системы ценностей, навыков поведения, которые позволяют принимать индивидуальные и коллективные решения локального и глобального характера для улучшения качества жизни без угрозы для будущего планеты Земля.

Библиографический список

1. Богуславская Т.Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 10. С. 93-96.

2. Вологдина И.В. Применение ИКТ в современном дошкольном образовании: современное состояние проблемы // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 45-52.

3. Вологдина И.В., Третьяков А.Л. Воспитание гармонично развитой личности дошкольника средствами экологии // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 65-73.

4. Кривых С.В., Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 131-134.

5. Макареня А.А., Кривых С.В. Антропоэкологический подход в образовании. Монография. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. - 184 с.

6. Третьяков А.Л. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования в условиях устойчивого развития в современном инновационном педагогическом вузе: приоритеты и направления взаимодействия // Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества: сб. науч. ст. Минск, 2018. С. 400-405.

УДК 378

Винник Ю.С., *преподаватель ГБОУ «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, E-mail: s74@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в данной статье автор описывает трудности участников образовательного процесса, которые появляются в период подготовки и сдачи единого государственного экзамена, особенности сдачи итогового экзамена по литературе, возможностях психологического сопровождения участников образовательного процесса в период подготовки и сдачи итогового экзамена.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, психологические факторы, экзамен по литературе, подростки, психологическое сопровождение.

Единый государственный экзамен сегодня стал неотъемлемой частью школьного образовательного процесса. Преодоление этого этапа открывает значительные возможности для выпускника – выбор профессионального учебного заведения для освоения желаемой специальности. Педагоги уделяют значительное внимание подготовке к сдаче единого государственного экзамена, вопросам эффективности методик подготовки, специфике ЕГЭ, критериям готовности старшеклассников к единому государственному экзамену. Одним из самых важных факторов успеха сдачи единого государственного экзамена сегодня называют психологическую учащихся. Не вызывает сомнения необходимость психологической поддержки ученикам при приближении даты единого государственного экзамена. Но психологические факторы, оказывающие влияние выпускников, изучены недостаточно. Между тем понимание процесса психологической готовности к сдаче итогового экзамена позволяет выстроить систему подготовки к нему самым оптимальным образом.

Факт наличия трудностей, связанных со сдачей экзаменов, у подростков признан педагогическим сообществом [1]. В зависимости от причины их возникновения выделяют три группы. Первую составляют процессуальные, связанные с процедурой. Это трудности, связанные со спецификой фиксирования ответов. У детей может возникнуть страх ошибиться при заполнении бланка; трудности, связанные с ролью взрослого. В ситуации единого государственного экзамена присутствующие педагоги – это только наблюдатели, что повышает тревожность учащихся. На обычном экзамене педагог, особенно работающий в данном классе, совмещает функции поддержки и оценки; трудности, связанные с критериями оценки. Например, обычно личный контакт с экзаменатором, здесь –

отсутствие, обычно – развернутый ответ, здесь – лаконичный и т.п.; трудности, связанные с незнанием своих прав и обязанностей. Например, ученик может упустить возможность подать апелляцию или будет вынужден работать с некачественным материалом.

Вторую группу составляют личностные трудности, обусловленные личностными особенностями, такими как восприятие учеником ситуации экзамена, его субъективными реакциями и состоянием [2]. Прежде всего, это высокий уровень тревоги. Ситуация экзамена является сильно стрессовой, т.к. на экзамене за ограниченное время ученик должен продемонстрировать все свои знания. Дефицит времени значительно повышает тревогу ученика, появляется страх «не успеть». Что усугубляет психологические трудности ученика. Во вторую очередь это отсутствие полной и четкой информации о процедуре экзамена. Дефицит информации повышает тревогу. Причем ребенка никто не может поддержать, поделиться опытом, т.к. родители и учителя сдавали традиционные экзамены, и у них это было не так. Возраст старшеклассников имеет ярко выраженные психологические особенности. Это один из сложных периодов в жизни человека. В этом возрасте происходит глобальная перестройка нервной системы подростка, интенсивное становление системы ценностных отношений. В результате снижается самоконтроль, что сказывается на процессе подготовки к единому государственному экзамену.

Постоянный контроль процесса подготовки к единому государственному экзамену взрослыми участниками образовательного процесса в сочетании с возрастным негативизмом и снижением авторитета взрослых, напоминание о важности успешной сдачи единого государственного экзамена и возможностях, которые открываются в этом случае перед выпускником школы, вызывают скорее раздражение. В ситуации единого государственного экзамена этот дефицит не может компенсировать никто: ни родители, ни учителя, вокруг все чужое – люди, дети, помещение. Принимают и оценивают результаты экзамена незнакомые люди. Если раньше выпускной экзамен был своего рода «репетицией» вступительных экзаменов. То тот же самый единый государственный экзамен является сразу выпускным и вступительным. Это повышает его субъективную значимость, а, следовательно, и уровень тревоги учащихся. В результате основное следствие личностных трудностей – это повышенный уровень тревоги учащихся на экзамене, что приводит к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности.

Ещё одна группа трудностей – познавательные, обусловленные недостаточной сформированностью некоторых учебных компонентов. И в первую очередь это трудности, связанные с особенностями переработки информации, со спецификой работы с тестовыми заданиями. Значительную трудность представляет работа с тестовыми заданиями. Тестирование предполагает формирование особых навыков: учение выделять существенные стороны в каждом вопросе и отделять их от второстепенных, умение оперировать фактами и положениями, вырванными из общего контекста. Что очень сильно отличается от традиционного обучения, где все совсем наоборот, где акцент делается на связности изложения, умении выстраивать взаимосвязи в рамках отдельной темы.

Процедура единого государственного экзамена требует особой стратегии

деятельности: ученику необходимо определить для себя, какие задания и в каком соотношении он будет выполнять Причем следование какой-то рекомендуемой, а не индивидуальной, эффективной для себя стратегии работы приводит к тому, что человек делает не то, что ему удобно, а то, что ему сказали, и это в конечном счете отрицательно влияет на результаты. Выбор оптимальной стратегии тоже представляет трудность для учащегося. Выбранная стратегия определяет также особенности планирования и распределения времени. Неумение планировать время приводит к тому, что у него возникает страх не успеть, а это, в свою очередь, способствует нерациональному распределению времени и снижает результаты экзамена.

Единый государственный экзамен по литературе рассчитан на выпускников профильных гуманитарных школ и классов. Для того чтобы сдать этот экзамен, недостаточно просто «любить читать». Необходима специальная подготовка. Заданий с выбором ответа здесь не будет. Очень мало вопросов, рассчитанных на базовый уровень. Основное внимание уделяется творческим заданиям повышенной сложности. Это часть С, которая включает в себя: четыре ответа (в объёме 5–10 предложений) на вопросы, связанные с анализом двух конкретных художественных текстов; полноценное сочинение на одну из трёх предложенных проблемных тем. Ответы на задания С1 - С4 оцениваются по критерию содержательности (точность ответа и полнота аргументации). За каждое из них можно получить до 3 баллов. Задание С5 может быть максимально оценено пятнадцатью баллами. Здесь критериев пять: глубина и самостоятельность понимания проблемы; уровень владения теоретико-литературными знаниями; обоснованность привлечения текста произведения; последовательность и логичность изложения; следование нормам речи.

Но и здесь главное – содержание. Если при проверке работы эксперт оценивает уровень понимания проблемы нулём, задание дальше не проверяется и считается невыполненным. Орфографические и пунктуационные ошибки на оценку не влияют. Речевые ошибки в сочинении учитываются. Основная сложность экзамена – необходимо уметь оперировать очень большими объёмами информации. В Кодификаторе ЕГЭ по литературе указаны: одиннадцать романов, четыре повести, шесть пьес, девять поэм (одна из них — поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души»), около двадцати рассказов, около ста пятидесяти стихотворений. Древнерусская литература представлена «Словом о полку Игореве», литература XVIII века — произведениями Г. Р. Державина и Д. И. Фонвизина. Основной корпус текстов относится к XIX — первой половине XX веков. Все эти тексты ученик должен знать и разносторонне использовать. А ведь на экзамене перед выпускником будут только задание, листы для черновиков, чистовые бланки и ручка.

Единый государственный экзамен по литературе предполагает отличное знание произведений и авторов. Литературу надо изучать в совокупности с исторической действительностью. Нам придётся привлекать сведения из истории литературы - без этого можно многое упустить в понимании произведения. Например, сложно правильно оценить безапелляционные резкие высказывания Чацкого, если не знать, что декабристы рассматривали такое "витийство" как особую доблесть и старались демонстрировать это в своем поведении.

Успешная сдача единого государственного экзамена по литературе

базируется не только на том, что вы много читаете. Читать много – еще не значит качественно. Читать качественно – это запоминать и анализировать прочитанное, выносить свое суждение, проводить параллели между сюжетной линией и духовным состоянием автора. Но и этого недостаточно, чтобы отлично сдать единого государственного экзамена по литературе.

Таким образом, для преодоления познавательных трудностей необходимо двигаться в двух направлениях: помощь ученику осваивать навыки работы с тестами и выработка индивидуальной стратегии деятельности. Немаловажно уметь выделять детей группы риска, это те дети, которые испытывают трудности при сдаче экзамена. Их можно разделить на детей с личностными трудностями: дети с недостатком произвольности и саморегуляции, инфантильные, тревожные, неуверенные, перфекционисты и отличники; с познавательными трудностями: правополушарные, дети-синтетики, астеничные, гипертимные, застревающие.

Вместе с этим, в психологическом сопровождении в период подготовки и сдачи единого государственного экзамена, нуждаются и педагоги [3]. Побороть волнение перед экзаменом поможет небольшой внутренний диалог. Попробуйте сформулировать, что ученикам нужно сделать, чтобы вы чувствовали себя хорошо. Отметьте для себя: да, порой ученики могут не оправдать моих ожиданий, но ведь и я тоже была ученицей; сейчас насколько я буду поддерживать их, настолько поддержу и себя. Вспомните, как вы вместе с учениками шли все эти годы, испытывали и радость, и огорчение. Пришло время собраться и показать, на что вы способны. Чтобы снять напряжение. запланируйте вместе с учениками какое-нибудь мероприятие после экзамена. Общайтесь с родителями, сейчас они — ваши союзники. Помните: наибольшим авторитетом пользуется тот учитель, который в процессе учебы наиболее строг, зато во время тестирования и экзаменов становится «отцом родным. Когда все задачи уже выполнены, правила повторили и запомнили, пришло время дать школьникам последние ценные советы и пожелать им удачи. Самое главное — это снизить напряжение и тревожность учеников и обеспечить подходящие условия для сдачи единого государственного экзамена. Эффективным методом является драматизация, где на юмористическом материале проигрывается процедура единого государственного экзамена и складывается адекватное мнение о нем.

Так стираются легенды и надуманные представления об ужасах экзамена, формируются позитивное отношение и конструктивная стратегия поведения на экзамене. Немаловажно в период подготовки к единому государственному экзамену помнить и о себе, заботиться о своем здоровье, напоминает психолог. Контролируйте свои жесты. Не кричите и не бегайте из угла в угол. Говорите медленно, а двигайтесь плавно. Помните, что привести эмоции в порядок помогает и спокойное дыхание. Постарайтесь выглядеть невозмутимо, и сами не заметите, как действительно успокоитесь. Вернуть спокойствие и уверенность в себе помогают также воспоминания о собственных достижениях, о ситуациях, в которых вы были на высоте. Сложно не нервничать, если вы утомлены. Каждый человек, если он не выспался или голоден, порой может быть раздражительным. Если будет комфортно телу, то и сознание станет ясным. Умеренная физическая активность очень этому способствует. Не позволяйте другим выводить вас из себя. Учителю надо беречь свое эмоциональное состояние и учиться владеть собой. Негативные эмоции способны измотать любого учителя, а взамен они не

дают ничего полезного. Когда вы спокойны, он расслабляется, у вас появляется шанс легко все распутать.

При необходимости можно попросить профессионального психолога помочь выработать тактику эмоционального реагирования, например, трансформировать беспокойство в спокойствие (в крупных городах можно обратиться за бесплатной психологической помощью в специализированные центры). В то же время не полагайтесь во всем на специалистов — доверяйте и собственной интуиции. Если экзамен прошел успешно, вам останется только облегченно вздохнуть и пожелать своим ученикам удачно поступить в вузы или колледжи. Но, будем честны, дети не всегда оправдывают ожидания своих учителей. Можно обвинить в неудаче самого ученика или списать провал на свои педагогические недоработки. В любой ситуации, разумнее трезво оценивать происходящее. Постарайтесь проанализировать ситуацию, подумайте, что можно было сделать по-другому, какой опыт вы получили, как это отразится на вашем рейтинге и т. д. Если вы начнете думать о том, что «это не так страшно» и «я сильнее этих обстоятельств», то волнение и подавленность постепенно уйдут. Обучение – взаимный процесс, поэтому если учащемуся начхать на грядущие результаты, учитель может в лепешку расшибиться, но ничего не сделает. Опять же разные таланты и способности к преподаванию у разных учителей. А, вообще, об уровне учителя нужно судить не по тому, что все или не все сдали экзамен, а какой процент сдал. В любом классе во все времена находилась пара-тройка учеников, совершенно не приспособленных к учению.

Будьте оптимистами, это очень простая и в то же время сложная вещь, советует психолог, это неисчерпаемый источник творческой энергии и внутренней гармонии. Экзамены пройдут, а выпускники останутся. И пусть главным итогом всех лет работы с ними для вас останутся не только баллы на едином государственном экзамене, но и отношения, основанные на взаимном уважении.

Библиографический список

1. Романова А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Концепт. – 2012. - № 10 (октябрь) – ART 12135. - 50,5 п.л. – URL: http//www.covenok.ru/concept/2012/12135.htm. - Гос.рег.Эл №ФС 77.
2. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. / Д.Майерс – СПб.: ПитерКом, 1999. – С.34.
3. Еремина Л.Ю. Психологические аспекты подготовки учащихся 11-х классов общеобразовательных школ к сдаче итогового школьного экзамена в форме ЕГЭ // Объединенный научный журнал. - 2007. - № 14. – С.35-36.

УДК 378

Чудинова Е.В., *ведущий специалист по предоставлению услуг ГБУ «Многофункциональный центр по предоставлению услуг окружного значения юго-западного административного округа», магистрант 2 курса МГПУ, Москва, E-mail: Chudinova818828@mail.ru*

ИЗ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о развитии творческих способностей детей в условиях дополнительного образования. Описывает опыт работы

учителей по развитию творческих способностей детей.

Ключевые слова: творческие способности, дети, дополнительное образование, креативность, воображение.

Преобразования, происходящие в обществе, порождают необходимость воспитания творческой личности. Данная проблема актуальна для дополнительного образования, т.к. основной целью дополнительного образования является создание условий для формирования и развития творческих способностей. В связи с этим, в настоящее время идет поиск различных подходов, методов и технологий, направленных на развитие творческих способностей.

Определение понятия «творчество» является одним из самых сложных вопросов психологии. Данный термин крайне неоднозначно трактуется в различных монографиях, статьях. В широком смысле понятие «творчество» охватывает и социально-историческую обусловленность, и значение, и ценность продуктов творчества, и влияние традиций на творческую деятельность, и взаимодействие школ и направлений, и организацию, и прогнозирование творческой деятельности и т. д.

В настоящее время достаточно полно исследованы общие теоретические проблемы психологии творчества. Творчество является одной из фундаментальных категорий психологии. В определении творчества наблюдаются три подхода: гнесеологический, аксиологический и объединяющий их целостный. Гнесеологический подход определяет творчество как поиск способов решения нестандартной задачи в условиях неопределенности. Аксиологический подход ориентируется на культурологическую парадигму, фокусирующую личность человека в целом и рассматривающую творчество, как прорыв человека в неизвестное будущее на основе проникновения в глубины собственной экзистенции или как поток развития, постигаемый с помощью интуиции.

Внутри целостного подхода можно выделить взгляды на творчество как на систему взаимоотношений личности и мира. В.В. Давыдов определял акт творчества как реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя. Общие психолого-педагогические основы проблемы развития творческих способностей разработаны Л.С. Выготским, В.Г. Ивановым, А.Н. Леонтьевым, А.А. Смирновым, В.Г. Максимовым и другими. Определение значимости творческого развития детей дали в своих исследованиях Д.Б. Кабалевский, Б.М. Теплов, В.Н. Шацкая, М.Г. Рыцарева, Т.В. Челышева и другие. Творческое развитие обучающихся подразумевает нестандартный подход к определенной ситуации, креативное решение задач.

В настоящее время дополнительное образование обучающихся естественнонаучной направленности направлено на формирование научной картины мира и удовлетворение познавательных интересов обучающихся в области естественных наук, развитие у них исследовательской активности, нацеленной на изучение объектов живой и неживой природы, взаимосвязей между ними, экологическое воспитание, приобретение практических умений, навыков в области охраны природы и природопользования.

К основным направления развития естественнонаучной направленности следует отнести: обеспечение условий для развития детей, занимающихся в объединениях естественнонаучной направленности, включая поддержание их

здоровья и развитие умственных и коммуникативных способностей; расширение сферы дополнительного естественнонаучного образования детей за счет взаимодействия со сферами науки, культуры, сельского и лесного хозяйства, со службами экологического контроля, с общественными организациями и детскими общественными объединениями, со сферой неформального образования; рост профессионального уровня педагогических и руководящих кадров системы естественнонаучного дополнительного образования; функционирование системы дополнительного образования детей естественнонаучной направленности в режиме устойчивого бескризисного развития и т.д. [3]

Современный формат естественнонаучной направленности дополнительного образования детей, с учётом изменения спектра направленностей дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, последовавшего с введением в действие приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 09 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», объединяет в себе содержание двух ранее самостоятельных направленностей: эколого-биологической и естественнонаучной.

Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» (утверждён президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.11.16 № 11), определяет увеличение доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных качественными дополнительными общеобразовательными программами технической и естественнонаучной направленности к 2020 году до 18%, в том числе на базе создающихся модельных центров дополнительного образования детей.

На основании проведенного мониторинга, в котором приняли участие 21 образовательное учреждение города из 48, установлено, что в 20 из них в 2018-2019 учебном году обучение школьников осуществлялось в клубах, секциях, кружках, объединениях естественнонаучной направленности. Приведем примеры программ естественно научной направленности, направленных на развитие творческих способностей обучающихся:

- Дополнительная общеобразовательная программа "Экологика" для детей от 6 до 12 лет. Автор: Н.Н. Вдовина, педагог дополнительного образования МКОУ ДОД "Станция юных натуралистов" г. Новохопёрск;
- «Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа "Экожурналистика" для детей 11-17 лет. Автор-составитель: Л.Я. Шаповалова, педагог дополнительного образования. Белгород, 2014
- Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа "Человек. Природа. Поиск" творческого объединения "Исследователи природы" для детей 6-11 лет. Автор-составитель: Н.А. Степаненко, педагог дополнительного образования I квалификационной категории. Искитим, 2010
- Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа "Юный этолог" для детей 12-16 лет. Автор-составитель: Н.А. Седова, педагог дополнительного образования. Санкт-Петербург, 2014
- Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа "В наномир" для детей 12-15 лет. Составитель: А.С. Савинич, педагог дополнительного образования

- Дополнительная общеобразовательная программа "Экологическая мозаика" для детей 6-11 лет. Разработчик: Ю.Ю. Прозорова, педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории АОУ ДОД УР "РЭБЦ".Ижевск, 2014
- Дополнительная общеразвивающая программа "ТЕРРА" для детей 10-15 лет. Составитель: Е.П. Попова, педагог дополнительного образования Балашиха, 2014
- Дополнительная общеобразовательная программа научного общества учащихся "Зелёная лаборатория" для детей 11-16 лет. Руководитель: О.А. Ларионова, педагог дополнительного образования, Копейск, 2014
- Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа "Центр эколого-биологических исследований и природоохранной работы"для детей: 12-18 лет. Автор программы: В.П. Буравлева, педагог дополнительного образования МАУ ДО ДЮЦ "Рифей", г. Пермь.

В условиях дополнительного образования естественнонаучной направленности для развития творческих способностей детей часто используется Кейс-метод. Это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач – ситуаций (решении кейсов), обеспечивает готовность обучающихся решать практические задачи и находить решение в реальных, жизненных, а также проблемных ситуациях. Одной из задач этого метода выступает - совместная деятельность обучающихся по анализу ситуации – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. [2] Поиск практических решений конкретных ситуаций развивает творческие способности обучающихся, их познавательные интересы и формирует опыт решения проблем в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Барышева Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб., 2006.
2. Иванова О.А., Цегельная Н.Н., Дементьева О. М. Использование кейс метода в образовательном процессе// Школа и производство. – 2011. № 8. - С. 3-7
3. Иванова О.А., Шалашева М.М. Основные направления развития дополнительного естественнонаучного образования детей // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С.217-221.

УДК 372

Фураева О.Г., *педагог ГБОУ СОШ №365, Санкт-Петербург*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПУТЁМ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация: трудовое воспитание в школе – один из способов адаптации младшего школьника в окружающей реальности. В статье описываются механизмы, с помощью которых трудовое воспитание способствует эффективной социализации младших школьников. Показано поэтапная плановая организация трудового обучения в 3 классе начальной школы общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: трудовое обучение, этап проектной деятельности, технологическая операция, окружающая среда.

Трудовое обучение в начальных классах – органическая составная часть единой системы обучения, воспитания и развития учащихся. Является частью Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования России.

Особенность данного направления педагогической деятельности состоит в ориентации на понимание детьми постепенного освоения человеком природы, частью которой он является. Ребенок должен осознать, что все вокруг создано природой и человеком, и через это понимание осваивать трудовые навыки. [5]

Технологические операции, которые осваивают учащиеся:

разметка (на глаз, сгибание, по шаблону, по линейке, с помощью копировальной бумаги);

раскрой (бумага, ткань — разрезание ножницами по прямой линии разметки, бумага — разрывание пальцами);

сборка (на клею, пластилине, конструктор);

украшение (аппликация из ткани и бумажных деталей, роспись красками, использование природного материала);

лепка (пальцами, рельефные работы). [3]

Выполнение предлагаемых учителем изделий и макетов позволит учащимся узнать, что в основе современных технологий лежат старые, проверенные временем способы создания предметного мира. [1]. Планирование изготовления изделия рассматривается уже как этап проектной деятельности, где частью проекта становится технологическая карта. Вводится понятие стоимости исходных материалов, необходимых для изготовления изделия.

В 3 классе учащиеся знакомятся с технологиями, материалами, инструментами, профессиями, которые они могут встретить в городе. Изучают свойства материалов, способы выполнения чертежа, приёмы технического моделирования и конструирования. Окружающая среда в данном курсе рассматривается как способ получения информации.

Учащиеся на практическом уровне осваивают правила безопасной работы различными инструментами; знакомятся с понятием «универсальность инструмента»; изучают правила работы новыми инструментами: острогубцы, плоскогубцы, крючок; закрепляют навыки работы ножом, ножницами, иглами и другими инструментами; учатся выбирать необходимый инструмент в зависимости от используемого материала; осваивают приёмы работы с угольником. Основы культуры труда в 3 классе прививаются в процессе формирования умения самостоятельно применять в новых условиях полученные знания и приобретённые навыки.

Проектная деятельность учащихся в 3 классе осуществляется на основе технологической карты как средства реализации проекта. Выполнение изделия в рамках проекта по заданному алгоритму происходит под руководством учителя. Учащиеся находят общие закономерности в выполнении изделий из различных материалов и самостоятельно составляют алгоритмы выполнения работы над изделиями с опорой на эскиз и технический рисунок. Школьники осмысливают понятие стоимости изделия и его значение в практической и производственной деятельности. [2]

В работе над проектом деятельность учителя направлена на создание практической ситуации, в которой ученик будет выполнять работу над проектом,

на создание условий для успешной реализации проекта. Важно отработать навыки составления плана изготовления изделия, приобретённые в 1 и 2 классах; научить оценивать работу по разным критериям, проводить презентацию проекта; обеспечить взаимодействие учащихся между собой и с учителем, развивать коммуникативные навыки школьников.

Деятельность ученика при этом направлена на закрепление умений ставить цель, определять задачи, соотносить поставленную цель и условия её достижения; планировать действия в соответствии с собственными возможностями; использовать предметные знания для реализации цели. Школьники учатся различать виды ответственности внутри своей учебной работы, оформлять результаты проекта и проводить его презентацию. [5]

Трудовое обучение обеспечивает реальное включение в образовательный процесс различных структурных компонентов личности (интеллектуального, эмоционально-эстетического, духовно-нравственного, физического) в их единстве, что создаёт условия для гармонизации развития, сохранения и укрепления психического и физического здоровья учащихся. Также по своей сути является комплексным и интегративным учебным предметом. В содержательном плане он предполагает реальные взаимосвязи практически со всеми предметами начальной школы. [4]

Математика - моделирование (преобразование объектов из чувственной формы в модели, воссоздание объектов по модели в материальном виде, мысленная трансформация объектов и пр.), выполнение расчетов, вычислений, построение форм с учетом основ геометрии, работа с геометрическими фигурами, телами, именованными числами.

Изобразительное искусство - использование средств художественной выразительности в целях гармонизации форм и конструкций, изготовление изделий на основе законов и правил декоративно-прикладного искусства и дизайна. Окружающий мир - рассмотрение и анализ природных форм и конструкций как универсального источника инженерно-художественных идей для мастера, природы как источника сырья с учетом экологических проблем, деятельности человека как создателя материально-культурной среды обитания; изучение этнокультурных традиций. Родной язык - развитие устной речи на основе использования важнейших видов речевой деятельности и основных типов учебных текстов в процессе анализа заданий и обсуждения результатов практической деятельности. [4]. Литературное чтение - работа с текстами для создания образа, реализуемого в изделии.

Таким образом, трудовое обучение создаёт основу для развития личности младшего школьника, предоставляет уникальные возможности для его духовно-нравственного развития. Выпускник начальной школы приобретает общекультурные и общетрудовые компетенции, основы культуры труда, самообслуживание и учится:

- иметь представления о наиболее распространённых в своём регионе традиционных народных промыслах и ремёслах, а также современных профессиях;

- понимать общие правила создания предметов рукотворного мира;

- планировать и выполнять доступные действия по самообслуживанию и доступные виды домашнего труда, что так важно для успешной социализации

современных детей.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. №273// Собрание законодательства Российской Федерации 2018, N 27, ст. 53.
2. Технология. 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений // Н.И. Роговцева, Н.В. Богданова, Н.В. Добромыслова; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2013. - С. 3-5.
3. Уроки технологии. 3 класс. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений // Роговцева Н.И.; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад образования, изд-во «Просвещение». –М.: Просвещение, 2013 С. 1-4.
4. Анащенкова С.В., Роговцева Н.И., «Технология. Рабочая тетрадь. 3 класс. ФГОС». // Рос. Акад. Наук, Рос. Акад образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2019. - С. 3-7.
5. Роговцева Н.И., Технология. 1 класс. Учебник // Рос. Акад. Наук, Рос. Акад образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2019. - С. 1-17.

УДК 378

Гребенюк А.Ю., *мастер производственного обучения, Индустриально-судостроительный лицей, Санкт-Петербург, grebenyuk.a.u @gmail.com*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ – БУДУЩИХ ПЕЧНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ

Аннотация: в статье рассматривается развитие личностных качеств у будущих печников - обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессиональных конкурсов.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение, профессионализм.

"Труд был всегда основанием человеческой жизни и культуры".
А.С. Макаренко.

Проблема профессионального самоопределения встает очень остро в наши дни. Юноши, в семьях которых отсутствуют трудовые династии, затрудняются в выборе профессии [1,2,5]. Часто их помощником является интернет, поэтому придя в профессиональное образовательное учреждение обучающиеся чаще всего зажаты, некоммуникабельны, а раскрыть, увлечь их будущей профессией становится просто необходимо.

Профессионализм - это не только достижение человеком высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, профессионального мышления, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда. Если при поступлении в профессиональный лицей обучающийся правильно оценивает выбранную профессию, считает ее значимой для общества, то это положительно влияет на процесс обучения. Но многие поступившие не мотивированы к учебе. Поэтому в целях повышения уровня учебной деятельности необходимо формирование положительного отношения к профессии.

Для этого нужно ориентироваться на активные методы овладения знаниями, развития творческих способностей обучающихся, переход от поточного к индивидуальному обучению с учетом потребностей и возможностей

личности. Организация обучения в информационно - коммуникационной образовательной среде способствует формированию профессионально - значимых качеств обучающихся, так как в этой среде значительно расширяются возможности представления, обработки и передачи учебной информации [3].

Во многом профессиональному становлению, развитию таких личностных качеств, как трудолюбие, ответственность, творчество, коммуникативность, дисциплинированность, способствуют конкурсы профессионального мастерства.

В нашем случае развитие личностных качеств у обучающихся реализуется через следующие этапы:

1.Работа в бригаде.

2.Проявление силы воли на групповом конкурсе.

3.Ответственность на лицейском конкурсе.

4. Самообладание на городском конкурсе.

5.Наставничество в виде жюри-консультанта среди всех групп лицея.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, попадая в профессию, не только осваивают азы печного мастерства, но и, прежде всего, учатся работать в команде. Частым заданием в мастерской является кладка печи бригадой, то есть учащиеся разбиваются по 3 - 4 человека и начинают совместно выкладывать печь. А здесь каждому нужно быть очень внимательным, так как при малейшем нарушении правил кладки, придется заново все переделывать, а переделывать нужно всей бригаде. Вот и получается, что нужно быть внимательным, добросовестным и чувствовать плечо товарища. А если уж безответственность у кого-то возьмет свое, то в следующий раз ребята не захотят его взять к себе в бригаду, а это очень обидно, когда все работают вместе, а ты будешь один выкладывать громадную печь и без помощников. Этот метод практически всегда срабатывает, и даже не очень старательным учащимся приходится подтягиваться, чтобы обязательно работать вместе с бригадой.

На этапе группового профессионального конкурса учащиеся самостоятельно выкладывают задание на время и качество. Причем во время кладки нельзя выходить из мастерской. И здесь каждый проявляет силу воли, так как нельзя сходить в столовую до обеда, нельзя выйти на перемену и пообщаться с учащимися других групп, и наконец, просто нельзя расслабиться пока не выполнил задание, так как трое участников из всей группы с лучшими показателями будут соревноваться в общелицейском конкурсе со старшекурсниками, а это очень почетно. Значит нужно выдержать и довести дело до конца. Если у кого-то не хватает выдержки довести дело до конца, признается законченной на этом этапе и оценивается жюри. Таковы правила конкурса. Но в нашем случае среди учащихся первого курса таковых не оказалось, все выдержали конкурс. Лучшими стали три учащихся-первокурссника [4].

Теперь эта тройка выходит на лицейский конкурс, где соревнуются лучшие обучающиеся из всех групп. У каждого курса есть свой запасной - это четвертый участник по результатам группового конкурса. Если по какой-то причине конкурсант не приходит к началу конкурса, то запасной занимает его место, а опоздавший становится зрителем. Поэтому ребята- конкурсанты стараются прийти заранее, чтобы обязательно принять участие в конкурсе. И в этот день обычно проходится день открытых дверей. Наши участники знают, что на них смотрят будущие обучающиеся лицея, и от того, как они проявят себя в работе,

будет зависеть не только их выигрыш, но и набор на профессию. Итак, один наш первокурсник занимает второе место на лицейском конкурсе, а на первом и третьем местах учащиеся второго курса. И теперь впереди городской конкурс "Лучший каменщик", в котором первокурсник, который вошел в тройку лучших, вместе со старшекурсниками выходит на этот конкурс.

Конкурс «Лучший каменщик» проходит в конце мая на действующей строительной площадке, где кроме наших трех участников выступают еще девять конкурсантов из других профессиональных колледжей, но без ограниченных возможностей здоровья. На площадке присутствует Правительство Санкт-Петербурга, представители Комитета по образованию, жюри - прорабы, члены технадзора, принимающие здания к эксплуатации, телеканалы, журналисты. Очень сложно при выполнении задания сохранять самообладание, когда тебя фотографируют в упор или пытаются взять интервью. А ведь на задание отводится всего два часа, при этом если кладка выложена идеально, но не доложен хотя бы один кирпич, то работа считается незаконченной, и конкурсант занимает последнее место. И конечно, во время выполнения задания нельзя отлучаться с рабочего места, так как жюри это расценит как завершение работы. Только закончив задание, разрешается уходить от своей кладки. Наши ребята к этому были готовы, так как в таких условиях проходили групповой и лицейский конкурсы. И надо отдать должное нашей тройке, они закончили раньше всех. А на следующий день во Дворце Труда проходило награждение, и ребята заняли второе, третье и пятое места из одиннадцати участников! На втором месте наш первокурсник! После церемонии награждения, всех участников и почетных гостей пригласили в фуршетный зал, где наши мальчики вместе с жюри отмечали победу и обменивались мнениями о проделанной работе. Итак, учащийся-первокурсник впитал в себя за учебный год почти все качества будущего печника. Осталось только одно, но не менее важное - суметь стать наставником среди младших товарищей.

В октябре в лицее состоялся конкурс "Лучший Печник" среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья всех профессий, и ребятам печникам первого и второго курсов предложено было быть на конкурсе консультантами и одновременно входить в состав жюри. Из обучающихся в жюри было семь человек, двое со второго курса и пятеро с первого. Конечно, всех вел за собой наш победитель городского конкурса "Лучший каменщик". И ребята с честью справились с поставленными задачами. Провели конкурс, подсчитали баллы и определили победителей. Фотографии с конкурса были размещены на стендах мастерской и лицея, и учащиеся на переменах отвечали на все вопросы подошедших к ним ребят из других групп.

А в декабре новое испытание - межрегиональный фестиваль практик инклюзивного образования " Мастерские педагогического опыта", где участвовали представители четырех регионов страны. В состав команды помимо нашего победителя городского конкурса или еще двое обучающихся со второго и первого курсов. И наставник - второкурсник уверенно ведет ребят к победе: мальчики проводят мастер-классы по кладке мини- банной печи на деревянных мини-кирпичиках и консультируют взрослых людей по приемам кладки печей. В итоге по двум номинациям наша команда занимает первые места! Победа дружного коллектива во главе с наставником! А дальше групповые конкурсы на

первом и втором курсах, снова отобраны первые тройки и впереди испытание на лицейском и городском конкурсах профмастерства. Но дальше уже не страшно, ребята постепенно впитывают в себя все необходимые навыки мастерства, что в жизни им обязательно поможет стать прекрасными специалистами!

Таким образом, умение работать в команде, трудолюбие в профессии, ответственность за свое дело, проявление творчества при проведении мастер-классов, коммуникабельность, проявляющаяся на городских конкурсах, дисциплинированность при выполнении порученных заданий формируют у обучающихся не только профессиональные навыки, но и позволяют стать достойными гражданами страны!

В итоге за период обучения профессии "Печник" у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессиональных конкурсов формируются не только отдельные профессионально важные качества, знания, умения и навыки, но и происходит и становление самой личности профессионала. При осуществлении такой важной профессионально значимой задачи – формирования личностных качеств будущего профессионала ориентируемся на А.С. Макаренко: " Чтобы сохранить коллектив, сохраняйте его живое ядро, следите, чтобы всегда поколение сменялось при наличии подготовленного поколения, ... сберегайте правила, традиции." [6].

Библиографический список:

1. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

2. Куричкис И.В., Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: Монография / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: Изд. ИСЛ, 2019. - 303 с.

3. Алимов Б.Н. Формирование профессионально значимых качеств учащихся профессиональных колледжей / Молодой ученый – 2013. № 7 - С.300-382.

4. Головей Л.А., Манухин В.Р., Рыкман Л.В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю Леонтьева, Н.А. Александрова. – СПб.: Нестор - История, 2015 - 306с.

5. Кузина Н.Н. Сетевое взаимодействие с социальными партнерами как условие успешного постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессионального образовательного учреждения // Сетевое взаимодействие с социальными партнерами как средство социально-профессиональной адаптации в постинтернатном сопровождении учащихся-сирот учреждений профессионального образования: Материалы 2 Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: ИСЛ, 2018. - 400 с.

6. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1988.

УДК 374

***Иванова Е.М.**, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: lisa.ivanova@gmail.com; **Тихонова Е.И.**, методист ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: dvakota65@mail.ru; **Федотова О.В.**, методист ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, e-mail: muzotddut@yandex.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье авторы рассматривают возможности подготовки педагогов дополнительного образования детей, реализующих программы художественной направленности, к созданию условий для достижения метапредметных и личностных результатов, в том числе с использованием сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, художественная направленность, метапредметные результаты обучающихся, личностные результаты обучающихся, сетевое взаимодействие, организация совместной деятельности творческих коллективов.

Сегодня одной из задач дополнительного образования становится достижение метапредметных и личностных результатов. Метапредметность предполагает выход за пределы образовательного процесса, и этому способствует в большей степени развитие сетевого взаимодействия не только с различными организациями, образовательными учреждениями, но и взаимодействие между коллективами одного учреждения [1]. Так, педагоги музыкального отдела и отдела декоративно-прикладного творчества ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, в рамках программы профессионального саморазвития и внутрифирменного обучения, разработали цикл занятий «Рисуем музыку».

Желание «увидеть музыку», «связать цвет и музыку» и «услышать цвет» - столь же древнее, как стремление человека взлететь в небо или обрести вечную молодость. А может ли вообще звук иметь цвет? Как рассказать детям о теории звука Александра Николаевича Скрябина и теории цвета Василия Кандинского?

Искусство – важнейший компонент духовной культуры, который включает в себя литературу, живопись, музыку, театр. Все эти виды связаны и переплетаются между собой особыми узами, глубоко внутренними, имея под собой одну и ту же основу – многообразные проявления природы. Для того чтобы формировать у детей целостную картину мира, необходимо максимально синтезировать виды искусства, которые позволяют «озвучить» и «оживить» картину, музыку, пробудить целую гамму чувств и ассоциаций. Каждая встреча ребёнка с прекрасным имеет большое значение в формировании его чувств и сопричастности к миру. Без воспитания эстетически грамотных людей, воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям, умения понимать и ценить искусство, без пробуждения у детей творческих начал невозможно формирование творчески активной личности.

Первое занятие этого цикла педагоги и методисты разработали и провели в феврале 2020 года. Основную цель занятия определили - организовать взаимодействие коллективов художественной направленности с помощью комбинирования музыкального и изобразительного вида деятельности, познакомить педагогов и детей между собой, показать перспективы совместной деятельности, возможности неформального общения двух коллективов.

Помимо обучающих задач (дать представление о выразительных возможностях музыкального тембра, о выразительных свойствах цветовой палитры, познакомить учащихся с теорией цвета композитора А. Скрябина и теорией звука художника В. Кандинского), во главу угла педагоги ставили воспитание культуры межличностных отношений, основанных на общности познавательных интересов, совместной творческой созидающей деятельности [2, с.19].

Реализация данного проекта, а именно цикла совместных занятий с художниками и музыкантами предполагает достижение таких результатов, как:

- Регулятивные: учащиеся научатся организации собственной деятельности, ее управлению; будут проявлять инициативность и самостоятельность.
- Коммуникативные: у учащихся будут сформированы навыки грамотного речевого общения в различных коммуникативных средах.
- Познавательные: учащиеся научатся постановке и решению проблемы, работе с различными информационными источниками, анализу и самоанализу.
- Личностные: у учащихся расширится кругозор и круг интересов в области культуры и искусства. Учащиеся будут проявлять инициативу и творческую активность в социально значимой деятельности; научатся оказывать помощь другим членам коллектива в процессе работы над проектом. У учащихся будет сформирована система значимых социальных и межличностных отношений [3, с. 54].

«Та страна, которая будет учить своих детей искусству, превзойдет все остальные» (Д. Дидро). Развитие у детей целостного восприятия искусства на основе комплексного подхода к различным его видам: музыке, литературе, живописи, пластике, театру - вот конкретный путь эстетического воспитания учащихся. Мы уверены, цикл занятий «Рисуем музыку» не только поможет ребятам узнать выразительные возможности цвета и изобразительные возможности звука, развить музыкально-образное мышление, найти новых друзей, но и поможет педагогам быть готовыми к разработке и использованию новых организационных форм и инновационных средств достижения метапредметных результатов обучающихся.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Пономарева Н.С. Культурологический подход к формированию и отслеживанию мета-предметных результатов в образовательном процессе школьников // Академия профессионального образования. – 2019. - № 10. – С. 3-19.
2. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе - Москва: Сентябрь, 1996. - 96 с.
3. Скрипкина Ю. В. Метапреметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации [Текст] / Ю. В. Скрипкина // Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход : материалы пед. конф., 17 декабря 2010 г., г. Москва / Центр дистанц. образования «Эйдос», науч. шк. А. В. Хуторского ; под ред. А. В. Хуторского. - Москва : ЦДО «Эйдос», 2010. - 422 с.

УДК 374

***Васильева С.В**., методист ГБУ ДО ДДТ Петродворцового района, Санкт-Петербург, e-mail: ddtuvr@mail.ru; **Мартынова Л.В**., методист художественного отдела ГБУ ДО ДДТ Петродворцового района, Санкт-Петербург, e-mail:*

ddtuvr@mail.ru; ***Степанова Л.Е.,*** *методист культурно-досугового направления ГБУ ДО ДДТ Петродворцового района, Санкт-Петербург, e-mail: ddtuvr@mail.ru*

ИГРОВАЯ ДОСУГОВАЯ ПРОГРАММА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в данной статье авторы раскрывают особенности проектирования игровой досуговой программы как результата инновационной деятельности педагогического коллектива учреждения дополнительного образования, описывают условия эффективности реализации досуговой программы в каникулярный период

Ключевые слова: дополнительное образование детей, инновационная деятельность педагогов, эффективность досуговой деятельности, проектирование досуговой программы, социализация обучающихся.

Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и подростков в летний период является неотъемлемой частью социальной политики государства. Благоприятные тенденции последних лет позволяют выразить надежду на то, что постепенное смещение приоритетов в сторону воспитания и оздоровления подрастающего поколения будет способствовать преодолению многих негативных тенденций в обществе.

Лето – активная пора социализации учащихся, время для развития творческих способностей и совершенствования возможностей ребенка. Во время летних каникул происходит разрядка накопившейся за год напряженности, восстановление израсходованных сил, здоровья и развитие творческого потенциала. Лагерь с дневным пребыванием детей создаёт оптимальные условия для полноценного отдыха детей. Он является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, с другой – пространством для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества.

Уже стало доброй традицией в июне на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга организовывать для юных жителей района смену городского оздоровительного лагеря с дневным пребыванием детей «Алые паруса».

Эффективность досуговой деятельности в лагере все больше зависит от степени разработанности ее концептуальных и нормативно – правовых основ. Поэтому перед педагогическим коллективом ежегодно встает проблема в разработке новой уникальной игровой досуговой программы, которая станет инструментом в достижении поставленных задач.

Каждая досуговая программа имеет свое конкретное название и цели, различные инновационные формы организации творческой деятельности. За последние годы в ГОЛ «Алые паруса» педагогами успешно реализованы программы: «Город будущего – город успешных людей» (2015 г.), «Детство – это я и ты» (2016 г.), «Давайте люди любить природу» (2017 г.), «Мой город, любимый, волшебный, дорогой» (2018 г.).

В 2019 году, проанализировав опыт учреждения по организации работы лагеря и приняв во внимание богатый опыт, накопленный коллегами Санкт-Петербурга: «Лучшие образцы современных игровых программ интегрируют в себе развлекательную шоу-программу и педагогическое явление, где

воспитательный процесс скрыт, завуалирован, поэтому ребенок чувствует себя свободным. Яркому эмоциональному восприятию происходящего способствует театрализация программ, которая обогащает воображение, фантазию ребенка, обеспечивает его эмоциональную включенность в события программы» [1, 2], авторский коллектив педагогов разработал досуговую программу каникулярного отдыха детей «Театр – страна Детства».

Вовлечение в театральную игру полезно всем детям, без исключений: детям, имеющим проблемы в общении и взаимодействии с ровесниками и взрослыми, ребятам, имеющим отклонения поведенческого характера, или тем, кто в силу психологических особенностей не может самостоятельно наладить контакт и справиться с реальными ситуациями из-за их сложности, неуправляемости и необратимости. Именно с помощью театра создаются условия для развития творческих способностей совершенствования возможностей ребенка, и удовлетворения его индивидуальных интересов и потребностей.

Идея программы заключается в организации разновозрастного коллектива лагеря. Организация обучения и воспитания в таком коллективе имеет определенную сложность, поскольку от педагогов требуются знания специфики работы с разными возрастными категориями детей и умения прислушаться к индивидуальным особенностям ребенка. В разновозрастном коллективе все время происходит передача знаний, умений от старших к младшим. Дети тянутся за старшими, учатся у них, перенимают правила поведения, способы решения конфликтов. Таким образом, старшие взращивают компетенции у младших, так называемые soft skills (гибкие непредметные навыки – умение общаться, работать с информацией, ставить цели и планировать время). Эти навыки не менее важны, чем hard skills – профессиональные предметные навыки. Все перечисленные компетенции или качества – это ресурсы, помогающие справляться с вызовами и задачами, которые предстоит решать нашим подрастающим детям в реальной жизни: критическое мышление — умение ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы; креативность – умение оценивать ситуацию с разных сторон, принимать нестандартные решения и чувствовать себя уверенно в меняющихся обстоятельствах; коммуникация - умение договариваться и налаживать контакты, слушать собеседника и доносить свою точку зрения; командность - умение быть командным игроком, работать на общий результат, понимать свою роль и то, каков вклад каждого в общее дело. Разновозрастность присутствует и в самоуправлении лагеря, когда в мини советы выбираются активные ребята из каждого отряда. Разновозрастный коллектив компенсирует недостатки первичной социализации детей в семье и социуме, актуализирует проблемы развития «Я - концепции» подростка на основе идентификации с другими и осознания своего отличия, своей индивидуальности.

Новизна программы состоит в идее педагогического отряда. Пятый отряд традиционно состоит из старших ребят, в который входят подростки из детского общественного объединения «АЛиЭН» (Активные личности и энергичные наставники). За 10 лет своего существования ДОО «АЛиЭН» стало центром воспитательной системы, развивая социально-значимую деятельность Петродворцового района. Ребята в течение года занимаются по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Школа лидеров «Шаг за

горизонт»». А в ГОЛ «Алые паруса» применяют полученные знания на практике, где проводят с младшими отрядами коллективные творческие дела, акции, флеш-мобы и т.д. Таким образом, воплощается в жизнь идея педагогического отряда, когда подростки - наставники ведут за собой своих сверстников и детей младшего школьного возраста в условиях разновозрастного коллектива городского оздоровительного лагеря. Программа разработана по блочно-модульному принципу и насыщена мероприятиями, которые объединены по направлениям: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, профориентационное. Реализация игрового формата смены способствует повышению социальной компетенции учащихся, а доступность, открытость и разноплановость программы помогает создавать комфортный микроклимат в процессе проводимых мероприятий.

Важным аспектом в работе ГОЛ «Алые паруса» является педагогическая поддержка и помощь в индивидуальном развитии ребёнка. В систему педагогической поддержки включается и психолого-педагогическая, и социальная, и оздоровительная – поскольку все они интегрируются. Особенно необходима эта помощь детям из малообеспеченных семей, не имеющих возможности загородного оздоровительного отдыха. В лагере создается комфортная эмоциональная и творческая атмосфера.

В 2020 году Досуговая программа каникулярного отдыха детей «Театр – страна Детства» стала лауреатом городского конкурса программно-методических материалов дополнительного образования детей в номинации «Образование и досуг детей, находящихся на каникулярном отдыхе», проводимого Комитетом по образованию Санкт-Петербурга.

Библиографический список

1. Досуговые программы для детей и подростков: проектирование, реализация, экспертиза / авт.-сост. Л. Б. Малыхина [и др.]. - Волгоград: Учитель, 2016. - (ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты)) (Внеурочная деятельность). - 165 с.

2. Педагогика развития: содержательный досуг и его секреты / [Е. В. Авинская и др.]; под ред. И. М. Кареловой. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. - (Социальный проект).- 371 с.

УДК 377

Троценко И.Н.*, преподаватель русского языка и литературы СПбГБПОУ «МТ», Санкт-Петербург, E-mail: ilyatrocenko1987@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА: ПЛАНИРОВАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация: в статье рассматривается организация экспериментальной работы в учреждении среднего профессионального образования по формированию патриотизма у обучающихся колледжа.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, колледж, программа внутрифирменного обучения, рефлексия.

Современное российское общество проходит ряд структурных изменений. Эти процессы диктуют современному педагогу изменение привычных методов работы с подрастающим поколением, чтобы современные обучающиеся в будущем не только могли успешно жить в быстроменяющемся обществе, но и

могли своим трудом приносить пользу на благо государству. Таким образом, патриотическое воспитание подрастающего поколения является превалирующим условием формирования у молодёжи таких качеств как собственно патриотизм, готовность посвятить свою жизнь служению Родине. В рамках теоретического анализа мы выявили, что *служение* Родине понимается как военно-патриотическое (В.В. Дьяченко, Б.Б. Гармаев), как гражданская ответственность (Е.Р. Слоневская, С.А. Константинов), как труд во благо общества (Г.А. Полищук). В нашем исследовании патриотизм подразумевает и социальную ответственность, которая должна реализовываться личностью в профессиональной деятельности. Ориентируясь на обозначенное выше понимание служения Родине, нами была обозначена проблема – традиционное понимание задач патриотического воспитания, как военно-патриотического, не охватывает полностью цели воспитания патриотизма как служения Родине.

Подтверждение указанной проблемы было получено нами в результате проведения пилотного исследования [5], в котором анализ деятельности образовательного учреждения по формированию патриотизма проводился с двух позиций: анализ планов воспитательной работы за последние три года (так же индивидуальные планы воспитательной работы преподавателей-кураторов групп первого курса) и анкетирование преподавателей, с целью выяснения основных трудностей в практической реализации патриотического воспитания на уроке. Результатом первой части анализа выступила констатация «мероприятивного» подхода к процессу патриотического воспитания, приуроченного памятным датам: проведение классных часов; участие в спортивных мероприятиях; проведение конкурса чтецов (военные произведения литературы); участие в шествиях и митингах; возложения цветов и т.д. Интервьюирование педагогических работников вскрыло противоречие между желанием преподавателей осуществлять патриотическое воспитание на уроках и неготовностью их к выполнению этой деятельности в виду отсутствия методического обеспечения.

Полученные результаты позволили нам говорить о необходимости проведения опытно-экспериментальной работы (ОЭР) в учреждении среднего профессионального образования. На этапе планирования ОЭР возник вопрос о готовности обучающихся первого курса колледжа к работе по формированию патриотизма. Для решения этого вопроса мы обратились к психологической литературе с целью описания возрастных характеристик учащихся. Студентами первого курса учреждений среднего профессионального образования (дневное отделение) становятся выпускники школ после получения основного общего образования, то есть после окончания девяти классов. Обратившись к трудам отечественных психологов, отметим, что, ориентируясь на основные положения Д.Б. Эльконина [6], первокурсников колледжа мы будем относить к «старшему школьному возрасту», границы которого учёный определяет 15-17 годами. К основным новообразованиям этого возраста можно отнести возникновение профессиональных интересов, новый уровень самосознания, профессиональное и личностное определение. Обозначая кризис семнадцати лет, Л.С. Выготский [1] выделял следующие его проявления: ответственность перед собой и близкими за выбор, страх перед неудачей, становление системы устойчивых взглядов на мир и место в нём подростка.

Основываясь на возрастных особенностях обозначенного психологами периода, З.Р. Максимова определяет характерные особенности студентов на начальном этапе обучения в учреждении среднего профессионального образования и констатирует, что «их характеризуют недостаток навыков и умений общения, относительно слабое, несформировавшееся стремление к овладению определенной профессией» [4, с. 67]. Таким образом, автор указывает на слабое соотнесение студентами себя со своей будущей специальностью, что не позволяет им осознать свою роль в развитии государства средством будущей трудовой деятельности.

Таким образом, ориентируясь на обозначенные выше положения, можно отметить, что психологические особенности студентов первого курса позволяют выстроить опытно-экспериментальную работу, не противоречащую уровню развития подростков. Так же отметим, что обращение к трудам психологов подтвердило актуальность и форму обозначенной нами работы.

Для устранения трудности с отсутствием методического обеспечения процесса формирования патриотизма нами была разработана программа внутрифирменного обучения для преподавателей, работающих с первокурсниками. Целью программы выступила подготовка педагогических работников к реализации патриотического воспитания на учебных занятиях в рамках проведения формирующего эксперимента. В ходе обучения преподавателям была объяснена конечная цель экспериментальной работы – создание «Электронной книги памятных имен профессии» студентами первого курса. Данный проект подразумевает разработку электронного ресурса, посвященного персоналиям, внесшим вклад в развитие государства. Таким образом, в процессе реализации проекта осознание студентом своей будущей трудовой деятельности, как служение на благо Родины, должно произойти при условии организованного рефлексивного процесса. Срок реализации программы внутрифирменного обучения обозначен в два календарных месяца.

Организация урочной деятельности представляет собой определённую сложность и предполагает большой объём работы не только над содержательным наполнением учебного занятия, но и над последовательной реализацией её компонентов. Итогом реализации программы внутрифирменного обучения выступили новые знания педагогов по содержательному наполнению учебного материала «патриотическим компонентом», что выразилось в новой структуре построения учебного процесса.

Вначале преподаватели внесли изменения в рабочие планы, обозначив темы, которые способствуют формированию патриотизма. На данном этапе задача преподавателя заключается в ознакомлении учащихся со структурой проектной работы, что выражается в демонстрации на учебном занятии страниц из «Электронной книги памятных имен профессии», посвященных известным людям сферы изучаемого предмета. Этот материал является собственным продуктом деятельности преподавателя и нацелен на ознакомление студентов первого курса со структурой этой работы.

На следующем этапе работы преподаватель даёт студентам задание по поиску и сбору информации о деятельности известного в своей предметной области человека (персоналия предлагается преподавателем). Данное задание предполагает ориентирование студентов на самостоятельную деятельность и

нацеливает на обширное многообразие источников информации. Внеурочная деятельность нами обозначена одним из условий формирования патриотизма в виду её обширных возможностей для реализации нашего эксперимента.

Промежуточным итогом этой работы выступит анализ найденной информации и рефлексия, позволяющая определить вклад исследуемой личности в развитие предметной области и влияние на развитие государства в целом (ознакомление со схемой составления страницы электронной книги памятных имён).

Следующая форма используемого задания полностью ориентирована на самостоятельную работу студентов первого курса. Преподаватель не называет конкретных имён, тем самым стимулирует поисковую деятельность студентов. Работа строится в режиме обсуждения найденной информации и рефлексии. Конечным итогом новой формы организации учебного занятия выступит создание студентами страниц «Электронной книги памятных имен профессии», посвященных известным людям сферы изучаемого предмета, что будет ориентировать учащихся на создание итогового проекта.

Необходимо отметить, что в связи с выявленными особенностями обучения на первом курсе учреждения среднего профессионального образования педагогические работники могут столкнуться с трудностью по мотивации обучающихся к выполнению новых видов работ на учебных занятиях. Решение обозначенной трудности позволит преподавателю активизировать познавательные интересы обучающихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Рассматривая методы мотивации учащихся, Е.П. Ильин определял их как «факторы, обусловливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п.» [2, с. 253]. Вслед за Е.П. Ильиным к наиболее эффективным формам мотивации с учётом психологических особенностей мы отнесли: *эмоциональный метод* (поощрение, создание ярких наглядно-образных представлений, создание ситуации успеха, стимулирующее оценивание, удовлетворение желания быть значимой личностью в профессии); *познавательный метод* (опора на жизненный опыт, познавательный интерес, создание проблемной ситуации, выполнение творческих заданий, развивающаяся кооперация); *волевой метод* (предъявление учебных требований, информирование об обязательных результатах обучения, прогнозирование будущей деятельности); *социальный метод* (развитие желания быть полезным отечеству, побуждение подражать сильной личности, создание ситуации взаимопомощи, поиск контактов и сотрудничества, заинтересованность в результатах коллективной работы, взаимопроверка).

Одним из условий формирования патриотизма нами было определено как организация рефлексивной деятельности учащихся. Следует отметить, что на данном уровне у преподавателя может возникнуть трудность с выбором эффективных форм проведения рефлексии. Рассуждая о построении указанной деятельности, С.С. Кашлев выделяет формы её проведения: «эмоционально-чувственная; сфера потребностей; мотивационная; сфера интересов; ценностные ориентации; деятельностная; гностическая; сознание; умения» [3, с. 109]. Взяв за основу выделенные С.С. Кашлевым формы, укажем изменения, которые могут произойти в процессе организованной преподавателем рефлексивной деятельности студентов:

– эмоционально-чувственная сфера (какие положительные или отрицательные эмоции могли быть испытаны: радость, удовлетворение, восторг, разочарование, недоумение и т.д.);

– сфера потребностей (возникло ли стремление к саморазвитию; желание выполнять проектную деятельность и т.д.);

– мотивационная (степень личностной значимости деятельности; мотивы, побудившие к выполнению деятельности);

– сфера интересов (обозначение нового круга интересов и их направленность);

– ценностные ориентации (произошло ли расширение ценностного поля; выступили ли ценности мотивом деятельности);

– деятельностная (к какой деятельности побуждает);

– гностическая (произошло ли углубление или расширение имеющихся знаний; произошло ли пополнение новыми знаниями);

– сознание (произошло ли соотнесение своего образования с будущей трудовой деятельностью; произошло ли соотнесение своей трудовой деятельности с пониманием блага для развития родины; осознаёт ли свою ответственность перед родиной);

– умения (приобретены ли новые учебные умения).

Подводя итог рассмотрению трудностей в планировании проведения формирующего эксперимента в учреждении среднего профессионального образования можно обозначить следующий ряд выводов.

Исходя из возрастных особенностей студентов первого курса колледжа, нами обоснована форма проведения опытно-экспериментальной работы по созданию «Электронной книги памяти», что не противоречит психологическим особенностям обучающихся старшего школьного возраста.

На основе данных анализа деятельности образовательного учреждения по формированию патриотизма («мероприятивный» подход к организации процесса патриотического воспитания; неготовность педагогов к выполнению данного вида деятельности на учебном занятии вследствие отсутствия методического обеспечения) разработана программа внутрифирменного обучения педагогических работников, что позволит преодолеть трудности отсутствия методического обеспечения процесса формирования патриотизма.

Учитывая данные, полученные в ходе пилотного исследования, ориентируясь на исследования психологов, нами были обозначены эффективные способы мотивации студентов, которые помогут педагогам не столкнуться с трудностью формирования патриотизма на учебных занятиях.

В рамках формирующего эксперимента обозначена оценка результативности поисковой деятельности обучающихся средствами рефлексии. Нами предложены эффективные способы организации рефлексивной деятельности и внутренние изменения, которые должны произойти с обучающимися в ходе реализации опытно-экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 247-256.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с
3. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования // Вестник МГГУ: СЭТ . 2011. №1. С.105-115.

4. Максимова З.Р. Особенности профессионального становления студентов в системе СПО // Среднее профессиональное образование. 2007. №12. С.66-69.

5. Троценко И.Н. Проблемы формирования ценностных ориентаций учащихся старшего школьного возраста в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 162. С. 205-208.

6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика 1989. - С. 75.

УДК 378.016

Брутова М.А., *к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства САФУ имени М.В. Ломоносова, Архангельск, E-mail: m.brutova@narfu.ru*

Ципилева Г.А., *магистрант 1 курса Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры САФУ имени М.В. Ломоносова, Архангельск, E-mail: g.a.cipileva@narfu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье представлена попытка обозначить возможности использования дискуссионного просмотра художественных фильмов в профессиональном образовании студентов, получающих педагогическое образование; обозначена схема взаимодействия преподавателя и обучающихся в ходе учебных занятий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональное образование, медиаобразование, художественный фильм.

В настоящее время общество и государство обращают большое внимание на качество подготовки студентов, овладение студентами профессиональными компетенциями на более высоком уровне, готовности будущих педагогов к практической деятельности в современном мире, с современными детьми и подростками. По мнению И.В.Челышева, Е.В.Мурюкина, Н.П.Рыжих компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ разных средств обучения, способов решения проблемных ситуаций, форм взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. В связи с этим развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении профессионального педагогического образования [5, с. 4].

Полагаем, что достойным способом решения данной задачи является использование учебных фильмов, относящиеся к лучшим произведениям киноискусства. Сегодня к учебным фильмам относят документальные, художественные, мультипликационные фильмы, кинофрагменты, которые используются в образовательном процессе. В самом общем понимании учебные фильмы – это видеоматериалы, предназначенные для образования, обучения, т.е. доступный видео рассказ [3]. Благодаря развитию компьютерной техники, у создателей фильмов существует возможность моделировать и демонстрировать различные процессы, явления, образы, которые недоступны взору видеокамеры и человека. В целом, разные виды фильмов обладают большим количеством

презентационных достоинств. Во-первых, кино — это эквивалент живой реальности, «остановленной во времени», доступный для развернутой аналитики. Это индивидуальный случай, критически выраженный феномен, данный зрителю в своей фактичности и конкретности. Во-вторых, художественный фильм — это материал культуры, отражающий существующие в культуре способы понимания личности, паттерны диалога и самообращения, способы реализации жизненных отношений. В-третьих, качественные фильмы можно рассматривать как воображаемый клиентский случай, воображаемую социальную ситуацию развития ребенка, как воображаемую ситуацию взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса [2].

Е.В.Конькина и О.С.Шаврыгина сформулировали определенные правила подготовки к занятиям с применением учебного фильма:

- определить, для решения каких задач занятия, демонстрации какого учебного материала планируется использование учебного фильма;
- подобрать необходимый учебный фильм, внимательно ознакомиться с его содержанием, если есть необходимость, то разбить фильм на фрагменты;
- продумать тактику работы с учебным фильмом на занятии (определить, в какой части занятия наиболее целесообразен его показ, выяснить, какие сведения следует восстановить в памяти студентов перед началом фильма, к каким его эпизодам привлечь внимание, подготовить вопросы и задания для выполнения в ходе или после просмотра фильма, если есть необходимость, то продумать форму сочетания кадров фильма со словом, опытом, упражнением);
- провести хронометраж, чтобы определить время, необходимое для демонстрации фильма или его фрагментов и сохранения у студентов высокого уровня внимания и работоспособности [3].

В своей работе со студентами с использование учебных фильмов мы основываемся на принципах, выделенных Е.И. Габова:

- принцип диалога (вопросы должны побуждать активное осмысление ситуаций, представленных в фильме, и стимулировать высказывание собственных мыслей);
- принцип мотивированности. А.Н. Леонтьев писал: «Надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобретали для него субъективный личностный смысл»;
- принцип социальной и личной значимости содержания;
- принцип коммуникативной культуры (соблюдение культурных норм поведения, правил ведения дискуссии);
- принцип раскрытия связей между научными знаниями и жизненными представлениями студентов;
- принцип учета возрастных особенностей.

В ходе учебных занятий для нас наиболее удобной является схема обсуждения медиатекстов, предложенная О.А. Барановым, С.Н. Пензиным:

- «вступительное слово ведущего (его цель – дать краткую информацию о создателях фильма, напомнить их предшествующие работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться к другим произведениям этих авторов, если в этом есть необходимость, остановиться на историческом или политическом аспекте событий, не касаясь художественных, нравственных или иных оценок авторской позиции, не пересказывая фабулу

произведения), то есть установка на восприятие;

- коллективное «чтение» фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение фильма, подведение итогов занятия» [1, с.68].

Для анализа фильма со студентами разрабатывается примерный перечень вопросов для обсуждения, который может предъявляется им как после просмотра и первого «эмоционального» анализа картины, так и на этапе подготовки к просмотру фильма или в момент вступительного слова ведущего, если в дальнейшем планируется индивидуальная либо групповая работа практического плана.

В процессе обсуждения выбранной проблемы студенты вступают в диалог, который носит разнонаправленный характер: 1) диалог с преподавателем; 2) диалог друг с другом; 3) диалог с авторами фильма; 4) диалог с новым знанием, которое возникло в ходе обсуждения проблемы [4]. Такой подход позволяет преподавателю и студенту активно взаимодействовать друг с другом, искать ответы на поставленные вопросы, обмениваться информацией в процессе поиска решения проблемы, не бояться искать нестандартные решения в ситуации поиска.

В работе со студентами возможен дискуссионный просмотр художественных фильмов отечественного и зарубежного производства. Например, «Кука» (Россия, 2007 г.), «Эксперимент 2: Волна» (Германия, 2008 г.), «Похороните меня за плинтусом» (Россия, 2008 г.), «Ловитор» (Россия, 2005 г.), «Хористы» (Франция, Швейцария, Германия, 2004 г.), «Класс» (Эстония, 2007 г.), «Чучело» (СССР, 1983 г.), «Папа» (Россия, 2004 г.), «Волчок» (Россия, 2009 г.), «Ben X» (Нидерланды, Бельгия, 2007 г.), отдельные серии мультипликационного фильма «Маша и Медведь» (Россия, 2013 – 2017 гг.), «4:0 в пользу Танечки» (СССР, 1982 г.) и др.

Студенты старших курсов принимают участие не только в просмотре и анализе фильмов, но и в составлении их аннотированного каталога по таким рубрикам, как:

- аудитория художественного или мультипликационного фильма: подбираются фильмы для использования в работе с родителями обучающихся разного возраста, с младшими школьниками, подростками, юношеством; анализируются и группируются мультфильмы для работы с дошкольниками;
- обсуждаемые проблемы: особенности межличностных отношений обучающихся различного возраста, взаимодействие участников образовательных отношений, формирование среды образовательной организации, различные виды девиантного поведения воспитанников, социализация детей и подростков и др.;
- методическая копилка воспитателя, учителя начальных классов, социального педагога.

Таким образом, включение в образовательный процесс художественных фильмов позволяет не только разнообразить учебные занятия, акцентировать внимание преподавателя и студента на интерактивных формах взаимодействия, но и направленно работать над развитием профессиональных компетенций будущих педагогов, смоделировать реальный процесс общения с обучающимися, родителями, педагогическим коллективом.

Библиографический список

1. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005.

2. Исаева А.Н., Старовойтенко Е.Б. Метод кино-кейсов в преподавании

современной персонологии // Мир психологии. – 2016. - № 4 (88). – С. 177-189.

3. Конькина Е.В., Шаврыгина О.С. Использование учебного фильма в подготовке будущего педагога на примере дисциплины «Введение в педагогическую профессию» // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 55-10. – С. 100-108.

4. Курова Е.Г. Педагогическая методика анализа фильмов в контексте запросов постиндустриальной культуры// Гуманитарные и социально-экономические науки. - № 2016. - № 2 (87) – С. 64 – 68.

5. Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / под ред. И.В. Челышевой. – Таганрог, 2010.

УДК 377

Мурашева О.А., *к.ист.н., преподаватель, ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж», Архангельск, E-mail: olgamurasheva12@yandex.ru*

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Аннотация: в данной статье автор размышляет о роли учебной дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в подготовке учителя начальных классов в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: роль, правовое обеспечение профессиональной деятельности, учитель начальных классов.

Изменения, происходящие в сфере профессиональной подготовки педагогов, направлены, прежде всего, на достижение соответствия конечных результатов профессионального образования актуальным запросам государства, общества и личности [1].

Особенностью современного общества является потребность в компетентных специалистах. ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» готовит студентов к профессиональной педагогической деятельности по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, выпускники которой, согласно требованию одной из общих компетенций, понимаемых как совокупность социально – личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне, основное назначение которых - обеспечение успешную социализацию выпускника, должны уметь «строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, её регулирующих» (ОК-11).

Обновление общественной жизни России выдвинуло принципиально новые требования к педагогу, который в том числе должен стать транслятором накопленных обществом правовых требований, норм и ценностей, владеющим правомерными методами педагогической деятельности и педагогического общения, использующим современные образовательные технологии с учётом норм действующего законодательства.

Таким образом, неотъемлемой частью общей педагогической культуры становится правовая культура специалиста. Главной учебной дисциплиной, формирующей правовую компетенцию студентов колледжа, является «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Дисциплина входит в блок общепрофессиональных дисциплин

специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Её освоение студентами очной формы обучения происходит на третьем курсе. Дисциплина нацелена на формирование компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности в сфере правового регулирования образовательного процесса.

В результате изучения дисциплины студент должен:

уметь: использовать нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность в области образования в профессиональной деятельности; защищать свои права в соответствии с гражданским, гражданским процессуальным и трудовым законодательством; анализировать и оценивать результаты и последствия действий (бездействия) с правовой точки зрения;

знать: основные положения Конституции Российской Федерации; права и свободы человека и гражданина, механизмы их реализации; понятие и основы правового регулирования в области образования; основные законодательные акты и нормативные документы, регулирующие правоотношения в области образования; социально-правовой статус учителя; порядок заключения трудового договора и основания для его прекращения; правила оплаты труда педагогических работников; понятие дисциплинарной и материальной ответственности работника; виды административных правонарушений и административной ответственности; нормативные правовые основы защиты нарушенных прав и судебный порядок разрешения споров.

В качестве планируемых результатов обучения дисциплины предполагается формирование следующих компетенций:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.

ОК 11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, ее регулирующих.

ПК 3.6. Обеспечивать взаимодействие с родителями учащихся при решении задач обучения и воспитания.

ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки.

ПК 1.2. Проводить уроки.

ПК 1.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

ПК 1.5. Вести документацию, обеспечивающую обучение по образовательным программам начального общего образования.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

ПК 2.2. Проводить внеурочные занятия.

ПК 2.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся.

ПК 3.2. Определять цели и задачи, планировать внеклассную работу.

ПК 3.3. Проводить внеклассные мероприятия.

ПК 3.6. Обеспечивать взаимодействие с родителями учащихся при решении задач обучения и воспитания.

Учебный план ОПОП СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» выделяет на изучение данного предмета 54 часа (36 – аудиторная, 18 – самостоятельная нагрузка студента). Для сравнения: в блоке профессионального цикла это самое малое количество часов к изучению предмета из предлагаемых учебных дисциплин (Педагогика – 120 часов, Психология – 114 часов, Основы профессионального саморазвития – 102, Каллиграфия – 60).

Изучение учебной дисциплины завершается зачётом.

С целью выявления отношения студентов ГБПОУ «Архангельский педагогический колледж» к изучаемому предмету было проведено анкетирование. Опрос включал 3 вопроса открытого типа. Ответы дали 47 студенток 3-го курса очной формы обучения специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

Отвечая на первый вопрос анкеты о причинах интереса к предмету «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», респонденты отметили познавательность учебного материала, важность в вопросе помощи в отстаивании своих прав (в т.ч. профессиональных), значимость для профессионального выбора на ступени высшего образования.

Однако, несмотря на интерес к учебной дисциплине, студенты отмечают сложности в его освоении. Они жалуются на большое количество информации, необходимой к обдумыванию, на проблемы с запоминанием терминов в связи с трудностью их понимания. Некоторые отвечающие допускают долю критики в свой адрес: «личная правовая безграмотность», пробелы в школьных знаниях», «неполное знание законов». Одна из респонденток написала о ненужности столь глубокого изучения материала: «мы – будущие учителя, а не юристы!». Только четыре студентки из 47-ми заявили об отсутствии сложностей в освоении «Правового обеспечения профессиональной деятельности».

В вопросе о необходимости получаемых на учебной дисциплине знаний в будущей профессиональной деятельности автор анкеты специально разделил категории «учитель общеобразовательного учреждения» и «учитель начальных классов». Но желание самостоятельного обсуждения направлений уловили не все студентки. Большинство объединило категории и написало о несомненной нужности знаний для защиты своих профессиональных позиций, для защиты прав ребёнка, для установления диалога с родителями обучающихся. Но хочется обратить внимание на тот факт, что респонденты анкеты – будущие учителя начальных классов, в которых на протяжении всех 4-х лет обучения изучается предметная область «Окружающий мир», одной из составляющих которой является обществознание, включающее в себя, наряду с историей, граждановедением, экономикой, краеведением, безопасностью жизнедеятельности, вопросы правового содержания. Так, например, в программе «Школа России» в 1-ом классе обучающиеся знакомятся с символами

государства, во 2-ом выясняют, что такое экономика, в 3-ем разбираются с федеративным устройством Российского государства, а в 4-ом узнают об Основном законе России, идентифицируют себя в качестве граждан страны, выясняют тонкости прав человека. Данные вопросы находят отражение и в рабочей программе учебной дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» ОПОП СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»: её первый раздел называется «Конституционное право РФ» и включает темы, посвящённые характеристике Основного закона государства, анализу правового статуса человека и гражданина в Российской Федерации, систематизации высших органов власти в нашей стране. Таким образом, данный учебный предмет помогает развитию общей культуры будущего учителя, углубляя его знания государственного устройства страны, которые будут ему нужны в образовательном процессе младшей школы. Однако, только два человека заявили о прямой связи предмета, изучаемого в профессиональной образовательной организации, и учебной дисциплины начальных классов. Одна студентка написала о возможности использования материала предмета во внеурочной деятельности.

Подводя итог, обметим следующее.

В системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов присутствует учебная дисциплина, посвящённая правовому обеспечению профессиональной деятельности. Небольшое по объёму учебных часов, её содержание, включающее вопросы государственного, образовательного, трудового, административного права, помогает формированию общих и профессиональных компетенций. Таким образом, можно говорить о влиянии данного предмета на формирование правовой культуры будущего педагога, «с правовой компетентностью которого связывается реализация потребности общества в становлении основ правовой культуры учащихся» [1]. Ведь сегодня большинство учёных сходятся во мнении, что правовая компетентность педагога выражается не только в его понимании социальной ценности права, но самое главное, в его готовности и способности передачи правовых знаний, ценностных правовых убеждений и модели правомерного поведения обучающимся [2].

Библиографический список

1. Аникина А.С. Профессионально-ориентированные правовые задачи как средство формирования правовой компетентности будущего педагога / А.С. Аникина // Образование и наука. Известия уральского отделения Российской академии образования, 2011. № 8 (87). С. 24-37.

2. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2017. - № 6.; URL:http://science-education.ru/ru/article/view?id=27117(дата обращения: 44.02.2020)

УДК 374

***Кочукова Т.С.**, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: zerkalo56@mail.ru*

ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГОТОВНОСТЬ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация: в данной статье автор раскрывает аспекты готовности педагога дополнительного образования детей к созданию необходимых условий для развития

творческих способностей ребенка, осваивающего дополнительную программу по хореографии, в том числе посредством метода импровизации и этюдного метода.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, готовность педагога к развитию творческих способностей ребенка, творческий потенциал, творческие способности, хореографическое искусство, импровизация как педагогический метод.

Дополнительное образование детей потенциально располагает богатыми педагогическими возможностями для развития творческих способностей ребенка, так как позволяет удовлетворять в условиях неформального образовательного процесса разнообразные познавательные интересы личности и обеспечить поддержку одаренного и талантливого ребенка, открыть для него массу возможностей самореализации и самовоспитания. Оно помогает формированию мотивации учащихся к познанию и творчеству, развитию их способностей. Поэтому готовность педагога к развитию творческих способностей обучающихся в условиях непрерывно изменяющегося информационного мира становится все более актуальной. Особенно это важно при обучении хореографическому искусству, которое имеет большое значение для всестороннего развития личности ребенка [1].

В искусстве танца представлены широкие возможности для интеллектуального развития, эстетического и нравственного воспитания детей, развития их координации движений рук и ног, пластики исполнения, грациозности, гибкости. Приобщение детей к различным видам танцевального творчества с младшего дошкольного возраста способствует развитию творческих способностей, физических данных, повышается жизненный тонус, что создает у ребенка бодрое, радостное настроение и благоприятно сказывается на состоянии организма в целом. Занятия хореографией в значительной степени помогают ребенку сформировать правильную осанку, делают его более грациозным, пластичным, гибким, а это не маловажно.

Работая с детьми различного возраста, педагог сталкивается с тем, что творческий потенциал детей требует более широкого развития, углубленной работы над особенностью мышления и воображения ребёнка, его эмоциональностью, активностью, развивающейся потребностью в движении и общении. При проектировании занятия по хореографии педагог должен быть готов максимально использовать творческий потенциал ребенка. Знакомя детей с различными видами танца, необходимо использовать возможности для экспериментирования, творчества, создания нового танцевального рисунка, комбинаций танцевальных движений [2]. Используя связь танцевальных композиций с музыкально-ритмической деятельностью, педагог должен быть готов формировать не только более глубокие познания, но и развивать воображение, творческую фантазию, музыкальность, ритмичность.

Главным в деятельности педагога становится совместное танцевальное творчество с детьми, в котором находят отражение впечатления, полученные в жизни, выражение своего отношения к образному исполнению, полет мысли, сила воображения, опирающиеся на опыт и знания. Творчество детей проявляется в развитии способностей к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления в искренней передаче своих мыслей, переживаний и чувств.

Развитие творческих способностей в хореографической деятельности

современные учёные рассматривают как деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего мира (природного и социального). Основной показатель детского творчества - субъективность новизны открытий [3]. Творческая деятельность детей отличается эмоциональной включенностью, стремлением искать и много раз опробовать различные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо больше, чем от достижения конечного результата.

При обеспечении условий профессионального развития педагога хореографии необходимо учитывать, что основной целью является системное развитие творческих способностей детей, воспитание любви и интереса ко всем видам танцевально-творческой деятельности. При этом перед ним стоят следующие образовательные задачи:

- Развивать творческое воображение обучающихся посредством музыкальных образов
- Побуждать детей выражать свои впечатления в танцевально-творческой деятельности
- Побуждать к различным проявлениям творчества через импровизацию в танце
- Приобщать родителей к совместной танцевально-творческой деятельности через занятия, праздники, досуговую деятельность

Педагог должен быть сам способен и готов к любой импровизации, так как танцевальное творчество детей – это умение импровизировать под различные мелодии, комбинировать из знакомых танцев различные элементы, комбинации шагов в новые танцевальные композиции. Танцевальное творчество создаётся в этюдах, а этюды – естественное продолжение линии обучения детей языку танцевальных движений, поэтому этюдные формы работы вводятся с третьего года обучения и на 4-5 годах обучения увеличивается количество практических занятий на импровизацию.

Формируя у детей танцевальный вкус и развивая умение создавать импровизации, педагог учит обучающихся оценивать свои работы. Только хорошее овладение этими навыками побуждает детей к свободе самовыражения и творчеству. Учитывая, что творческие способности детей индивидуальны, необходимо создать наилучшие условия для самовыражения для каждого воспитанника, поддержать неуверенного в себе, остановить тех, кто высмеивает неудавшийся опыт товарища. И даже если танцевальная импровизация примитивна и неинтересна, необходимо доброжелательно поддержать маленького исполнителя, что стоит ещё немного поработать, и придет успех.

Главные показатели для педагога в оценке результатов творческих способностей детей - это не только правильность выполненных заданий, но и проявление у воспитанников интереса к занятиям, стремление к самостоятельной деятельности, к совершенствованию своих поисков. Лучшая награда для педагога за проделанную работу – сияющие глаза детей, всегда ожидающие чуда, их быстрый, изобретательный ум, раскрепощенность, неиссякаемый интерес к музыке, движению, умение включаться спонтанно в любую танцевальную импровизацию, пластично и выразительно исполнять движения под музыку.

Положительный образовательный результат работы над развитием творческих способностей детей – успешное участие и победы воспитанников в

творческих конкурсах, фестивалях, концертах.

Библиографический список

4. Базарова Н.П. Классический танец / Н. П. Базарова. – СПб.: Лань : Планета музыки, 2009. – 192 с.

5. Березкина Л.В. Развитие творческих способностей детей художественными средствами современной хореографии // Молодой ученый. 2013. № 8 С. 373

6. Горшкова Е.В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5—7 лет творчества в танце. Пособие для музыкальных руководителей детских садов. - М.: Издательство «Гном и Д», 2002. - 120 с.

УДК 374

Рачинская Н.Г.**, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: art@ddut.ru;* ***Шац М.Л., *методист ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: art@ddut.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИК НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация: в данной статье авторы описывают опыт сопровождения профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей, реализующих программы художественной направленности, к использованию практик наставничества в организации образовательного процесса.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, художественная направленность, инновационная деятельность педагога, интеграция содержания дополнительного образования, практики наставничества, социализация обучающихся.

Образовательная политика, основополагающие документы ориентируют дополнительное образование детей на использование таких организационных форм образовательного процесса, которые соответствуют запросам и потребностям детей и родителей, в том числе - в формировании навыков XXI века, обеспечивающих социализацию и самореализацию выпускников [2]. Сегодня наши педагоги должны быть подготовлены к использованию в своей работе системы преемственности и наставничества, которая помогает создавать внутри коллектива крепкие творческие связи между поколениями воспитанников, развивает социальную активность и ответственность обучающихся. Инновационная деятельность образовательных организаций направлена на обеспечение условий профессионального развития и готовности педагогов к использованию новых форм организации образовательного процесса.

В ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга есть динамично развивающийся коллектив «Невский каскад», который за годы 30-летней творческой деятельности разработал несколько программ, предлагающих углублённое знакомство ребят разных возрастных категорий с эстрадно-цирковыми жанрами: эквилибр, акробатика, хула-хупы, жонглирование. Коллектив всегда отличался интересными формами интеграции воспитательной и образовательной деятельности.

Одним из примеров развития системы наставничества старших учащихся над младшими может служить интересная интерактивно-познавательная программа «Циркоград», которая стала участником конкурса «Лучших воспитательных практик» Дворца детского (юношеского) творчества

Фрунзенского района.

Цель мероприятия педагоги обозначили, как создание условий для развития наставничества в детском коллективе, популяризация циркового направления и расширения творческого кругозора ребят на основе общности познавательных интересов.

Среди задач выделили самые важные для гармоничного развития и воспитания ребёнка в коллективной среде:

– актуализировать ключевые социальные и профессионально-ориентированные компетенции;

– развить потребность в активных формах проведения досуговой деятельности;

– освоить различные социальные роли, расширить сферу успешной социализации через наставничество;

– формировать коммуникативную культуру, ценностные ориентиры поведения в коллективной творческой деятельности;

– формировать навык активной самореализации;

– формировать качества самостоятельности, ответственности, инициативности и продуктивности.

Данная программа представляет собой знакомство ребят 1 года, обучающихся по программам цирковой направленности: «Эстрадно-цирковое искусство», «Жонглирование», «Оригинальный мир хула-хупы», с фантазийным видом циркового города, в котором улицы, переулки и проспекты названы в честь цирковых жанров (улица Жонглёров, проспект Эквилибристов, переулок Хула-хупистов, площадь Искусств). Действие разворачивается на 4х интерактивных площадках, которые по очереди посещают команды. Зал, в котором проводилось данное мероприятие, представляет собой зонированное образовательное пространство, отличительной особенностью каждого являются оформленные стенды с наглядной информацией о цирковых жанрах, фото контентом и предлагаемым реквизитом для интерактивного действия каждого участника команды. Команды встречают учащиеся-наставники (из взрослого концертного состава коллектива «Невский каскад», которые имеют богатый творческий и исполнительский опыт). Они представляют интересные истории из жизни конкретного циркового жанра и сами готовы поделиться профессиональными секретами мастерства с начинающими артистами коллектива. Каждый учащийся-наставник - мастер в конкретном цирковом направлении и демонстрирует командам основные, базовые приёмы владения конкретным реквизитом, например, хула-хупы, мячи, булавы, кольца, платочки и др. Всем членам команды предоставляется возможность попробовать освоить на начальном уровне предлагаемый приём работы с реквизитом. В процессе проведения программы «Циркоград» все команды познакомятся и проявят свои творческие интересы, получат новые знания о цирковых жанрах и направлениях, великих артистах и выдающихся достижениях. Ребята узнают профессиональные термины, которые приняты в общении: шпрехшталмейстер, авизо, форганг. Покажут умение применять знания в практической деятельности, проявят творческую активность, взаимодействуя в коллективе.

Данный этап программы обладает ценностными позициями:

- формирует новые знания в диалоге с учащимся-наставником;

- индивидуальная заинтересованность в выполнении предложенных трюков с использованием циркового реквизита и с учётом полученных знаний.

В финале, подводя итоги мероприятия, педагоги грамотно создали созидательный элемент, помогающий обобщить не только знания (*используя метод диалога*), но и закрепить полученную информацию, подкрепив эмоциональными концертными номерами в исполнении учащихся-наставников. Все команды, собравшись на площади Искусств, получили истинное удовольствие от просмотра маленького праздника цирковых артистов. Перед юными зрителями прошли трюковые номера в исполнении эквилибристов, жонглёров и группы хула-хупистов. Под восторженные аплодисменты каждый участник мероприятия стал почётным жителем «Циркограда» (*ребятам торжественно вручили символ «Циркограда» - клоунский носик*). Конечно, мы добились главного - проявления положительного эмоционального отклика и заинтересованности ребят в будущих творческих мероприятиях коллектива.

Главным ожидаемым результатом интерактивно-познавательной программы «Циркоград» является вовлечение учащихся в содержательный процесс, выстраивание эмоциональной связи между педагогами, учащимися разных возрастов и развитие познавательного интереса ребят к тому виду деятельности, который они выбрали для занятий в системе дополнительного образования. Необходимо отметить, что неформальное общение младших ребят со старшими учащимися и взаимодействие разных поколений коллектива способствует не только активной социализации детей и подростков, но и развивает ключевые жизненные компетенции: креативность, самостоятельность, информационная грамотность, исследовательский интерес и др. [1]

Данный опыт реализации системы наставничества «дети учат детей» в творческом коллективе может быть полезен в организации и сопровождении профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей к использованию наставничества как организационной формы при реализации дополнительных общеобразовательных программ.

Библиографический список

1. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях. / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. - М.: Рыбаков Фонд, 2016. - С.4.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года».

3. Кривых С.В., Шепель С.М. Социальные практики и профессиональные пробы как средства социально-профессиональной адаптации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. - 2019. – № 4(77). – С. 189-191.

УДК 378

Павозкова О.Е., *к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) Федерального университета имени М.В. Ломоносова, Архангельск, E-mail: olgapavozkova@yandex.ru*

Корельская А.В., *учитель МБОУ СШ №8, магистрант Северного (Арктического) Федерального университета имени М.В. Ломоносова, Архангельск, E-mail: true23-3@yandex.ru*

ДИАНОСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СИТУАЦИОННОМУ АНАЛИЗУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье актуализируется обращение к проблеме осуществления педагогом ситуационного анализа, рассматриваются результаты диагностики готовности студентов к ситуационному анализу в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: ситуационный анализ, диагностика готовности студентов к ситуационному анализу.

Известно, что образовательный процесс характеризуется высокой динамичностью, неопределенностью, противоречивостью. Принятие решений в таких сложных условиях требует глубокого и быстрого анализа. Способность педагога к аналитической деятельности в изменяющихся обстоятельствах является важным фактором обеспечения качества образовательного процесса. Этот феномен подробно изучается, при этом говорят об анализе педагогических ситуаций, о решении педагогических задач, о необходимости целостного, многоаспектного осмысления возникающих ситуаций [2].

Ю.П. Сурмин называет этот вид аналитической деятельности ситуационным анализом, который предполагает «осмысление складывающейся ситуации…, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц и т.д.» [4].

При этом могут использоваться разнообразные аналитические методы: декомпозиции (разбиения ситуации как сложного явления на элементы), сравнения (сравнение имеющейся ситуации с эталонной), аналогий (перенос способа осмысления одной ситуации на другую), парадокса (рассмотрение ситуации с неожиданной позиции для выявления скрытых ее характеристик), эмпатии (анализ ситуаций с позиций понимания, сопереживания участникам) и т.д.

Термин «ситуационный анализ» активно используется в современной науке, в педагогических публикациях. Исследователи отмечают, что он «включает описание ситуации, выявление и группировку фактов, определяющих выбор необходимых решений, оценку аргументированности и эффективности этих решений с точки зрения текущих и перспективных последствий. Для этого необходимо понимание сложившейся ситуации, учет максимально возможного спектра факторов и достоверной информации. Задача ситуационного анализа состоит в комплексном исследовании конкретной ситуации и оценке эффективности принятых решений» [1].

Представим результаты изучения готовности студентов к ситуационному анализу в педагогической деятельности. Диагностика проводилась со студентами выпускного курса, обучающимися по профилю «Начальное образование». При этом представлялось необходимым ориентироваться на субъектные характеристики будущего педагога [3]. Для этого использовался метод анкетирования, который был направлен на изучение ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов готовности к ситуационному анализу и метод диагностических ситуаций, позволяющий продемонстрировать операционально-деятельностный компонент в условиях реальной или смоделированной ситуации.

Анализ полученных в результате анкетирования данных показал, что все

опрошенные считают необходимым владение учителем начальных классов ситуационным анализом. При этом 52% респондентов полагают, что это требуется в достаточно высокой степени, а 38% - в очень высокой степени.

Все респонденты привели аргументы в защиту своей позиции. Это обстоятельство свидетельствует об осознанном отношении к ситуационному анализу. Среди аргументов наиболее часто упоминались, те, что связаны с высокой проблемностью педагогических ситуаций. Студенты полагают, что ситуационный анализ позволяет

- видеть, вычленять проблемы в педагогическом процессе
- оперативно реагировать на возникающие проблемы
- видеть разные варианты решения возникающих проблем
- эффективно разрешать возникающие проблемы

Относительно понимания студентами содержания ситуационного анализа были получены следующие данные: 19% опрошенных считают ситуационный анализ исключительно диагностической процедурой, связанной с исследованием условий и обстоятельств, складывающихся в данный момент; подавляющее большинство (80%) видит ресурсы ситуационного анализа в поиске проблем и путей их решения. Вторая позиция представляется более продуктивной.

Этапы ситуационного анализа респонденты перечисляют в верной последовательности, достаточно логично. Отметим, что все респонденты указали на необходимость анализа исходных данных, поиск разных вариантов решения проблемы, подавляющее большинство указали на выбор оптимального варианта решения. В то же время, лишь немногие из опрошенных указывали на необходимость поиска причин происходящих событий (19%), осмысления цели деятельности, показателей достижения цели (14%). Никто не упомянул о необходимости прогнозирования возможных последствий, рисков. Можно говорить о том, что этапы ситуационного анализа воспринимаются достаточно обобщенно, не вполне детально.

Анализ суждений респондентов о видах педагогических ситуаций показал, что преимущественно упоминались два вида ситуаций

– в зависимости от характера возникающих проблем: проблем в межличностных отношениях младших школьников (47%), проблем, связанных с поддержанием дисциплины в классе (52%), проблем, связанных с успеваемостью (9%)

– в зависимости от субъектов взаимодействия: взаимодействия с младшими школьниками, с родителями (их указали по 19 % опрошенных), с администрацией школы.

Среди наиболее сложных респонденты указали ситуации взаимодействия с родителями младших школьников и ситуации, связанные с нарушением дисциплины в классе.

Ответы на вопрос «Что в осуществлении ситуационного анализа Вам представляется наиболее сложным?» были выстроены в соответствии с частотой их упоминания в следующей последовательности:

1 выбор наиболее эффективного варианта решения проблемы (80%)
2 высокая эмоциональная нагрузка (52%)
3 принятие решения в условиях дефицита времени (47%)
4 выделение и формулировка проблемы (28%)

5 определение причин возникновения проблемы (28%)

6 определение цели деятельности (14%)

Таким образом, наиболее сложными респондентам представляются условия осуществления ситуационного анализа, связанные с его высокой оперативностью.

Большинство респондентов (71%) считают себя готовыми к ситуационному анализу в средней степени, 14% опрошенных считают себя готовыми к ситуационному анализу в невысокой степени. В тоже время, 90% респондентов хотели бы лучше овладеть ситуационным анализом.

При этом в большей степени студентов интересуют процессуальные стороны ситуационного анализа. При ответе на вопрос «О каких аспектах ситуационного анализа Вы бы хотели узнать больше?» чаще звучали следующие позиции

1 о способах решения педагогических ситуаций (80%)

2 об ошибках, совершаемых в процессе ситуационного анализа (76%)

3 о критериях эффективности ситуационного анализа (57%)

4 об этапах ситуационного анализа (52%)

5 о рисках при решении проблемы в процессе ситуационного анализа (47%)

Весьма созвучны предыдущим ответам были суждения о том, какими практическими умениями в области ситуационного анализа респонденты хотели бы овладеть. Среди таких умений обозначались следующие:

1 представлять различные варианты решения данной проблемы, выхода из сложившейся ситуации (66%)

2 формулировать возможные сложности, риски при решении данной проблемы (62%)

3 объяснять причины возникновения проблемы (47%)

4 формулировать проблему, лежащую в основе данной ситуации (33%)

5 анализировать исходные данные (23%)

6 определять цели педагогической деятельности (19%)

7 определять и описывать показатели достижения и методы оценки планируемого результата (19%)

Далее представим результаты диагностической ситуации, в рамках которой респондентам было предложено осуществить анализ предложенной ситуации. Была предложена ситуация, связанная с проблемами взаимоотношений младших школьников. Отметим, что лишь несколько респондентов представили подробный анализ исходных данных, возможные причины сложившейся проблемы, смогли выявить условия, обстоятельства, влияющие на развитие ситуации. Это обстоятельство повлияло на то, что было сложно выявить комплекс обострившихся противоречий, совокупность нескольких проблем.

Основную проблему сформулировало большинство респондентов, они же обозначили цель действий педагога, при этом цель была связана с решением проблемы. Все респонденты предложили варианты решения ситуации, показатели ее эффективного решения. Эти варианты можно считать глубоко гуманистическими по своей сути. Но при этом, лишь некоторые респонденты смогли представить решение как комплекс мер, показать оптимальный вариант решения. На наш взгляд это обусловлено недостаточно глубокой проработкой

причин возникновения ситуации. При этом лишь несколько опрошенных смогли сформулировать возможные риски при рении предложенной проблемы.

Таким образом, все респонденты предложили вариант решения проблемы, но при этом полнота, подробность ситуационного анализа не всегда была высокой. В случае представления только способа решения, без указания на другие элементы анализа, серьезно затруднен выбор оптимального варианта. Можно утверждать, что опрошенные студенты считают необходимым владение педагогом ситуационным анализом, достаточно адекватно оценивают собственную готовность к этому сложному процессу и обладают мотивацией для совершенствования в нем. Студенты имеют представление о технологии ситуационного анализа, сориентированы на поиск гуманистического решения проблемы, способа помощи ребенку. В тоже время владение технологией ситуационного анализа нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Библиографический список

1. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М. Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с.

2. Расчетина С.А. Ситуация как предмет исследования в области социальной педагогики// Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 10-15.

3. Старостина Е.Н. Субъектность в оценке компетенций студента/ В сборнике: Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании материалы международной заочной научно-практической конференции. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 2017. С. 89-91.

4. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. — Киев: МАУП, 2003. — 368 с.

УДК 374

Рольбина Л.Р.*, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: art@ddut.ru*

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье авторы описывают опыт сопровождения профессиональной подготовки педагогов в учреждении дополнительного образования детей к использованию различных форм интеграции содержания дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, инновационная деятельность педагога, интеграция содержания дополнительного образования, профессиональная готовность педагога, духовно-нравственное воспитание обучающихся.

Современный педагог дополнительного образования детей сегодня должен быть готов к различным трансформациям в содержании дополнительного образования, обладать навыками использования разнообразных форм организации образовательного процесса для интеграции содержания дополнительных общеобразовательных программ. В ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга использование различных форм интеграции содержания образования в рамках сетевого взаимодействия отмечаем как один из эффектов инновационной деятельности коллектива.

Театральное искусство – всегда познание, но особое эмоциональное познание, доставляющее человеку эстетическую радость и духовное обогащение. Сила искусства позволяет чувствовать себя неразрывно связанными с историей страны, знаменательными событиями, являющимися не только культурным наследием, но и частью эмоциональной памяти поколений нашей страны. Театральное действие, основанное на творческом восприятии и отражении жизни, завораживает и притягивает не только зрителя, но и юного актера, исполнителя, помогая приобщить, в том числе и к патриотически направленным видам воспитательной деятельности в детском коллективе [1].

Инновационный опыт интеграции содержания дополнительной общеобразовательной программы разработан методистами и педагогами театральной студии «Игра» и коллектива отдела гражданско-патриотического воспитания - поискового отряда «Поиск» ДДЮТ Фрунзенского района. В 2019 году педагоги и обучающиеся коллектива «Поиск» обнаружили во время раскопок на Синявинских высотах неотправленное письмо бойца к своему сыну, который остался в блокадном Ленинграде. В этом увидели уникальную возможность для интеграции содержания двух дополнительных общеобразовательных программ, в том числе в форме проведения воспитательных мероприятий на нравственно-патриотическую тему, близкую для ребят и родителей коллективов. Возник проект необычного мероприятия, объединившего военную тематику, новый сценический материал, инновационные театральные приёмы – «Письма добра».

В рамках данного образовательного проекта были использованы различные виды организации театральной и учебно-образовательной деятельности. Зрители увидели III театральных действия, наполненных атмосферными этюдами, раскрывающих военные образы через звуковой и видео контент; фрагменты спектакля «Военные истории» по произведениям В. Розова «Вечно живые» и Б. Васильева «В списках не значился». В финале проекта педагоги и обучающиеся двух коллективов, а также их родители, размышляли, вели диалог о военном времени, о судьбах и жизни.

Интересным сценарным ходом, который эмоционально объединил всех участников проекта, стало предложение ребятам написать ответные «письма добра».

Объединяющая цель данного интегрированного образовательного проекта в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ – содействовать развитию духовно-нравственных, патриотических основ личности ребенка, его творческих способностей и эмоционального восприятия мира через интеграцию традиционных и инновационных театральных видов деятельности [2].

Объединяющие образовательные задачи:

- развитие способности детей к самовыражению;
- воспитание доброжелательности, контактности, чувства коллективизма;
- приобщение к духовно-нравственному и гражданско-патриотическому восприятию отечественной истории.

Данный проект можно рекомендовать для творческой интеграции содержания образования различных коллективов: поисковых отрядов отдела гражданско-патриотической направленности, ученических музеев военной славы

и театральной, актёрской детской группы, для духовного и нравственного становления всего исполнительского состава ребят. Главное – не разорвать на отдельные фрагменты единый и неделимый творчески созидательный процесс. Эмоциональный опыт совместного творческого процесса - то необходимое качество, без которого невозможно создать качественный воспитательный процесс в системе дополнительного образования [3].

Образовательный проект основан на сочетании театральных законов жанра и нового сценического материала, который в процессе общения со зрителем становится интерактивным приёмом для совместного диалога.

Кульминационным фрагментом самого мероприятия является непосредственная постановочная часть, в которой ребята разных театральных и возрастных составов коллектива, используя материал литературных произведений В. Розова «Вечно живые» и Б. Васильева «В списках не значился», представляют наиболее эмоционально значимые фрагменты, которые складываются в единую театральную композицию *(проходят нон-стопом фрагменты спектакля: диалог Бориса и Вероники из произведения «Вечно живые» и диалог лейтенанта Плужникова и солдата Сальникова из произведения «В списках не значился»).*

Важные результаты проекта «Письма добра», которые отметили педагоги коллективов, - возросший интерес ребят и родителей к истории страны, памяти о Победе в Великой Отечественной войне. Все участники: ребята театральной студии, родители, участники поискового отряда, - не просто откликнулись, приняли этот сюжет, мы получили положительный отклик в каждой семье. На дальнейших встречах с ребятами мы узнали, семьи, вспоминая нашу театральную встречу, просматривали семейные архивы, фотоматериалы военных лет, вспоминали родственников, воевавших и получивших награды за боевые подвиги и оборону нашей страны.

Реализация таких мероприятий, как «Письма добра», позволяет решить многие назревшие проблемы воспитания подрастающего поколения, причем не только профессионально ориентированного, но и социально - нравственного, гражданско-патриотического характера.

Библиографический список

1. Вановская, Е. В. «Методическая разработка к самостоятельной работе студентов по курсу Сценическая Речь: подготовительный этап в работе над постановкой сценического дыхания и голоса часть 1» ./ СПБГУП, СПб.,2001. - 21 с.

2. Вановская, Е. В. «Литературная композиция и монтаж на самодеятельной сцене: методическая разработка»./ЛОДНГИК имени Н. К. Крупской, Л.,2008.- 80 с .

3. Карелова, И.М. «Игровая программа»: думаем, проектируем, воплощаем» / Теоретический и научно-методический журнал. – М., 2010. - 50 с.

УДК 378

Скурская Н.В., *старший преподаватель кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: skurskaya@inbox.ru*

Тихомирова В.В., *учитель начальных классов гимназии № 295 Фрунзенского района, аспирант кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: tihomirowa-316@mail.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СО-БЫТИИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье авторы размышляют о тенденциях развития общественной практики студентов педагогических профессий на примере организационно-деятельностной игры «Маршрут памяти», в рамках которой осуществляется патриотическое воспитание школьников и студентов на основе принятых новых стандартов образования и других нормативных актов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, подготовка нового учителя, со-бытие студентов и школьников.

Профессиональное педагогическое образование в России в начале XXI века должно учитывать быстро меняющиеся социокультурные условия и запросы общества на будущее развитие страны. Одним из важных направлений в модернизации современного российского образования можно назвать обновление процесса патриотического воспитания подрастающих поколений. Новый педагог должен знать и уметь использовать на практике новые подходы в воспитании патриотизма у школьников, а для этого необходимо студентов знакомить с ними в процессе обучения и учить применять их на практике.

В 2000 г. Государственная Дума приняла ряд важных документов, определявших стратегию и направление развития России до 2025 года. В ряде из них была поставлена задача патриотического воспитания подрастающего поколения. Конкретизация положений этих стратегических документов была осуществлена в принятой в том же 2000 г. правительством РФ программе *«Патриотического воспитания на 2000-2005 г»*, которая стала продлеваться каждые 5 лет. Так во всех стратегических документах 2000 г. приоритетной идеей объявлена была идея запуска и поддержки процесса становления национального самосознания россиян на основе исторической преемственности поколений в ответ на глобальные вызовы современности. А познакомить с национальным самосознанием и формировать на его основе национальную идентичность подрастающих поколений была призвана новая программа патриотического воспитания молодежи.

В Доктрине национальной безопасности РФ (2000) была поставлена задача обеспечения национальной безопасности, которая включала в себя «защиту духовно-нравственного наследия, исторических традиций и норм общественной жизни» россиян. *В Доктрине информационной безопасности РФ (2000)* ставилась стратегическая цель реформирования России – «обеспечение духовного возрождения многонационального народа Российской Федерации…обеспечение духовного обновления России, сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны». А направлениями обеспечения информационной безопасности страны были названы: «выработка цивилизованных форм и способов общественного контроля за формированием в обществе духовных ценностей, отвечающих национальным интересам страны, воспитание патриотизма и гражданской ответственности за ее судьбу».

Для достижения поставленных целей *в Национальной Доктрине образования РФ(2000)* перед системой образования были поставлены следующие задачи: обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры; воспитание патриотов

России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью…». Все эти документы свидетельствуют о том, что еще в 2000 г. перед системой образования РФ одной из приоритетных задач была обозначена задача патриотического воспитания молодежи. Но решать ее предстояло по-новому, пересмотрев опыт советского воспитания патриотизма под новым углом зрения с опорой на вековую традицию, а не только на период 70-ти лет советской власти.

Но изменениям в профессиональной подготовке педагогов в сфере патриотического воспитания тогда в начале XXI века помешали как многочисленные объективные, так и субъективные причины. Одной из главных причин можно назвать мировоззренческую растерянность власти и отсутствие идеологического обоснование реформ, а также «очарованность» части населения западными моделями капиталистического общества потребления. Все это привело к тому, что сначала само понятие «воспитание» исчезло из задач образовательной сферы в этот переходный период перестройки. А после его восстановления в правах в сфере образования достаточно долго к понятию «патриотизм» через СМИ поддерживалось негативное отношение.

К началу XXI века сложился своеобразный вакуум на школьном этапе воспитании патриотических чувств и сознания, лишь отдельные педагоги продолжали на свой страх и риск известными им средствами и методами осуществлять процесс патриотического воспитания, хотя на государственном уровне появилось много акций, проектов и программ патриотического содержания. Сегодня пришло время восстановления патриотической направленности образования в школе, как важной составляющий воспитаний целостной свободолюбивой, творческой, активной и ответственной перед своей Родиной личности-патриота России. Как следствие, будет востребована обновленная профессиональная подготовка в этом направлении действующих и будущих педагогов.

Сегодня Россия нуждается в сбалансированной с целями обновления страны новой образовательной политике, где одним из ведущих приоритетов будет является патриотической воспитание. До сих пор реформы в образовании носили в основном заимствованный из других стран характер без учета национальных, цивилизационных и культурных особенностей общества. Анализ вхождения других народов в глобальные мировые процессы в эпоху агрессивной вестернизации культур разных стран со стороны западноевропейской цивилизационной альтернативы показал, что только те народы, которые смогли в процессе модернизации опереться на свои вековые культурные традиции, оказались конкурентноспобными на мировой арене.

Так в Японии сразу после второй мировой войны была создана научно-исследовательская лаборатория, которая занялась изучением опыта модернизации в других странах и помогла гармонично совместить в японском образовании достижения тысячелетней культурной традиции и социально-экономические требования к модернизации производства. Проведенные исследования привели к разумному обновлению образовательных программ как в школьном образовании, так и в сфере подготовки специалистов для образования. Для большинства японцев традиционная культура стала символом возрождения и

жизнеспособности народа и основой для «японского экономического чуда».

Россия только сегодня приступает к осознанию важности для модернизации страны опоры на традиционный духовный опыт, смыслы и ценности национальной культуры, культурные достижения предыдущих поколений россиян. Предложенные поправки в Конституцию РФ в 2020 г. свидетельствуют о том, что общество постепенно осознает, что без опоры на духовный и нравственный потенциал многонациональной культуры Россия не сможет успешно решить ни одну из стоящих перед модернизацией разных сфер жизни страны задач. Поэтому многое будет зависеть от обновления образовательных программ подготовки будущих педагогов в патриотическом ключе, от понимания молодыми специалистами важности стоящих перед сферой образования задач и их роли в будущем обновлении страны.

Общепринято под патриотизмом понимать особое трепетное любовное отношение к Родине. Это отношение может быть сформировано только в системе других таких же высоких духовно-нравственных отношений к высшим предметам и ценностям подлинной человеческой высоконравственной жизни, выработанных русской культурой и историей. Еще К.Д. Ушинский писал, что чувство патриотизма «дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [7]. Из его слов становиться понятно, что главной задачей в отечественной педагогической традиции, как и во всем деле российского духовно-нравственного воспитания, так и в одном из его главных направлений – патриотическом воспитании, является задача преодоления у молодежи детской эгоистической ограниченности в развитии личности и выход к высшим ступеням духовно-нравственного самовоспитания.

В отличии от педагогических традиций других народов, в которых задача преодоления эго-ядра личности или самости может и не ставиться, в отечественной педагогической традиции, берущей свое начало с первых лет становления русской государственности, воспитание любви к Родине всегда основывалось на воспитании «самоудержа» (В.И. Даль), самоорганизации в коллективной взаимопомощи и взаимовыручке, мужества, ответственности, солидарности и самоотверженной любви. Так в житии князя Александра Невского мы встречаем упоминание о том, что его в уже 4 года забрали у матери и отдали на воспитание в дружину, где ему было необходимо пройти посвящение и уже с 6 лет участвовать в военной подготовке, а с 12 лет в битвах. Избранный в 2008 г. россиянами именем России, Александр Невский в полной мере явил собой пример русского национального характера, достойного патриота своей Родины.

Новые работы в области философской антропологии объясняют традиции народного воспитания на Руси, направленные на воспитание мужественного, цельного, зрелого защитника Отечества, ориентированного не на свое эго-ядро (самость), а на самоотвержение себя как товарища других людей и сына своей Родины, на другодоминантность и на ценностное отношение к сообществу близких себе людей, ориентации на высокие ценности родной культуры. Так психолог Б.Братусь, последовательно перечисляя уровни становления личности в отечественной традиции духовно-нравственного становления человека, выделяет такие из них как: неличностностный, эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный, Он заявляет об эгоцентрическом уровне как

закономерном этапе развития ребенка, который, однако, в нашей отечественной педагогической традиции должен преодолеваться подъемом на следующий группоцентрический уровень развития личности, когда интересы и ценности группы становятся для подростка важнее своих личных интересов и ценностей. Именно в подростковом возрасте, а затем в юношеском появляется возможность встать своей самостью перед высшими началами бытия, начать самоопределяться перед сферой смыслов [1].

В 2017 г. студенты нашей кафедры приняли участие как добровольцы в организации районной патриотической игры «Маршрут памяти». В ходе этой организационно-деятельностной игры студенты кафедры воспитания и социализации и младшие школьники Фрунзенского района г.Санкт-Петербурга имеют возможность вот уже на протяжении 3 лет совместно знакомиться и проживать опыт предстояния предыдущих поколений их предков перед высшими смыслами и ценностями бытия российского народа, такими, как: любовь к Родине, служение, милосердие, нравственность, мужество, подвиг, взаимопомощь, блокада Ленинграда и др.

Еще К.Д. Ушинский в работе «О народности в общественном воспитании» писал, что чувство общественности или нравственное чувство «живет в каждом из нас точно также, как и чувство личности, эгоизма». Он писал, что «оба эти чувства, в виде микроскопических зародышей, рождаются вместе с человеком», и, если нравственное чувство, как нежнейшее и благороднейшее растение человеческой души требует для своего развития особого ухода и присмотра, то другое чувство эгоизма, как бурьян требует своего обуздания и преодоления. Далее он пишет, что «нравственное влияние составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнения головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [7].

Философ И.А. Ильин в работе «Путь духовного обновления» пишет о том, что одно из нравственных чувств - чувство патриотизма тоже инстинктивное. «Поэтому надо пробуждать в молодом человеке дремлющий патриотизм» [5]. И привить чувство патриотизма нельзя ни каким принудительным порядком, а только пробудить в совместном переживании чувства Родины, в действиях на ее пользу, в служении ей. «Ни полюбить, ни разлюбить Родину по приказу невозможно. Это сложная и длительная работа» по пробуждению у молодого человека инстинктивного начала и его одухотворению. Далее он пишет, что возможно патриотическое чувство базируется на инстинктах самосохранения, подобия, пространства, взаимной защиты. И для его пробуждения важно, чтобы люди объединялись в союзы, сообщества, сживались друг с другом.

И.А. Ильин пишет, что «подобие родит единение, а долгое единение усиливает подобие, одинаковый климат, интерес, образ жизни и труда, наряд и обычай поддерживают это уподобление и завершают правовую и бытовую спайку». [5] Так современные ученые и педагоги отмечают, что патриотизм имеет три составляющих: глубинное чувство принятие Родины, чувство своей сопринадлежности ей, чувство сопричастности населению своей страны, рождаемое в процессе привнесения в ее дела своего вклада. На основе исследования Т.И. Петраковой можно утверждать, что патриотическое отношение как одно из духовно-нравственных отношений, должно иметь в своем развитии три стороны: сознательную, чувственную и волевую. И становление

чувства патриотизма будет проходить в своем становлении три уровня сформированности духовно-нравственных ценностей: эмоционально-эмпирический (низкий), содержательно-оценочный (средний), деятельностно-творческий (высокий).

Организационно-деятельностная игра «Маршрут памяти» рассчитана на целый учебный год, и в прохождении 4 этапов игры всеми ее участниками предполагается, что все они будут постепенно восходить от знакомства с информацией о Великой Отечественной войне, на котором происходит эмоциональное включение в военную проблематику после посещения музеев и памятных мест, и написания эссе (эмоционально-эмпирический этап), все необходимы для полноценного воспитания патриотического чувства этапы. Затем происходит переход к этапу исследовательской деятельности, когда происходит обобщение информации и совместное с семьей проживание подвига народа и своих предков на войне с этапом его оценивания и создания макетов-проектов или презентация по заранее выбранным темам (содержательно-оценочный этап).

И на завершающих двух этапах в ходе подготовки коллективных и индивидуальных выступлений в конкурсах «Зримая песня» и конкурсе стихов, а также в игре по станциям и участии в шествии «Бессмертного полка», осуществляется коллективная творческая деятельность на основе полученной ранее информации о войне и подвиге народа в ней (деятельностно-творческий этап). Как показывают опросы и наблюдения в конце учебного года результат, сформулированный как воспитание патриотизма у участников игры. Достигается весьма успешно.

Сегодня, когда ценностные установки «общества потребления» стали активно навязываться молодому поколению и растет отчуждение старшего и младших поколений, что чревато подрывом национальных ментальных архетипических установок сознания, очень необходим опыт совместного сопереживания подвигу предков для сохранения исторической преемственности поколений и устранения угроз национальной безопасности страны. Необходим опыт активного взаимодействия поколений по передаче молодому поколению духовно-нравственных ценностей, смыслов, установок отечественной культуры, направленных на заботу и служение своей Родине и людям.

На основании наших наблюдений мы можем подтвердить, что становление молодого человека субъектом своей жизнедеятельности на основе богатого культурного содержания и нравственного подвига народа в коллективной творческой деятельности и общении будет способствовать освоению им норм, способов человеческой жизнедеятельности, правил общежития и ценностей совместной жизнедеятельности народа. В.И. Слободчиков, продолжая традиции общественного воспитания К.Д. Ушинского, общинных макаренковской и коммунарской педагогик, констатирует важность пребывания молодого человека в период его личностного самоопределения в атмосфере правильно организованных со-бытийных сообществах детей и взрослых.

Такое культурно-историческое становление личности возможно только, если в подростковом возрасте школьник и молодой человек со-бытийствует в правильно педагогически организованном сообществе детей и взрослых, где в совместной деятельности и общении передаются от взрослых детям ценности и смыслы типичной для России формы общинного со-бытия. В.И. Слободчиков

отмечает, что со-бытийная общность не может быть искусственно созданной, она должна вызревать из совместной жизни воспитателей и воспитанников, строящейся на русских основаниях общинности, со-бытия как бытия друг для друга. Философ Г.С.Батищев называет такой тип отношений «глубинными». [6]

А философ И.А.Бескова пишет, что, вступая в такой тип отношений, человек становится способным полностью присутствовать «здесь и сейчас», то есть - в настоящем, и это «оказывается возможным только в том случае, если его эго больше не определяет параметры его восприятия». Ранее автор писала о том, что эго-сознание – это поверхностная структура психики, которая формируется как адаптивная структура сознания на начальных этапах развития личности в ответ на воздействия среды и располагается на уровне поверхностного обыденного сознания, тогда как само универсальное сознание и глубинное сознание располагаются глубже на уровне глубинного «Я». Поэтому личность, которая располагает свой локус-контроль на уровне эго-сознания не способна получать информацию с более глубинных уровней мироздания и о себе подобных. Она лишена «объемного» рассмотрения как объектов внешнего мира, так и внутреннего субъективного мира: как своего, так и других личностей [2].

И.А. Бескова пишет, что потеря такого глубинного виденья произошла в процессе эволюции человеческого сознания и если сегодня локус самоидентификации личности сосредотачивается на эго-структуре сознания, то восприятие мира искажается при поверхностном плане функционирования сознания и орудиями эго-сознания становятся мыслительные преобразования, осуществляемые с опорой на данные, полученные в результате восприятия информации с поверхности объектов. «Модели и реконструкции, абстракции и идеализация, гипотезы и теории – таков путь познания, опирающегося на ресурсы и средства (выразительные возможности) эго-сознания». Такое мышление не дает полноты картины окружающего мира и не может способствовать полноценному развитию личности зрелого и целостного ответственного человека. [2]

Глубинные же пласты мышления, такие как эмоциональные переживания и сопереживания свои и чужие, творческая и нравственная интуиции при локус контроле на эго остаются за пределами мышления. Однако, если личность в процессе своего саморазвития и смешения локус-контроля с поверхностной самоидентификации на структурах эго-сознания переходит к смещению локус-контроля сознания на глубинные пласты своей психической структуры, которые соответствуют глубинному «Я», происходит углубление мышления и появляются возможности восприятия информации как от окружающего мира не только с поверхности его объектов, так и от внутреннего субъективного мира как самой личности, так и других людей. Такой человек более внимательно относится к оуружающему миру и другим людям, переходит на позицию другодоминатности по А.А. Ухтомскому, способен вчувствоваться в окружающий мир сердцем, развивает у себя чувства сорадования и сострадания другим людям, и может быть способен в дальнейшем полюбить.

Именно такая позиция самоуглубленного и более внимательного рассмотрения мира доступна при перемещении локус-контроля сознания с поверхностного и плоскосного эго-сознания на уровни сознания, соответствующие глубинному «Я» или духовному «Я», как его называет психолог Т.А. Флоренская. Она пишет, что смешение локус-контроля на глубинные пласты

человеческой психики проявляется в развитии нравственной интуиции (совести), творческой интуиции, свободе и самопожертвовании. Именно такой человек развивался в процессе духовно-нравственного самосовершенствования в истории нашего культурно-исторического типа по Н.Я. Данилевскому и был способен на самоотверженное служение, как людям, так и своей Родине.

И.А. Бескова пишет, что такого человека можно назвать «объемным», кто развил и сохраняет внутреннюю связность и целостность на всю свою глубину при перемещении локус-сознания с эго-сознания на более глубинные его пласты. Это человек целостный и ответственный. «Глубинно человек оказывается иной природы, чем он же в «пространстве поверхности» и способен получать информацию о внутренней природе другого в непосредственном усмотрении», также, как и о глубинных смыслах бытия всего мироздания, тогда как на поверхностном уровне сознания – ресурсами эго-сознания – подобное постижение оказывается недостижимо [2] .

Автор пишет, что такой «человек попадает в режим сердца, отражающего мир, когда оказывается способным полностью, до конца присутствовать в настоящем. В этот момент знание для него реализуется как непосредственное прямое усмотрение. Это оказывается возможным только в том случае, если его эго больше не определяет параметры его восприятия» [2]. А это происходит тогда, когда он перестает идентифицировать себя с своей самостью и сможет ощутить себя как глубину, объем и целостность. «Тогда его эго-сознание умолкает, растворяется в более фундаментальной глубинной способности постижения как непосредственного прямого усмотрения, которая присуща человека по природе и была врождена ему изначально». [2] Именно на таком глубинном уровне личности и развивается полноценное чувство любви к Родине и людям.

А.И. Бескова пишет, что в моменте смешения локус-контроля при самоидентификации с эго-структур сознания на более глубинные слои, «поверхностные структуры, такие как эго, самость, эго-сознание, мысль как инструмент познания обретают свое подлинное, реальное, по праву принадлежащее им место подчиненных инструментальных образований, выполняющих ценную для человека функцию обеспечения его жизнедеятельности в тех ситуациях, когда он считает полезным для себя переключиться в режим стороннего наблюдателя по отношению к происходящему в мире». [2] Находясь уже на более высоких уровнях саморазвития, чем эгоцентрический, человек способен переключаться в режим глубинного сознания преднамеренно и по своему выбору, видеть свободно от своей самости и принимать решения, исходя не только из своих личных интересов, но и интересов сообщества, интересов других людей.

Только такому человеку свойственно во всем в мире искать смысл, пытаться понять сущность всех предметов и явлений и относится к ним ценностно. Именно такого человека, умеющего постоять «за други свои», неравнодушного к чужим бедам и способного постоять за правду и честь своей Отчизны воспитывала древнерусская культура. Во вступлении к сборнику статей русских философов серебряного века «Из глубины» говорится, что «древне-русское миросозерцание устанавливало живую и нерушимую связь настоящего с прошлым. Для древне-русского человека прошлое, то, что делали отцы и деды, было вечно живым, присутствовало в делах его и направляло их». Такой человек

был способен чтить таинственную связь времен и черпать энергию для действий из глубинных источников духа. [4]

«Связь с прошлым в древней Руси устанавливалась не умом, не рассудочным познанием истории, но познанием целостным, восприятием былого в действии». Всем существом он пребывал не вне истории, а в ней, и не думал о ней, а жил ею. Прошлое для него становилось его настоящим, события, совершившиеся в истории, становились источником его силы духа. И в этом, пишет автор вступления, «заключалась чудодейственная сила, обеспечивающая» энергию жизни, поступка, подвига. [4] К достижению такого отношения к исторической памяти своего народа всех участников (школьников, родителей, студентов, педагогов) о Великой Отечественной войне мы стремимся в процессе игры «Маршрут памяти».

Философ Г.С.Батищев пишет, что в стратегии целостного развития человека важна ориентация на то, чтобы «всегда преобладало надролевое, творческое содержание – преобладало как в повседневной ткани жизненных отношений, так и, особенно, в процессе воспитания на всех его стадиях». [1] Он пишет, что не техника или технологии воспитания будут определять его успех. А подчинение воспитания «высоким целям духовного возвышения каждого человека, т.е. всему тому, что Маркс называл самоцельным развитием человеческих сущностных сил». [1]

Так в сборнике «Из глубины» его авторы отмечали, что в жизни древнерусского человека в его действиях была сама жизнь и он не извне ее изменял, но она сама в нем перерождалась и перерождала его. В его поступках присутствовало единство в неразрывности мысли и дела, а осуществление любого дела было не слепым, а одухотворялось «целостным познание Большого Действия, включающего Малое Действие отдельного человека». [4] Большое Действие было действием исторического соборного целого, в котором осуществлялась связь времен, связь людей бывших и настоящих, соединенных в таком целом на основе общей нравственной ответственности. Именно такой модели содружества поколений мы стараемся придерживаться в организации взаимодействия на всех этапах игры.

В.И. Слободчиков пишет, что наследование культуры, ее нравственных установок, смыслов и ценностей осуществляется в «живом со-бытии» взрослых и молодежи. А передача опыта жизни от старших поколений младшим происходит в их совместной творческой преобразующей окружающую жизни и самих людей общественно-полезной деятельности. В дальнейшем под деятельностью в рамках концепции гуманного воспитания мы будем понимать такое активное взаимодействие человека с другими людьми и окружающей средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели по преобразованию среды и себя и в ходе которой происходит взаимообмен ценностями и жизненными установками. Одной из главных в нашей культурной традиции установок, передаваемых из поколения в поколения россиян, является установка на жертвенное служение родине и своим близким, предполагающая обязательное в жизни каждого россиянина преодоление своей детской эгоцентрической установки и подъем через группоцентрический уровень к гуманистическому ценностному уровню со-бытия с другими людьми. [6]

Такая гуманистическая установка по версии Б.С.Братуся является

установкой на «жертвенное служение» или установкой на другодоминантность по версии А.А.Ухтомского и очень важна в помогающих профессиях. В обновлении профессионального педагогического образования России, по нашему мнению, необходимо основываться на достижениях предыдущих поколений, учитывать национальные особенности народа и опираться на его культурно-исторический опыт, особенно в сфере патриотического воспитания молодежи, которая связана со сферой обеспечения национальной безопасности и суверенитета страны.

Библиографический список

1. Батищев Г.С. Избранные произведения. – Алматы, 2015. - 862 с.

2. Бескова И.А. Эго-сознание как поверхностная структура. Творческая одаренность: природа, предпосылки, проявления // Эпистемология креативности (Отв. ред. Е.Н. Князева). М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 204-272.

3. Братусь Б.С. Аномалии личности – М.: Мысль, 1988. - 301 с.

4. Из глубины: Сборник статей о русской революции С. А. Аскольдов, Н. А. Бердяев, С. А. Булгаков и др. - М Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 298 с

5. Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М.: Дар, 2017, 480 с.

6. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.

7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] : В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. - Москва: Педагогика, 1974.

РАЗДЕЛ 5. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ И РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ДЕТСТВА В НЕСТАБИЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИУМА

УДК 37.013, 378

Расчетина С.А., *д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: svetlanaras@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО, АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО, ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА[5]

Аннотация: в статье дана краткая характеристика современной общественной ситуации, характеризующейся наличием разных векторов развития, порождающих комплекс традиционных, новых и новейших проблем подрастающего поколения. Раскрыта специфика социальной ситуации развития ребенка, осложненная проблемами, и специфика социально-педагогической деятельности, нацеленной на гармонизацию отношений ребенка и социума. Подчеркнуто, что в этих условиях актуализируется потребность в анализе ее исследовательского компонента. Представлен ситуационный анализ проблем ребенка, осуществляемый с позиции классического (системного), неклассического (антропологического), постнеклассического (дискурсивного) подхода

Ключевые слова: современные проблемы детства, социально-педагогическая деятельность. ситуационный анализ с позиции классического (системного), неклассического (антропологического), постнеклассического (дискурсивного) подхода.

1. Специфика современной ситуации общественного развития. В настоящее время Россия вступила одновременно в два противоречащих друг другу общественных процесса, связанных с рыночной и цифровой экономикой. В современной социологии подчеркивается, что эти процессы ориентируются на разные ресурсы и потребности человека. Рыночная экономика базируется на использовании природных ресурсов и расширении спектра материальных потребностей человека, представленных различными видами услуг. Цифровая экономика нацелена на актуализацию интеллектуальных возможностей человека, на расширение спектра его знаниевых потребностей. Сравнивая между собой рыночную и цифровую экономику, ставя вопрос: «Какой ресурс выступает сегодня наиболее востребованным, какой класс он выводит на историческую арену и какими могут оказаться дальнейшие судьбы этого социального слоя», - социологи отвечают на него однозначно: «Индустриальные факторы уже не являются решающим фактором социальных перемен» [8]. Авторы называют цифровые технологии кровеносной системой, охватывающей все сферы жизнедеятельности человека [13]. Эта ситуация предполагает адаптацию общества в целом к требованиям цифровой экономики, она требует обеспечения высокого уровня цифровой грамотности населения, предъявляет особые требования к образованию подрастающего поколения.

2. Соотношение порядка и хаоса в социуме. В настоящее время в трудах ученых понятия социального порядка, упорядоченности социальных отношений,

[5] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

применяемые для характеристики общества, сменяются понятиями неясности жизненного контекста, хаоса, текучести, турбулентности. «Социальная реальность - это не статическое состояние, а динамический процесс, - пишет польский социолог П. Штомпка, - она происходит, а не существует, она состоит из событий, а не из объектов» [14]. Авторы особо подчеркивают, что социальные изменения характерны для всех исторических периодов. «Прошлое, - пишет М. Делягин, - кажется монолитом, застывшим в далекой недвижимости, … но почитайте воспоминания современников: они наполнены постоянно и неизменно остро воспринимаемыми переменами» [5]. Сегодня качественное своеобразие общественных перемен представлено не только их наличием, но и стремительностью появления «нового», обуславливающего общественный хаос.

Современное общество, функционирующее в ситуации модерна и постмодерна, показывает, что только малая часть природного и социального мира выступает как система, что мир – это хаос, это политическое, экономическое, социокультурное, конфессиональное, информационное, педагогическое многообразие, потенциально содержащее в себе ресурсы и риски институционального и индивидуального развития.

По мнению современных авторов, «все существующие институты: деловые, политические, общественные...переживают радикальную и необратимую трансформацию, порожденную взрывообразным распространением новейших технологий, развитие которых происходит ежедневно и ежеминутно» [1]. Общество, заинтересованное в преодолении социального «беспорядка», прокладывает новые институциональные тропы в жизненном хаосе и стремится к обновлению существующих социальных институтов. Поэтому социологи полагают, что «важнейшие особенности современного этапа социальных изменений - глобализация, нарастание техногенных, природных и социогенных рисков препятствуют исполнению макросоциологической теорией ее генеральной функции - установлению закономерности социальных процессов … отсюда ... популярность социологических исследований ситуации динамического хаоса, неустойчивости и многовариантности развития» [15].

3. Современные проблемы детства и способы их решения. Сложная общественная ситуация порождает сложную социальную ситуацию, связанную с взрослением человека, и побуждает к рассмотрению комплекса формирующихся на этом фоне социальных проблем детства и способов их решения. Сегодня заявляют о себе новые проблемные зоны социализации ребенка:

- во-первых, в области рыночных отношений. Речь идет о «втянутости современного индивида в мир бесконечно разнообразного потребления» [2Бу], об ориентации на стоимостные критерии, об усилении прагматики, присутствующей во взаимодействии взрослых и детей;

- во-вторых, в области миграционных (поликонфессиональных, поликультурных) отношений. Речь идет о противостоящих вариантах культурной идентификации, о процессах сепарации - ассимиляции;

- в-третьих, в области вхождения в информационное пространство (современный ребенок, по мысли российского ученого Д.И. Фельдштейна, немыслим «без виртуальной плоскости экрана»).

Во всех этих случаях речь идет о расширении пространства стихийной социализации детей, о процессах ценностного ориентирования,

неконтролируемых взрослыми, о формировании на этом фоне вариантов асоциального, девиантного, деструктивного поведения. Мы наблюдаем тревожную тенденцию стихийной социализации, которая заявила о себе в начале столетия расширенными границами беспризорного и безнадзорного детства, сегодня - «перемещением» этих процессов в Интернет-сеть. На этом фоне меняются пространственно-временные характеристики социально-педагогической деятельности, цель которой состоит в преодолении хаоса в области стихийной социализации и ценностного ориентирования ребенка.

Во-первых, специалисты помогающих профессий испытывают дефицит времени, необходимого для научного осмысления, разработки и практической реализации гуманитарных технологий, нацеленных на решение новых и новейших проблем, для превращения их в «свои», то есть личностные подходы решения социальных проблем ребенка.

Во-вторых, изменяются пространственные характеристики социально-педагогической деятельности на основе формирования коллективных субъектов, включающих в себя специалистов, заинтересованных в решении проблем конкретной группы детей. Эти процессы ускоряются на основе неограниченных возможностей Интернет-коммуникации. Отметим, наличие широкого спектра детских проблем, формирующих стихийное, хаотичное пространство социализации, приводит к тому, что ранее разработанные и ставшие рутинными технологии и алгоритмы, успешно применяемые для решения традиционных проблем, не позволяют решать проблемы, отличающиеся качественной новизной.

Возникшее противоречие между традиционными, новыми и новейшими проблемами детства и невозможностью их решения на основе сложившихся технологий побуждает к актуализации исследовательского компонента социально-педагогической деятельности, нацеленной на преодоление хаоса, на гармонизацию отношений «ребенок — социум». Речь идет о необходимости разработки методов исследования, позволяющих осмысливать современную хаотичную социальную ситуацию развития ребенка и искать пути совершенствования технологий, нацеленных на ее преобразование.

4. Ситуационный анализ. Обращение к социальным проблемам детства, формирующимся в условиях нестабильного и противоречивого социума, нацеливает на поиск «единицы анализа» этого явления. В качестве такой единицы может выступить на уровне теории - понятие «социальная ситуация развития ребенка» Л.С. Выготского, на уровне практики - «работа со случаем», под которым подразумевается реальная ситуация жизнедеятельности ребенка, отягощенная проблемами социального, психологического, педагогического плана. Значимость обращения к понятию «ситуация» представлена в трудах современных психологов, считающих, что они обязаны быть ситуационистами.

Очевидно, что социальный педагог может полностью разделить эту точку зрения. В годы перестройки социальные педагоги, работая с беспризорными детьми на улицах города, применяли для исследования «случая» метод ситуационного анализа, уточненный в соответствии со спецификой личности субъектов: ребенка улицы и социального педагога, работающего непосредственно в уличной среде. Отметим, что привычные подходы к диагностике и оценке ситуации, применяемые в школе, связанные с тестированием, анкетированием, написанием сочинений и др., не могли быть использованы в работе с подростком

улицы. Здесь наиболее приемлемым способом выступила методика контактного взаимодействия, основанная на конструировании доверительного контакта с подростком. Если такой контакт состоялся, социальный педагог мог в ситуации «здесь и сейчас» распознавать проблемы, приведшие подростка на улицу, понять, какой путь установления отношений наиболее приемлем для данного подростка, кто из социального окружения может его поддержать и др. В настоящее время ситуационный анализ может быть осуществлен с позиции классической (системной), неклассической (антропологической), постнеклассической (дискурсивной) методологии.

5. Основополагающая идея системного исследовательского направления - ориентация на тип рациональности, для которого характерно утверждение о возможности познания социальных ситуаций на основе процедур, разработанных в естественных науках. Эту идею применительно к гуманитарным наукам мы находим в «Опытах» М. Монтеня (1533-1592): «...лучшее наше творение — жить согласно разуму … разумно вести себя в повседневности … наводить порядок и устанавливать мир в обычных жизненных обстоятельствах» [11] Системный подход нашел свое обоснование в трудах немецкого культуролога И. Г. Гердера (1744-1803), писавшего: «…времена полны мнимого хаоса, и, однако, человек сотворен, очевидно, чтобы искать порядок, чтобы внести ясность в свой малый промежуток времени, чтобы грядущее строить на прошедшем, иначе - зачем человеку память, зачем воспоминания». [4, с.9].

Системный подход предлагает свои пути преодоления хаоса в общественных отношениях и в жизнедеятельности конкретного человека (ребенка). В качестве ключевых понятий, характеризующих бытие человека, здесь выступают понятия «порядок», «упорядочивание». Системная методология базируется на идеях, согласно которым познание объекта осуществляется в логике постижения общих закономерностей его функционирования и развития. «Со времен Канта считается, - пишут современные ученые, - что степень зрелости любой научной дисциплины, показатель ее способности описывать реальность связаны с использованием формализованных методов и, в частности, математики» [10]. То есть глубина исследования масштабных проблем детства и способов их решения определяется качеством математической обработки количественных данных. Моделирование и математизация, таким образом, выступают как надежный исследовательский инструментарий для познания общего в анализируемых ситуациях и в способах их преобразования.

Ситуационный анализ, базирующийся на идеях системной методологии, позволяет увидеть социальную проблему конкретного ребенка как целостное явление, описать ее через анализ системообразующих связей и понять, каким образом ситуация «врастает» в более широкую среду жизнедеятельности ребенка. Работая «со случаем» в логике системного подхода, социальный педагог ориентируется на стандартизированные методы исследования, использование которых нацеливает на отказ от «индивидуального» в ситуации, на абстрагирование от «единичного», на выявление общих тенденций, характеризующую серию ситуаций. Моделирование и математизация рассматриваются как надежный инструментарий для познания «общего» в социальной ситуации и в способе ее преобразования. «Чем отчетливее и однозначнее конструированы идеальные типы, - писал М. Вебер, - .... тем

плодотворнее их роль в разработке терминологии и классификации, а также их эвристическое значение» [3].

Согласно системному подходу процесс преобразования социальной ситуации развития ребенка выступает как процесс упорядочивания связей, внесения корректив в ее структуру, «доведения» ее до стандарта, социальной нормы. В логике этого подхода социальный педагог ориентируется на статистически достоверные результаты, единичные факты не принимаются во внимание. Вместе с тем следует помнить, что уже на этапе становления системного подхода к исследованию гуманитарных явлений в середине XIX века было замечено отклонение результата от планируемой цели. Немецкий философ Г. В. Гегель (1770-1831) писал: «Люди, руководствующиеся своими субъективными целями, осуществляют вместе с тем «нечто такое, что скрыто содержится в них, но не осознавалось ими и не входило в их намерения». Исследовательские данные, которыми пользуется социальный педагог, стремящийся преобразовать ситуацию, указывают на возможность положительного результата. Однако надо учитывать вероятность того, что ребенок откажется от предлагаемых способов решения проблемы, поскольку они не отвечают его «единичности».

6. Основополагающая идея антропологического направления: явления жизненного ряда не могут исследоваться на основе процедур, разработанных в естественных науках, поскольку, согласно трудам немецкого ученого XIX века В. Дильтея (1833-1911), природу человек объясняет, а душевную жизнь – постигает [6]. Не отрицая значимости классического подхода для понимания человека, ученый заявил о том, что есть такие стороны человеческого существования, которые не поддаются рациональному объяснению. Выделение понятия «жизнь», как уникального объекта исследования, событий жизненного ряда (боль, страдание, тоска, любовь, вера, надежда и др.), которые не поддаются рациональному объяснению, рассматривается как антропологический поворот в философствовании конца XIX – начала XX века, как атака на парадигму сознания (выражение Й. Хабермаса). Ранее на значимость этого понятия указал М. Монтень: «... просто жить - не только самое главное, но и самое замечательное из твоих дел» [11]. Антропологическая методология укореняется в новом по сравнению с классикой типе рациональности, сформированном в философии жизни, описательной психологии, персонализме, экзистенциализме, в гуманистической психологии. Антропологический поворот означал, что возник новый исследовательский угол зрения: переход от изучения бытия к изучению смысла бытия. Сошлемся на суждения Э. Кассирера (1874-1945): «Подходя к человеческому миру, мы обнаруживаем, что принципы математики или естествознания становятся недостаточными, хотя и не теряют своего значения. Социальные явления подчинены тем же самым правилам, что и физические, однако имеют свою специфику и отличаются гораздо большей сложностью. Они не могут быть описаны в терминах физики, химии или биологии» [9]. Ученые, ориентированные на антропологическую методологию, преодолевая рационалистический подход, сместили исследовательский интерес в область жизненного мира человека. От анализа бытия, что свойственно классическому подходу, они вплотную подошли к анализу процессов переживания бытия и смыслообразования: из дневника Ф.М. Достоевского: «… вечное сосредоточение

в самом себе, куда я убегал от горькой действительности…» [7]. На значимость внимания к подробностям жизни конкретного человека указывал французский писатель В. Гюго (1802-1885). «История пренебрегает почти всеми этими живописными подробностями, иначе поступить она не может: они затопили бы ее бесконечным своим потоком, – писал он, - а между тем эти подробности, несправедливо называемые мелкими, полезны, ибо для человечества нет мелких фактов, как для растительного мира нет мелких листьев. Именно из физиономии отдельных лет и слагается облик столетий». В рамках этого подхода понятию «сознание» предпочитается понятие опыта переживания себя и своей ситуации как «бытия в мире». Исследователю предлагается дополнить «единодержавие рассудка красотой непосредственного воззрения и стихией жизненного чувства» (Гете).

Ситуационный анализ, укореняющийся в антропологическом подходе, нацелен на осмысление смысловых и эмоциональных составляющих социальной ситуации развития ребенка. Взрослый и ребенок выступают здесь как переживающие индивиды. В поле зрения исследователя находится духовный мир ребенка, его эмоциональное отношение к наличной ситуации, переживание своего прошлого, настоящего и будущего. Ситуационный анализ в целом «сдвинут» в сторону понимания индивидуальных характеристик ситуации и путей ее преобразования. Это исследование, направленное на анализ переживаний ребенком ситуаций взаимодействия с значимыми для него людьми: взрослыми и сверстниками, которые происходили в прошлом и реализуются в настоящем. Метод, нацеленный на анализ проблемы ребенка, реализуется как процесс сопереживания на основе «вчувствования» в ситуацию со стороны исследователя, как побуждение ребенка к интроспекции – самонаблюдению. Наблюдения за поступками ребенка, его переживаниями, осмысление оценочных суждений становятся необходимыми средствами диагностики при составлении программы преобразования социальной ситуации развития ребенка.

6. Основополагающая идея дискурсивного направления: отказ от идеи целостности и гармоничной упорядоченности мира. В постмодернизме мир рассматривается как вероятностный, непредсказуемый, как хаос. Для характеристики мира употребляются понятия «ветвящиеся расширения», «сеть», «развилки», «лабиринты», «многоголосная песнь», «панорама жизни в ее стереофонии», «хаос». Постмодернизм отказывается от идеи системности, описывает социум как утратившее порядок, подвижное, изменчивое социальное пространство. Ситуации здесь выступают как неупорядоченные фрагменты мира, мыслятся как текст, дискурс, повествование. В рамках этого направления описание ситуации осуществляется через понятия «заброшенности в мир», «случайности присутствия», «фактичности», «конечности». Человек (ребенок) исследуется здесь как языковая личность, как «самоповествование». Для постмодернизма характерен «лингвистический поворот» в осмыслении сущности личности, она «не существует до языка». Человек выступает здесь как говорящий, находящийся в процессе говорения, растворяющийся в процессуальности собственных дискурсивных практик, согласно М. Фуко, имея дело с человеком, мы имеем дело с грандиозным, нескончаемым, необузданным бурлением дискурса [12].

Ситуационный анализ, развертывающийся в рамках постнеклассического

(дискурсивного) подхода, ориентируется на ряд значимых идей.

Во-первых, здесь каждая единичная ситуация рассматривается как абсолютно уникальная и неповторимая. Поэтому тот способ преобразования ситуации, который возможен во взаимодействии с одним ребенком, теряет смысл и выступает как нонсенс во взаимодействии с другим.

Во-вторых, исследователь ориентируется на понятия «возможности» и «невозможности». «Возможность» - не единственное измерение ситуации. «Невозможное» – то, над чем мы не властны, прерывает линейный вектор развития нашего опыта, содействует выходу за пределы повседневного линейного мышления. Согласно постмодернизму, «последовательное нанизывание … ситуаций, каждая из которых разрешается принципиально случайным образом, задает сугубо вероятностный мир с принципиально непредсказуемыми вариантами будущего» [12].

В-третьих, ситуационный анализ базируется на идеях «человека говорящего», то есть на идеях дискурса и самоповествования. Поэтому методы исследования ориентированы на анализ речевых высказываний ребенка. Основополагающим здесь выступает биографический метод, в рамках которого основное внимание приковано к рассказу ребенка о себе, его рассуждения о наличной ситуации и о ее будущем.

Библиографический список:

1. Агамирзян И. Вызов 2035 [Электронный ресурс] / И. Агамирзян. [и д.р.]. – Издательство «Олимп-Бизнес», 2016. – Режим доступа: http://www.rvc.ru/upload/iblock/327/challenge_2035.pdf, свободный.

2. Бузский М.П. Гуманизм в воспроизводстве социального [Электронный ресурс] // Гуманизм как теоретическая и практическая проблема, 2004. URL: http://alternativy.ru/ru/razdely/teorija/gumanizm_v_vosproizvodstve_socialnogo

3. Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX - начала XX веков. - М., 1996. - С. 455-491.

4. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества [Текст] / И. Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 9 с.

5. Делягин М. Место информационной революции в эволюции человека /Постчеловечество. - М.: Алгоритм, 2006. - С.147-148.

6. Дильтей В. Описательная психология [Пер. с нем. / Предисл. В. Экземплярского]. – 2-е изд. – СПб.; Алтейя: 1996.- 153 с.

7. Достоевский Ф.М. Письма. 1854 — 1858 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://books.google.ru/books?id=87O_mDN9xIgC&pg=PT11&lpg=PT11&dq - Загл. с экрана.

8. Иноземцев В. Социобиологическая природа противоречий / Постчеловечество. - М.: Алгоритм, 2006. - 320 с.

9. Кассирер Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000180/index.shtml

10. Математическое моделирование исторических процессов http://maxpark.com/community/785/content/743468

11. Монтень М. Опыты https://knijky.ru/books/opyty

12. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001 – с.497.

13. Системные вызовы цифровой экономики как фактор неопределенности будущего - [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2018/dokladi/SadovajaES_sec4_rus_17.04.18.pdf, свободный.

14. Штомпка П. Социология социальных изменений / пер. с англ. под рук. В. А.

Ядова. - М.: Аспект-Пресс, 1996. - С. 216.
15. Ядов В.А. Каким мне видится будущее социологии / В.А. Ядов. – Режим доступа: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582.

УДК 371.215:376.1

Абашина А.Д., *к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: abasha@list.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ К АНАЛИЗУ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[6]

Аннотация: в данной статье автором приводятся существующие в современной науке подходы к определению сущности социально-педагогической деятельности и возможности различных методологических парадигм к анализу структуры социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальная педагогика, педагогика, педагогические принципы, социально-педагогическая деятельность; профессиональная деятельность социального педагога.

Впервые упоминания о социально-педагогической деятельности встречаются в работах немецкого философа, педагога Ф.А. Дистервега. Социально-педагогическую деятельность он понимал как воспитание, посредством которого общество оказывает помощь бедным [2]. Позднее толкование было расширено: с одной стороны, ее рассматривали в качестве социальной помощи детям, их опеки, профилактики правонарушений (Г. Боймер), с другой – как объединение воспитательного потенциала общества для повышения культурного уровня людей (П. Наторп) [7]. Наиболее существенный вклад в определение понятия «социально-педагогическая деятельность» внес И.Г. Песталоцци, на которого сильное влияние оказали идеи Ж.-Ж. Руссо о природосообразности в воспитании подрастающего поколения [6]. В социально-педагогических экспериментах И.Г. Песталоцци были ярко выражены гуманистическая направленность, стремление так организовать воспитание, чтобы оно взаимодействовало с жизнью детей и в то же время поднималось над повседневными заботами. В той или иной степени, представления о социально-педагогической деятельности мы находим в трудах Ф. Фребеля, И.Г. Гербарта и других. Однако социальная педагогика в историческом контексте формировалась достаточно противоречиво, а значит и сама социально-педагогическая деятельность, в итоге, базируется на нескольких методологических парадигмах. Оснований для их классификации несколько. Наиболее очевидное - это выделение преобладающей методологической связи с науками и научными дисциплинами, отражающими различные стороны социально-педагогической деятельности в комплексе наук о человеке и обществе.

Первая парадигма - педагогическая. Основанием для ее выделения явилось признание прямой методологической связи социальной педагогики с общей педагогической наукой, определение ее места как одной из отраслей педагогики.

[6] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

В исследовании М. А. Галагузовой и Ю. Н. Галагузовой представлен сравнительный анализ педагогической и социально-педагогической видов деятельности [2]. Авторы показывают, что через социально-педагогическую деятельность общество инициирует совершенно новый подход к практике социального воспитания и помощи человеку. Личность, ее социальное здоровье, нравственное благополучие становятся центром педагогически ориентированной профессиональной деятельности не только учреждений образования, но и иных учреждений (социальной защиты, здравоохранения, социального обслуживания и др.), организаций, социальных институтов. Авторы указывают на отличие объекта, целей, характера деятельности педагога и социального педагога, считая, что социально-педагогическая деятельность носит адресный, локальный характер, определяемый необходимой социальной помощью ребенку. Значимым видом педагогической деятельности является воспитание, которое представляет собой часть процесса социализации и рассматривается как целенаправленная и сознательно контролируемая социализация личности. В свою очередь, социально-педагогическая деятельность направлена на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты. Поэтому социально-педагогической деятельности присущи традиционные педагогические принципы:

- гуманизма (признание самоценности личности),
- культуросообразности (создание социокультурной развивающей среды),
- природосообразности (создание оптимальной биологической, психологической и экологической среды развития личности),
- целостности (единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности),
- непрерывности (обеспечивает последовательность и преемственность в развитии личности).

В то же время принципы социального реагирования, междисциплинарного подхода к решению проблем, максимизации в социально-педагогической деятельности социальных ресурсов и ряд иных принципов, отличающих социально-педагогическую деятельность от традиционной педагогической, являются специфическими принципами социальной работы. Это положение подтверждает интегрированный характер социально-педагогической деятельности. Как отмечает В. Г. Бочарова [5], решение задач оптимизации социально-педагогической деятельности во всех сферах социальной практики и с участием всех ее субъектов возможно лишь при наличии общей (интегральной) компоненты, придающей деятельности всех субъектов социальной деятельности общие цели, определенную направленность и предполагающей конкретные специфические функционально-содержательные задачи, реализуемые каждым институтом педагогически компетентно в соответствии с его социально обусловленными функциями. Универсальная значимость специального фундаментального «набора» психолого-педагогических знаний и умений в любой деятельности индивида и человеческого общества дает основание утверждать, что такая компонента является педагогической, и ее назначение – в педагогическом сопровождении (обеспечении) практической социальной деятельности и развитии социальных отношений во всех сферах жизнедеятельности общества. Речь идет о таких категориях педагогики (в широком смысле), как пробуждение гражданского сознания, формирование нравственных качеств, умение принимать

ответственные решения, самообразование, самореализация личности и т. п.

Вторая парадигма - социологическая. Основанием для ее выделения явился приоритет методологических связей социальной педагогики с социологической наукой. Механизм ее формирования - перенос общих свойств и связей социологии на социальную педагогику. Социологическая парадигма породила средовый подход в социальной педагогике, социопедагогику, педагогику социальной среды. Среда в аспекте социально-педагогической деятельности, может быть, с одной стороны, благоприятной недостаточно благоприятной и неблагоприятной, а с другой, – выступать двигателем либо социализирующего, либо ресоциализирующего влияния на личность (группу), входящих в эту среду.

В России сложился удивительно конструктивный опыт многих воспитателей интернатных учреждений, в частности, С.Т. Шацкого (1878– 1934), В.Н. Сороки-Росинского (1882–1960), А.С. Макаренко (1888–1939), Калабалиных, направленный на создание благоприятной среды. Они умели создавать и развивать безопасную, естественную воспитывающую среду, представляющую собой конструктивную социализирующую (ресоциализирующую) ситуацию развития несовершеннолетних. С.Т. Шацкий называл создание благоприятной среды воспитания несовершеннолетних – педагогизацией воспитательной среды. Под такой средой Станислав Теофилович понимал целенаправленную социально-педагогическую деятельность по созданию и развитию наиболее благоприятной воспитательной среды жизнедеятельности воспитанников. По существу, речь шла о создании таких условий и обеспечения совокупности обстоятельств, которые наиболее конструктивно влияли на социализирующую ситуацию развития каждого воспитанника. А.С. Макаренко и его воспитанники – Калабалины разработали учение о детском воспитательном коллективе, как особой форме развитости детского сообщества, выступающего, с одной стороны, наиболее благоприятной средой жизнедеятельности, а с другой, – двигатель социализирующей (ресоциализирующей) ситуации развития несовершеннолетних. Это учение включает два подхода в понимании возможностей стимулирующего воздействия на социализацию (ресоциализацию) несовершеннолетних:

первый, – дети увлечены совместной общественно-значимой деятельностью и стремятся обеспечить достижение ее цели. В этом движении к цели обеспечивается повышение ответственность каждого за своей участок деятельности, взаимопомощь поддержка друг друга;

второй, – субъект воспитания сам выступает движителем детского сообщества, возглавляя совместную общественно-значимую деятельность и придавая ей особый статус. Это возможно, когда субъект воспитания пользуется безукоризненным авторитетом у несовершеннолетних, и они готовы включаться в совместную деятельность, подражая ему и стараясь ответственно выполнять возложенные на них обязанности. Такой подход был характерен С.А. Калабалину. Он вначале объяснял важность деятельности, а затем предлагал в нее включиться, вписывая себя первым в список ее участников. Каждый воспитанник считал за честь вместе со своим воспитателем участвовать в деятельности, подражая ему и стараясь делать не хуже. Как правило, в список записывалось большее число желающих и в этом случае совместно обсуждали, кого оставить в списке, а кого исключить на данном этапе. С этого момента начиналась социально-

педагогическая деятельность по созданию воспитательного коллектива и повышению его роли в воспитании.

Третья парадигма — социально-педагогическая. Основанием для ее выделения стало изучение с учетом основных положений других парадигм, методологических связей социальной педагогики с другими науками и научными дисциплинами. Они включаются исследователями в социально-педагогическое знание в соответствии с его ценностями, занимают в социальной педагогике соответствующее им место. Данная парадигма порождает относительно новый методологический подход - личностно-социально-деятельностный. Его сущность, по мнению профессора С.А.Расчетиной, заключается в признании триединства социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально организованной деятельности: социальное развитие личности; социальное воспитание, включение человека в социум и его сопровождение; социально-педагогическое преобразование этого социума [7].

Однако существуют и другие методологические подходы, связанные с анализом структуры социально-педагогической деятельности.

Особый интерес представляет антропологическая парадигма, согласно которой человек рассматривается, во-первых, как существо сознательное, способное к рефлексии, во-вторых, как существо деятельное, обладающее способностью к осознанному преобразованию не только окружающей действительности, но и самого себя. Сознание и деятельность – основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность. Вместе с тем, как пишут В. И. Слободчиков и И.Ф. Исаев, «эти две фундаментальные «опоры» бытия человека в мире резко обозначили недостаточность представлений об отражательно-познавательной функции психики в традиционной психологии. Сознание перестало быть лишь совокупностью знаний человека о мире; соответственно и деятельность… перестала отождествляться с разными формами активности человека. Среди множества проявлений человеческой жизни недостаточно учитывается одно фундаментальное обстоятельство (вернее оно учитывается, но из него не делается основополагающего вывода) – это то, что человек живет прежде всего в системе реально-практических, живых связей с другими людьми… Он всегда существует и становиться в сообществе и через сообщество… общественность, а точнее – общность людей, и есть то третье – онтологическое основание самой человечности в человеке» [8].

Антропологическая парадигма опирается на положение о том, что целостность такого сложного объекта познания, как человек, сохраняется, если рассматривать его через различные проекции (образы целого). В качестве таковых выступают прежде всего проекции «индивидуальность» и «субъектность». Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни с обязательным учетом их специфики в контексте именно человеческого способа бытия. Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Познание человека как субъекта – это познание его во второй проекции. А. В. Брушлинский отмечает: «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших противоречивых качеств, в

первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [4]. Субъектность представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами его души в виде пяти составляющих: желания (потребности, мотивы), чувств, разума (познавательные процессы), характера, способности. «Становление человека субъектом собственной жизнедеятельности – освоение норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть предпосылка и предыстория становления индивидуального духа человека» [1]. В то же время содержание социально-педагогической деятельности специалиста предполагает восприятие клиента как личности, как субъекта собственной жизнедеятельности. Это положение является важным для анализа специфики социально-педагогической деятельности. Рассматривая вопрос о содержании социально-педагогической деятельности, необходимо подчеркнуть ее интегративность, сочетание в ней особенностей социальной работы и педагогической деятельности. В то же время социально-педагогическая деятельность имеет собственную специфику, определяющую ее цели, средства, функции, содержание и заключающуюся в ее междисциплинарно-интегративной сущности. Деятельность социального педагога предусматривает учет особенностей социальной ситуации развития личности, полноценное использование культурного, интеллектуального, профессионального потенциала социокультурного окружения, интеграцию целенаправленных и средовых влияний на личность с целью эффективного осуществления процесса социализации личности, ее гармоничной интеграции с обществом и миром. При этом социальная педагогика как особый вид теории и практики социализации и ресоциализации человека как индивида и как члена социума включает не только микроструктурные, но и макроструктурные социальные общности (семья, коллектив, организация, среда обитания, этнос, эпоха и др.) [3].

В современной научной литературе встречаются разные толкования сущности профессиональной деятельности социального педагога. Так, П. А. Шептенко и Г. А. Воронина определяют ее как деятельность, целью которой является «создание благоприятных условий для личностного развития человека (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи в саморазвитии и самореализации в процессе социализации, а также защита человека (социальная, психолого-педагогическая, нравственная) в его жизненном пространстве» [4]. Близко к этому определению и видение социально-педагогической деятельности М. В. Шакуровой, которая понимает ее как деятельность, направленную «на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты». Причем социальное воспитание представляется автором как «забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений; условия, создаваемые обществом, государственными и частными структурами, для физического, психического и социального развития человека» [8]. Основное назначение социально-педагогической деятельности, по мнению В. А. Сластенина, заключается в оказании компетентной социально-педагогической помощи населению, повышении эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков, юношей [8]. Широкую трактовку этого понятия использует В. А. Никитин, считая, что социально-педагогическая

деятельность является системой мероприятий по обеспечению образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности, передаче индивиду и освоению им социального опыта человечества, обретению или восстановлению индивидом социальной ориентации, социальной роли, социального функционирования [6]. Данное определение не несет в себе ограничений в отношении объектов и субъектов социально-педагогической деятельности. Близким является определение М. П. Гурьяновой, исследовавшей социально-педагогическую деятельность как деятельность, которую можно осуществлять в отношении любого человека, при участии самых разнообразных социальных институтов общества, государственных и негосударственных структур, конкретных людей. С такой точки зрения социально-педагогическая деятельность предстает как «целостный воспитательный процесс целенаправленной воспитательной помощи и социальной поддержки личности на всех этапах ее жизненного пути, в различных сферах микросреды, при участии всех субъектов воспитания» [7].

Сопоставляя и обобщая различные методологические парадигмы к анализу структуры социально-педагогической деятельности, можно сделать следующее заключение: в широком плане эта деятельность представляет собой вид общественной практики, которая имеет конкретную цель – создание условий для успешного становления человека как субъекта социальной жизни и обеспечение гуманной, социально безопасной среды его проживания, способствующей его воспитанию, развитию, социальной защите и адаптации в социуме. В более узком понимании, социально-педагогическая деятельность представляет систему профессионально компетентных мероприятий, реализуемых социальным педагогом, направленную на создание гармонизацию микроклимата в социуме с целью эффективной социальной поддержки личности в процессе ее социализации.

Таким образом, анализ возможностей различных методологических парадигм к анализу профессиональной социально-педагогической деятельности, позволяет нам сделать следующие выводы:

• социально-педагогическая деятельность воспроизводит в своей структуре не только элементы, присущие разнообразной деятельности (социально-культурной, педагогической, профессиональной), но и, реализуя социально-педагогическое содержание, обеспечивает адаптацию человека в среде, его реабилитацию, профилактику, коррекцию, компенсацию, просвещение, консультацию со специалистами важной для этого человека сферы жизнедеятельности;

• социально-педагогическая деятельность в современных нестабильных условиях социума – это полифункциональная профессиональная деятельность по решению социальных проблем личности, направленная на социализацию, активную адаптацию и интеграцию индивида в социум, сущностью которой является гармонизация ценностных ориентации личности и нормативных ценностей общества посредством актуализации собственных жизненных сил.

Библиографический список:

1. Абашина А. Д., Маслова Н. Ф. Личностно ориентированная модель интегративной подготовки социальных педагогов // Образовательные технологии. - 2017. - № 4. - С. 71-82.

2. Галагузова М.А. Социальная педагогика. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 416 с.

3. Джуринский А.Н. История педагогики и образования. – М.: Юрайт, 2018. – 398 с.
4. Загвязинский В.И. Социальная педагогика / В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова. – М.: Юрайт, 2012. – 410 с.
5. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. 2011. № 1. С. 4-14.
6. Попов В.А. История педагогики и образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
7. Расчетина С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум/отв. ред. С.А. Расчетина, З.И. Лаврентьева. - М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2017. – 416 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2015. – 496 с.

УДК 378.1

***Егорова Ю.В.**, аспирант кафедры теории и истории педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: y.v.egorova@bk.ru*

ЛИЧНОСТНОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ[7]

Аннотация: в статье рассматривается феномен личностного знания как основа формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов

Ключевые слова: личностное знание, образование, профессиональные компетенции, социальный педагог, образовательный процесс

В современном образовательном пространстве задача подготовки профессионально-компетентных специалистов приобретает особую актуальность. Профессионально-компетентный специалист сам обозначает цели своей деятельности, определяет пути и способы их достижения, осознает ответственность за последствия ее осуществления. Он владеет деятельностью в целом, способен к ее построению, изменению и развитию.

Обратимся к определениям понятий «компетенция» и «компетентность». Компетенция представляет собой «круг вопросов, в котором то или иное лицо (компетентное) обладает познаниями и опытом». Компетенция рассматривается в качестве основы (базы) для дальнейшего формирования и развития компетентности.

Профессиональная компетентность, по мнению ученых, определяется как «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность» в данном случае понимается как «умение». Способен, значит, «умеет делать» [3]. Таким образом, в основе компетентности лежат знания.

Профессиональное становление будущего социального педагога тесно

[7] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

взаимосвязано с развитием у него еще в процессе обучения в учебном заведении профессиональной компетентности, поскольку в современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы выпускник учебного заведения был успешным в современном информационном обществе. Смена базовой парадигмы образования предопределяет перенос акцента в образовании с изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий на материале основ наук. Для студента, будущего педагога, чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной действительности.

Главным критерием оценки эффективности современного образования является самостоятельность обучающегося, ее предоставление и умение ею пользоваться. Обучающемуся необходимо осознать свою собственную личную ответственность за качество и уровень своего образования, свои возможности в образовательном пространстве, по причине того, что наиболее ценным в «обществе знаний» становится личностное знание, являющееся реальной основой для становления компетентности [5].

Термин «личностное знание» был в введен в методологию науки М. Полани, который рассматривал знания как активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства и особых инструментов. По мнению М. Полани, знания и процесс их производства не могут быть деперсонифицированными. Следовательно, людей со всеми их интересами, увлечениями, целями и т.п. нельзя отделить от производимого ими знания или механически заменить другими людьми. Знание должно иметь прямое отношение к представлениям, внутреннему миру, способам действия человека, являться «личностным знанием».

Передача личностного знания предполагает живые контакты с его носителями и происходит главным образом, через непосредственное взаимодействие людей, живое общение в его различных формах: при беседе преподавателя со студентами, на обсуждениях в научных коллективах, на конференциях и семинарах и т.д. [1].

Согласно М. Полани, личностное знание обязательно предполагает интеллектуальную самоотдачу. В нем запечатлена не только познаваемая действительность, но сама познающая личность, ее заинтересованное (а не безразличное) отношение к знанию, личный подход к его трактовке и использованию, собственное осмысление его в контексте специфических, сугубо индивидуальных, изменчивых и, как правило, неконтролируемых ассоциаций. Личностное знание предполагает выработку личностных смыслов. В случае, когда это не происходит, информация хранится в памяти в виде отчужденных знаков, лишенных смысла, иными словами, в виде отчужденного знания.

Роль личностного знания и позиции исследователя отмечают многие исследователи. В.С. Степин пишет о том, что знание зависит не только от познавательной деятельности и от инструментов его получения, но и от личностных свойств исследователя. В.С. Швырев вводит в научный дискурс понятие рационального знания, неотъемлемо связанного с его носителем –

субъектом исследовательской деятельности. По мнению В.А. Сухомлинского, личностная значимость формирования знания, превращает их в «действенный фактор» познания окружающего мира [6]. Личностно-значимыми знаниями являются знания, касающиеся всех сфер духовной жизни человека: мышления, чувств, воли, деятельности.

Именно жизненно необходимые знания – знания субъективно значимые (личностные знания) - способствуют возникновению и формированию творческой активности обучающегося. Общее значение получаемых в учебном заведении знаний постепенно переходит в личностную значимость обучающегося, связанную с его потребностями, интересами, убеждениями.

Анализ успешной практики в разных сферах профессиональной и образовательной деятельности показывает, что возникающее перед человеком множество различного рода задач наиболее успешно можно разрешить только с использованием личностного знания, которое составляет основу компетентности. Возникает закономерный вопрос: каким образом актуализировать личностное знание человека? Произойти это может в условиях соответствующим образом построенного образовательного процесса, в условиях непосредственного взаимодействия с «носителем» личностного знания. Традиционно считалось, что эта роль принадлежит учителю, преподавателю, эксперту, мастеру, т. е. человеку, который обладает «живыми знаниями», неформализованными, не существующими отдельно от их владельца.

Среди множества публикаций по современным проблемам подготовки студента, деятельности преподавателя, появляются статьи и монографии, в которых с разной степенью конкретизации и в разных аспектах формулируются идеи о необходимости развития и актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса [2].

Библиографический список

1. Гаврилова Е. В., Ушаков Д. В., Юревич А. В. Трансляция научного опыта и личностное знание // Социологические исследования. – 2015, № 9. - С. 28-35.

2. Глубокова Е.Н. Проблема развития личностного знания субъектов образовательного процесса в вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012 - №5. – С.136-142.

3. Егорова Ю.В., Липинская М.Н. Роль образования в процессе социализации личности / Воспитание и социализация в современной социокультурной среде сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена 2019. - С. 151-154.

4. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. - М., 1985.

5. Посягина Е.В. Менеджмент знаний учащихся в формировании личностного знания // Стратегические направления развития образования в оренбургской области. – 2017. – С. 585-590.

6. Расчётина С.А. Современные тенденции трансформирования методов профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Образовательные технологии (г. Москва). - 2019.- № 1. -С. 47-60.

УДК 37.013, 378

Липинская М.Н., *к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: mlipinskaya@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ[8]

Аннотация: проектирование – одна из технологий, позволяющая осуществить преобразование социальной реальности через последовательное осуществление ее этапов: от постановки цели до реализации проекта на практике и оценки его эффективности. В статье представлен алгоритм проектирования основной образовательной программы как основы подготовки социальных педагогов в вузе.

Ключевые слова: проектирование, подготовка социальных педагогов, образовательная программа.

Система подготовки специалистов помогающих профессий в современных условиях, сочетающая в себе требования образовательных и профессиональных стандартов, актуализирует внимание к проектной деятельности при формировании образовательной программы по направлению подготовки и к проектной деятельности обучающихся как эффективному способу формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [4].

Подготовка социальных педагогов в высших учебных заведениях осуществляется по образовательным программам, сформированным в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) и Примерной образовательной программой по направлению: «Психолого-педагогическое образование». Эти документы являются базой проектирования основной профессиональной образовательной программы и определяют:

– требования к реализации основной профессиональной образовательной программы определенного уровня (бакалавриат, магистратура): к структуре и объему, результатам освоения, выраженным в виде компетенций, условиям реализации (материально-техническим, учебно-методическим, кадровым, финансовым и др.);

– рекомендуемое содержание образовательной программы и учебно-методическую документацию.

На сайте Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки» представлено девять Примерных образовательных программ по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (уровень – бакалавриат), две из которых имеют профиль, соответствующий социально-педагогической деятельности: «Психология и социальная педагогика» и «Социальная педагогика». Проектирование Основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) «Социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи», реализуемой в РГПУ им. А.И. Герцена, осуществлялось в связи с необходимостью обновления существующих образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО 3++, и необходимостью подготовки востребованного на

[8] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

рынке труда специалиста, способного к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности в сфере образования и социального обслуживания, связанных с организацией социально-педагогического сопровождения и поддержки детей и молодежи в процессе социализации. Концепция развития психологической службы в системе образования РФ на период до 2025 года, представляя изменения современного общества, обращает внимание на новые социальные риски, негативные факторы социализации детей и подростков и требования, предъявляемые к подрастающему поколению. В связи с этим актуальным становится развитие службы сопровождения в образовании как команды специалистов: психологов, социальных педагогов, логопедов, нацеленных на помощь ребенку в решении задач развития, воспитания, обучения, социализации, на создание условий его позитивной социализации и самоактуализации [2].

В проектировании образовательной программы можно выделить несколько этапов [1]:

– определение востребованности новой образовательной программы;
– определение назначения образовательной программы;
– определение результатов освоения образовательной программы;
– разработка структуры образовательной программы: содержание, объем входящих компонентов, формы контроля;
– разработка учебного плана;
– разработка рабочих программ дисциплин и модулей;
– реализация и мониторинг реализации образовательной программы.

На первом этапе проектирования образовательной программы нами были проанализированы основные направления государственной политики в интересах детей, в сфере образования и социального обслуживания населения, проведены встречи с работодателями, проанализированы профессиональные стандарты, что позволило нам определиться с направлением и направленностью (профилем) подготовки бакалавров, который востребован на рынке труда и позволяет выпускникам осуществлять профессиональную деятельность и в сфере образования и в сфере социального обслуживания.

Следующий этап проектирования потребовал тщательного анализа ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки, определение особенностей его структуры и содержательных компонентов, которые должны найти отражение в образовательной программе. Нами были выбраны две области профессиональной деятельности и три типа задач профессиональной деятельности: педагогический, проектный и сопровождения. Этап определения результатов освоения образовательной программы был связан с работой с компетенциями. Универсальные и общепрофессиональные компетенции были перенесены из ФГОС ВО 3++, а индикаторы их достижения из Примерной образовательной программы. Профессиональные компетенции были сформулированы на основе двух профессиональных стандартов «Специалист в области воспитания» и «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», т.к. профессиональный стандарт деятельности социального педагога отсутствует.

Алгоритм установления профессиональных компетенций включает в себя:

– выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников;

– выделение из стандарта обобщенных трудовых функций;
– выделение трудовых действий;
– определение профессиональной компетенции;

определение индикаторов достижения компетенций (Знает – Умеет – Владеет).

Пример реализации алгоритма представлен на рисунках 1 и 2.

Рисунок 1. Пример формирования профессиональных компетенций

Способен к планированию и организации социокультурной среды развития детей и молодежи (ПК-3)

ИПК 3.1.	Знает: факторы социализации личности; методы изучения и условия эффективной реализации социально-педагогического потенциала различных институтов социализации
ИПК 3.2	Умеет: интегрировать знания различных научных областей и деятельность различных институтов социализации с целью создания развивающей среды для детей и молодежи
ИПК 3.3	Владеет: технологией проектирования и организации развивающей социокультурной среды

Рисунок 2. Пример формирования индикаторов достижения компетенции

Переходя к структуре образовательной программы отметим, что при сохранении прежнего объема образовательной программы (240 зачетных единиц) в ее структуре в два раза увеличился блок «Практика» (с 27-30 зачетных единиц до 60), который теперь представлен в обязательной части и в части, формируемой участниками образовательных отношений. Изменилось соотношение вариативной части/ части, формируемой участниками образовательных

отношений и базовой/ обязательной части образовательной программы в сторону увеличения последней. Нами были сформированы 11 модулей обязательной части (174 кредита) и 4 модуля в части, формируемой участниками образовательных отношений (57 кредитов), 9 зачетных единиц отдано на Государственную итоговую аттестацию. При формировании обязательной части были учтены модули Примерной образовательной программы: «Мировоззренческий», «Коммуникативный», «Здоровьесберегающий». На этом этапе был разработан календарный учебный график, определены типы практик и формы промежуточной и итоговой аттестации.

При разработке учебного план была определена последовательность изучения дисциплин (модулей), распределение их по курсам; для каждой дисциплины и практики обозначены компетенции, объем аудиторной и самостоятельной работы. Далее была организована работа команды преподавателей по разработке рабочих программ дисциплин и модулей, реализации образовательной программы и мониторинга ее реализации.

Поскольку проектирование нами было определено как одна из задач профессиональной деятельности выпускника и среди компетенций, которыми он должен овладеть есть те, которые ориентированы на разработку и реализацию проектов, в базовой части образовательной программы был сформирован модуль объемом в 12 кредитов «Проектирование социокультурного и образовательного пространства». В данный модуль вошли дисциплины: «Проектирование в образовании», «Социальное проектирование», «Проектирование в системе дополнительного образования детей»; был выбран тип учебной практики – технологическая (проектно-технологическая) и тип производственной практики – технологическая (проектно-технологическая), которые реализуются в различных модулях и связаны с различными направлениями социально-педагогической деятельности: психолого-педагогическая и социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическая поддержка, проектирование. При разработке рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств профессорско-преподавательский состав учитывает возможность использования в работе с обучающимися кейс-технологии или технологии решения профессиональных задач, которые позволяют студентам актуализировать знания по различным дисциплинам и осуществить проектирование, например, маршрута социально-педагогического сопровождения ребенка/ семьи группы риска. Еще одно направление работы по формированию данной категории компетенций – разработка и реализация обучающимися социально-значимых проектов, проектов в сфере образования в рамках учебных дисциплин, научно-исследовательской деятельности студентов или воспитательной работы. Деятельность по проектированию становится личностно-значимой, происходит профессиональное самоопределение будущего специалиста[3].

Таким образом, проектирование на этапах формирования и реализации образовательной программы играет значимую роль в формировании личностной и профессиональной компетентности выпускника.

Библиографический список

1. Бражник Е.И., Абашина А.Д., Сундукова Э.И., Маслова Н.Ф. Проектирование образовательных программ как способ оптимизации научно-исследовательского творчества студентов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронный научный журнал. - 2015. -№4. - С.23-52.

2. Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года от 19.12.2018 г. Режим доступа: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=287411&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.05518725033438532#006640808239129181 (дата обращения 17.03.2020).

3. Липинская М.Н. Разные направления исторического исследования процессов социально-педагогического взаимодействия // Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования: Коллективная монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С.174-182.

4. Расчетина, С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум для акдемического бакалавриата/ С.А. Расчетина [и др.]; отв. ред. С.А. Расчетина, З.И. Лаврентьева. - М.: Издательство Юрайт, 2019. - 416 с.

УДК 378

Зараева Н.М., *магистрант 1 курса РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail zaraichik@gmail.com*

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ДЕТСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ[9]

Аннотация: в статье рассматриваются основные социальные проблемы детства, определяется сущность следующих понятий: «социально-педагогическая подготовка», «профилактика», «социально-педагогическая профилактика». Также раскрываются компоненты теоретического и практического содержание социально-педагогического образования по проведению профилактики социальных проблем детства.

Ключевые слова: современные социальные проблемы детства, профессиональная подготовка социальных педагогов, социально-педагогическая профилактика.

Проблемы социальной жизни детей являются основным предметом внимания в теории и практике социальной педагогики, поскольку целью социально-педагогической деятельности является поддержка социального развития ребенка, помощь ребенку в трудной жизненной ситуации, а также улучшение его социальной среды. В проблемном поле социальной жизни детей и подростков различных групп риска исследователи справедливо выделяют:

1) проблемы социальной адаптации - трудности в освоении и адаптации к существующим нормам социальной жизни или в разрушении социально опасных норм;

2) проблемы социальной интеграции - трудности воссоединения со здоровой социальной средой, в расширении социальных связей или трудности выхода из прежних, уже непродуктивных контактов и связей;

3) проблемы свободы выбора и социального творчества — трудности на пути реализации интересов и потребностей ребенка в уже установленных нормах общественной жизни; трудности в создании новых норм общественных отношений.

Изучение содержания этих проблем позволяет выявить конкретную закономерность сопоставления проблем социальной жизни детей с ведущими

[9] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

направлениями социально-педагогической деятельности. Так, проблемы социальной адаптации ребенка специалисты решают средствами охранно-защитной деятельности; проблемы социальной интеграции - с помощью координационных действий; проблемы свободы выбора и социального творчества — с использованием средств профилактической работы. [4]

Социальная педагогика отмечает такую тревожную особенность современного положения детей в российском обществе, как социальная депривация. Этим термином обозначается лишение, ограничение, недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания и развития каждого ребенка и всех детей. Несмотря на многочисленные указы Президента РФ, законодательные и нормативно-правовые акты, проекты и программы по детской проблематике, принятые за прошедшие годы, кардинальных положительных изменений в сторону улучшения положения детей, охраны и защиты их прав в России не произошло. Особую озабоченность вызывает снижение нравственных критериев и ответственности самого общества за воспитание детей, что угрожает как национальной безопасности страны, так и дальнейшему прогрессу государства.

Материалы педагогических исследований, а также периодики свидетельствуют о том, что практически во всех регионах страны достаточно остро стоят проблемы социального сиротства, неблагополучной семьи, здоровья детского населения, девиантности поведения подростков и проблемы, порождаемые различными формами насилия над несовершеннолетними. В этой связи очевидна актуальность профессиональной социально-педагогической подготовки специалистов социальной сферы, которые способны решать задачи социализации детей, имеющих различные социально-педагогические проблемы, находящихся в трудной жизненной ситуации, их адаптации к социуму. [4]

Анализ исследований ряда авторов (Н.Ф. Басова, Ю.Н. Галагузовой, Н.А. Дорониной и др.) позволил определить понятие социально-педагогической подготовки как целенаправленного процесса и результата формирования у студентов компетенций (знаний, умений, навыков и опыта) социально-педагогической деятельности, позволяющих ориентироваться в социокультурном пространстве и реализовывать социально-образовательные функции, направленные на взаимодействие субъектов образовательного процесса. [3]

Профессиональная социально-педагогическая подготовка специалистов включает научную, теоретическую и практическую готовность студентов решать социальные (традиционные и инновационные) и педагогические проблемы, которые характеризуют открытое общество и его структуру и влияют на процессы социализации и социальной защиты ребенка.

В результате плодотворной работы многих вузов социально-педагогическое образование в современной России имеет свою структуру и логику развития. Новизна и сложность социально-педагогического образования состоят в интегрированном содержании образования, включающем большой объём знаний по учебным дисциплинам общекультурологической, медико-биологической, психолого-педагогической подготовки, по учебным дисциплинам предметной подготовки; в ориентации на постоянно меняющиеся потребности и проблемы социума; во взаимосвязи обучения, исследовательской, проектной, практической деятельности студентов; в обучении на основе постоянного

обновления научных знаний и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями; в приоритете воспитания студентов в процессе их обучения.

Особое значение в формировании образовательных программ для подготовки социальных педагогов имеет междисциплинарная связь субъектов учебной программы вуза, усиление социально-психологического компонента при подготовке социальных педагогов; понимание студентами практики решения социально-педагогических проблем детей и семьи. Освоение практической программы путем включения в реальную профессиональную педагогическую деятельность способствует реализации практико-ориентированного характера обучения студентов. Получение научных знаний, участие в практической работе специалистов позволяет создавать условия для успешного формирования сложных профессиональных компетенций, необходимых для работы.

Доказали свою эффективность и современные методы обучения: «погружение в социально-педагогическую среду», «опережающая практика», «обучение через приобретение прямого опыта», «направляемое самообучение» через включение студентов в социально-образовательные проекты; обучение основам диагностической, профилактической, коррекционной, развивающей, консультативной социально-педагогической работы с детьми и семьями, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. [2]

Педагогическая практика будущих социальных педагогов предполагает работу студентов в разных типах учреждений и организаций (спектр учреждений, где может работать такой специалист, чрезвычайно широк): в образовательных учреждениях, в социально-педагогических учреждениях, службах социальной защиты населения, здравоохранения, юстиции, культуры и т. д. и с различными категориями детей и взрослых.

В процессе практики студент решает типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации: в области социально-педагогической деятельности [5]:

- проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания;
- организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса;
- проведение профориентационной работы;
- оказание помощи в решении задач социализации учащихся.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (от 03.07.98), Концепция совершенствования государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в современных условиях, принятая Межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних при Правительстве РФ от 07.07.98, № 1/1, определяют цели и задачи государственной политики по защите интересов и прав ребёнка, по повышению роли семьи и других социальных институтов в предупреждении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в профилактике и коррекции отклоняющегося поведения подростков.

Профилактика – научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических,

психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов группы риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни, здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутреннего потенциала[1]. С.А. Расчетина определяет социально-педагогическую профилактику как систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов их активности[4].

Таким образом, выделяя в качестве направления педагогической деятельности социально-педагогическую профилактику необходимо обеспечить готовность социальных педагогов сформировать:

- собственное научно-обоснованное представление о сущности, проявлениях, последствиях социального отчуждения;
- определить собственное отношение к явлениям социального отчуждения школьников;
- определить (с учётом возраста ребёнка) зоны риска нарастания социальных проблем;
- предпринять специальное изучение конкретных проявлений (определить критерии и показатели, подобрать диагностические методики, привлечь специалистов для проектирования, осуществления, анализа и обсуждения результатов диагностических процедур, проектирования адекватных социально-педагогических вмешательств);
- разрабатывать и реализовывать профилактические программы, сориентированные на прямые или косвенные вмешательства в отношения человека, группы, общности со средой, прежде всего со средой образовательной организации.

Организация социально-педагогической профилактической деятельности также может включать следующее этапы: индивидуальную и групповую диагностику приращения индивидуального и социального опыта подростков; мониторинг эффективности использования профилактических программ и проектов.

Основное содержание работы социального педагога в процессе организации профилактической работы – это создание атмосферы реального сотрудничества и партнерства в отношениях с несовершеннолетними. В одинаковой мере применимы и принцип добровольного обращения их за помощью и принцип предложения помощи[6]. В профилактической работе важно лишь одно: не опоздать, воспрепятствовать окончательной деградации, не упустить момент, пока асоциальная сторона жизни ребенка целиком и полностью не превратилась бы в его суть, образ жизни и мыслей, не стала бы отвечать его возрастным и индивидуальным потребностям. Использование авторских программ, методических рекомендаций, учебно-методических комплексов по обучающим курсам помогает вывести подготовку социальных педагогов на личностно-ориентированный уровень и обеспечивает формирование профессиональной готовности к организации профилактической работы.

Библиографический список:

1. Абашина А.Д., Бражник Е.И., Гайченко С.В., Гальман С.В. и др. Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования. Коллективная монография / РГПУ им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики и социальной работы. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. -239с.

2. Касьянова Н.Н. Актуальность подготовки специалистов в области педагогики и психологии девиантного поведения // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Мат-лы VII межд.научно-практ.конф. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С.195-197.

3. Расчетина, С.А. Современный ребенок в системе рыночных, информационных, сетевых отношений// Вестник Герценовского университета. -2010.-№12 (86).-С.55-56

4. Расчётина С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.А. Расчётина [и др.]: отв. ред. С.А. Расчётина, З.И. Лаврентьева. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. - 443с. 1-е изд. - Сер. 58 Бакалавр. Академический курс.

5. Специфика социально-педагогической подготовки специалистов к профилактике социальных отклонений у несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации: Научно- методическое пособие для вузов / Под редакцией М.П. Гурьяновой. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 158 с.

6. Abashina A. Neglected child as a victim of a socio-dispositional conflict//Russian Sociology on the Move/Ed. by V.A. Mansurov. -Moscow: RSS, 2010

УДК 378

Безлюдько М.Н.*, магистрант 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail*: *mariebez@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ[10]

Аннотация: в статье рассматривается феномен школьной дезадаптации и особенности ее социально-педагогической профилактики. Исходя из этого выделены основные направления подготовки будущих социальных педагогов к предупреждению школьной дезадаптации детей и подростков.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, подготовка социальных педагогов, социально-педагогическая профилактика.

Детство – один из важнейших периодов в жизни человека. В этот период ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа до адаптированной к природе и обществу личности, способной брать на себя ответственность. В этом периоде закладываются основы будущего здоровья и происходит всестороннее развитие, которое происходит в умственном, физическом, эстетическом, нравственном направлении и должно осуществляться в гармонии.

У ребенка активно начинает развиваться процесс познания окружающего мира, складывается мыслительная деятельность. Также в этот период происходит формирование и развитие будущего характера, модели поведения, способности к самостоятельности в принятии решений и адаптации к новым условиям среды. Эти процессы находят отражения в будущем человека и напрямую влияют на его социализацию и самоопределение, что сказывается на уровне адаптации человека в обществе.

На этапе своего развития дети и их родители сталкиваются с множеством

[10] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

проблем. Например, детская зависимость, синдром дефицита внимания, семейное неблагополучие, жестокое обращение с детьми, зависимость от взрослых и среды, невозможность самоорганизации детей и подростков и многое другое. Поэтому социально-педагогическая деятельность - это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи несовершеннолетним в процессе их социализации, освоения ими социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. При осуществлении социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении, наиболее частой проблемой, с которой сталкиваются социальные педагоги является школьная дезадаптация. [5]

Термин «дезадаптация» трактуется как социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности ребенка в обучении, связанное с субъективно неразрешимым для него конфликтом между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими возможностями, и способностями. Неуспешность ребенка в учебной деятельности, проблемы в отношениях с личностно-значимыми для него людьми негативно сказываются на социально-психологическом благополучии всего личностного развития. [1]

Так, при неблагоприятных социальных и психолого-педагогических условиях, формирование дезадаптации у детей и подростков в учебной деятельности включает в себя пять взаимосвязанных этапов: первичные трудности в учебе; пробелы в знаниях; отставание в усвоении программы по одному или нескольким предметам; частичная или общая неуспеваемость; отказ от учебной деятельности, т. е. непосещение учебных занятий. [2]

В структуре дезадаптации можно выделить следующие основные компоненты: когнитивный, эмоционально-личностный, поведенческий.

Когнитивный компонент школьной дезадаптации - неуспешность ребенка в обучении по программам, соответствующим способностям ребенка, включая такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки в виде недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений бессистемных знаний и учебных навыков.

Эмоционально-оценочный, личностный компонент школьной дезадаптации постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения отдельным предметам и обучению в целом, к учителям, к жизненной перспективе, связанной с учебой, например, равнодушно безучастное, пассивно-негативное, протестное, демонстративно-пренебрежительное и другие значимые, активно проявляемые ребенком и подростом формы отклонения к обучению.

Поведенческий компонент школьной дезадаптации- систематически повторяющиеся нарушения поведения в школьном обучении и в школьной среде. Неконтактность и пассивно-отказные реакции, включая полный отказ от посещения школы; стойкое антидисциплинарное поведение оппозиционным, опозиционно-вызывающим поведением, включая активное противопоставление себя соученикам, учителям, демонстративное пренебрежение правилам школьной жизни, случаи школьного вандализма. [2]

При организации профилактической работы дезадаптационных состояний у детей и подростков в образовательном учреждении, следует учитывать, что к основным факторам возникновения дезаптационных состояний относятся:

трудности в обучении, семейные дисфункции, нервно-психические заболевания, поведенческие девиации, несбалансированность современной образовательной среды. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос не только изучения природы возникновения и характерных проявлений социальной дезадаптации, но и определение эффективных путей и средств ее профилактики в детской и подростковой среде образовательных учреждений [6]. Основная идея профилактики заключается в устранении социальных предпосылок, способствующих формированию дезадаптационных состояний и принятии своевременных мер по сохранению психического здоровья школьников за счет реализации специальной психолого-педагогической работы. Образовательный процесс должен включать социально-психолого-педагогическое сопровождение, направленное на профилактику дезадаптивных состояний обучающихся: переутомления, гиподинамии, дистресса и т. д.[3]

Основными направлениями профилактики дезадаптивного поведения в деятельности социального педагога являются:

- ранняя диагностика детей «группы риска». По мнению Н. А. Рычковой, можно выделить следующие группы детей, имеющих повышенный риск развития дезадаптивных форм нарушения поведения: дети, находящиеся на воспитании в семьях с различным уровнем социальной дезадаптации; дети с высокой наследственной отягощенностью психическими и психосоматическими заболеваниями; дети с гипердинамическим синдромом; дети, находящиеся в условиях депривации; дети, находящиеся под гиперопекой со стороны родителей, близких, воспитателей [4];
- консультационно-разъяснительная работа с родителями, педагогами;
- мобилизация воспитательного потенциала среды, работа с контактными группами ребенка, в том числе семьей;
- организация коррекционно-реабилитационной деятельности в зависимости от уровня дезадаптации, привлечение необходимых специалистов, обращение к помощи специализированных учреждений, центров, служб;
- патронаж дезадаптированных детей;
- разработка и реализация целевых программ и технологий, направленных на профилактику и коррекцию нарушений поведения. [2]

Специфика социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении по предупреждению школьной дезадаптации заключается в том, что причины ее возникновения могут заключаться как в индивидуально-личностных особенностях ребенка, так и в школьной среде, либо семье ребенка или подростка. Именно поэтому будущий социальный педагог должен вести просветительскую работу как с родителями, так и с учителями на тему профилактики школьной дезадаптации и раннему ее выявлению. Организовывать работу с детьми группы риска, исходя из особенностей каждого отдельного случая. Большую роль также играет формирование сплоченного детского коллектива и профилактика конфликтов, которые могут влиять на адаптацию ребенка в школе.

Исходя из этого, можно выделить направления подготовки будущих социальных педагогов к предупреждению школьной дезадаптации детей и подростков: развитие профессионального кругозора; развитие гибкости и мобильности в деятельности; погружение будущего социального педагога в особенности образовательной среды школы, ее специфики; моделирование и

проектирование организации профилактической деятельности, направленной на предупреждение школьной дезадаптации; повышение коммуникативной компетентности, формирование готовности и умения сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Абашина А.Д. Центр психолого-педагогического сопровождения как дополнительный ресурс развития социокультурной воспитательно-образовательной среды// Профилактика зависимостей. -2019. - № 4. - С. 41-44.
2. Агеева Л. Г. Социально-психологическая дезадаптация современных подростков и ее причины. — Ульяновск: 2010.
3. Бражник Е.И., Федорова Г.Г. Признаки школьной дезадаптации детей и возможности психолого-социальной помощи // Комплексная психологическая помощь в образовании. Мат-лы межд. научно-практ. конф. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.- С.91-95
4. Егорова Ю.В., Липинская М.Н. Адаптация. Сущность и характеристика процесса / Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Мат-лы VII межд. научно-практ. конф. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена - 2017. - С. 41-44
5. Расчетина С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум/отв. ред. С.А. Расчетина, З.И. Лаврентьева. - М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2017. - 416с.
6. Abashina A. Neglected child as a victim of a socio-dispositional conflict//Russian Sociology on the Move/Ed. by V.A. Mansurov. -Moscow: RSS, 2010

УДК 378

***Дегтева Д.Р.**, магистрант 1 курса РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: degterev49@yandex.ru*

О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА[11]

Аннотация: в статье рассмотрены особенности детей группы риска, выделена специфика подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми и подростками группы риска. Представлены этапы формирования готовности социальных педагогов к работе в социальной сфере.

Ключевые слова: подготовка социальных педагогов, дети и подростки группы риска, социально-педагогическая реабилитация.

Профессиональная деятельность социального педагога направлена главным образом на работу с детьми и подростками, испытывающими трудности в социализации. Она ориентирована на побуждение человека к социальной инициативе, на стимулирование и поддержку социально активной личности, способной к преобразованию окружающей действительности и самой себя, к принятию ответственных решений, помогающих выйти из сложных жизненных ситуаций, то есть личности, обладающей социальной компетентностью.

Объектом профессиональной деятельности социального педагога являются подростки, подвергающиеся в процессе жизнедеятельности различным рискам: во-первых, риску нарушения здоровья (подростки, часто болеющие, прежде всего

[11] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00713 «Методология исследования социальных проблем детства в области стихийной социализации и пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях высоких темпов социальных изменений».

по причине отсутствия здорового образа жизни, дети – инвалиды); во-вторых, социальному риску, приводящему к нарушению социального статуса ребенка, социальных связей, взаимодействия с окружающими людьми (подростки, испытывающего трудности в общении; дети-сироты; беспризорные и безнадзорные дети); в-третьих, риску отсутствия необходимого в соответствии с возрастом уровня образования (подростки, испытывающие определенные трудности в учении; педагогически запущенные подростки). Кроме того, отнесение подростков к «группе риска» может быть определено их возрастными особенностями, нередко провоцирующими при определенных условиях появление у них отклоняющегося поведения. В этом случае, являясь определенной угрозой для общества, риску подвергаются как окружающие, так и сами подростки [3].

Особенности подростков «группы риска» (сниженная или нестабильная самооценка; неразвитость коммуникативных способностей и неумение устанавливать стабильные отношения с окружающими; неуверенность в себе; несформированность ценностных ориентаций; отсутствие или недостаточность позитивного социального опыта; конфликтность и т.д.) приводят к нарушению социализации и служат основанием для формирования у подростков «группы риска» социальной компетентности, представляющей собой интегративное качество личности, объединяющее соответствующие социальные знания, умения, навыки, мотивы их приобретения, качества личности, необходимые для самореализации в социуме.

Социальная компетентность подростков «группы риска» включает следующие компоненты: 1) когнитивный (знания своих прав и обязанностей, соответствующих возрасту социальных ролей, способов продуктивного взаимодействия и разрешения конфликтов, собственных личностных особенностей); 2) поведенческий(умения эффективного общения и конструктивного взаимодействия, навыки организации своего поведения и эмоциональной саморегуляции, учебные и трудовые умения и навыки, умения и навыки организации и проведения досуга в социально одобряемой форме); 3) мотивационно-ценностный (мотивация достижения успеха в учебной, трудовой, культурно-досуговой деятельности; мотив самоутверждения, способствующий овладению стратегиями преодоления трудностей; позитивное отношение к себе и окружающим, понимание ценности человека и человеческой жизни, ценностную устойчивость и гибкость; наличие позитивных жизненных планов и знание способов их реализации); 4) личностный (адекватная самооценка, ответственность, уверенность в себе, инициативу, креативность и толерантность) [3].

Сформированность названных компонентов социальной компетентности способствует проявлению готовности подростков к их актуализации в различных ситуациях жизнедеятельности, в том числе и трудных. Эффективность формирования социальной компетентности подростков в образовательном учреждении обеспечивается реализацией взаимосвязанных стратегий: развивающей и формирующей. Развивающая стратегия предполагает создание условий, стимулирующих развитие базовых составляющих социальной компетентности, стремление подростка к самореализации в социуме социально-позитивными методами, и реализуется через организацию образовательной среды

учреждения. Формирующая стратегия заключается в помощи подросткам в обретении «социальной умелости»; осуществляется через реализацию специальных программ по формированию базовых составляющих социальной компетентности с учетом возрастных особенностей[5].

Социально-педагогическая деятельность, ориентированная на формирование социальной компетентности у подростков «группы риска», помимо традиционно осуществляемых профилактических и коррекционно-реабилитационных мер предусматривает также непосредственную индивидуальную или групповую помощь в решении возникающих проблем; реализацию педагогической поддержки социального развития; организацию социально-педагогического сопровождения социализации подростков и социально-педагогической реабилитации. Однако, понятие «социально-педагогическая реабилитация» еще не стало общепринятым, освоенным специалистами учреждений социальной защиты и образования.

В настоящее время из-за отсутствия единой системы реабилитации структурные компоненты реабилитационного процесса не имеют возможность обеспечить комплексность, преемственность реабилитационного процесса в силу отсутствия единой законодательной базы, общей методологии комплексной реабилитации, отсутствия координации между учреждениями здравоохранения, образования, социальной защиты. Повысить реабилитационный потенциал российского общества позволит координация взаимодействия всех институтов воспитательного пространства, а в идеальной модели - интеграция их реабилитационных воздействий [1].

Интеграция образовательной, воспитательной, оздоровительной деятельности представляет собой сложную, многоуровневую систему взаимодействия педагогов, воспитателей, психологов, врачей, социальных педагогов, взаимную адаптацию технологий обучения, воспитания и лечения, синхронизацию их в режиме жизнедеятельности ребенка. Это возможно только в условиях системы преемственности личностного развития ребенка, в едином социально-реабилитационном воспитательном пространстве.

В современной научно-методической литературе представлено многоплановое содержание социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних. Так, А.И. Алексеева, О.Л. Кабачек раскрывают возможности реабилитации средствами искусства и культуры, В.И. Столяров - средствами физической культуры и спорта, А.Л. Рева, В.В. Юртайкин представляют сюжетно-ролевую модель реабилитации.

Создание и реализация программ социально-педагогической реабилитации в воспитательном пространстве невозможна без учета личностных ресурсов ребенка. Под личностными ресурсами понимается совокупность физических, психических, творческих и других способностей, позволяющих в той или иной степени формировать потребности в самоактуализации, самореабилитации, самоорганизации.

Специфика содержания профессиональной деятельности социальных педагогов определяет особенности их профессиональной подготовки в вузе. Результатом профессиональной подготовки при этом выступает готовность будущих социальных педагогов к реабилитационной работе с детьми и подростками «группы риска», включая и формирование у них социальной

компетентности [4].

С точки зрения функционально-личностного подхода, готовность будущего социального педагога к формированию у подростков «группы риска» социальной компетентности представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся на разных уровнях осознанности, имеющее устойчивый компонентный состав и характеризующееся длительностью формирования.

Готовность социального педагога к реабилитационной работе с подростками «группы риска» включает следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: ценностно-личностный (установка на работу с подростками «группы риска», система необходимых личностных качеств); когнитивный (знания об особенностях подростков «группы риска»; о сущности, структуре, возрастных аспектах социальной компетентности; характере, содержании и методах социально-педагогической деятельности по формированию у подростков «группы риска» социальной компетентности); деятельностный (развитые диагностические, прогностические, проектировочные, организаторские, коммуникативные умения, обеспечивающие формирование у подростков «группы риска» социальной компетентности) [2].

Формированию у будущих специалистов готовности к реабилитации детей и подростков «группы риска» способствуют внешние педагогические условия: реализация личностно-ориентированного подхода к организации процесса обучения; активное включение социально-педагогического контекста на всех этапах подготовки; моделирование педагогической практики в рамках профессиональной образовательной программы подготовки социальных педагогов; проектирование на занятиях различных моделей профессиональной деятельности с несовершеннолетними. Необходимым внутренним условием является развитие профессионального самосознания (осознание студентом себя субъектом профессиональной деятельности, осознание ее значимости и наличие установки на работу с подростками).

Формирование готовности представляет собой длительный во времени и управляемый процесс последовательно сменяющихся этапов (установочный, теоретический, практический). Каждый этап представляет собой отрезок образовательного процесса в вузе, характеризующийся логической завершенностью, ясными целевыми установками, четким предметным содержанием, конкретным организационно-методическим обеспечением и системой контрольно-оценочных процедур.

Таблица 1 - Перечень этапов, необходимых для подготовки социальных педагогов к процессу реабилитации детей и подростков группы риска

	Этапы	Курс обучения	Цель этапа	Содержание этапа
1.	Установочный этап	1-2 курс	формирование ценностно-личностного компонента готовности (установки на работу с детьми «группы риска», профессионально значимых личностных качеств)	студенты овладевают общими представлениями о гуманистически ориентированной социально-педагогической деятельности, личности социального педагога
2.	Теоретический этап	2-4 курсы	становление системы психолого-	формирование когнитивного компонента

			педагогических знаний о сущности социально-педагогической деятельности, направленной на формирование социальной компетентности у подростков «группы риска	готовности, развитие важных для социально-педагогической деятельности качеств, а также достаточно интенсивно осуществляется приобретение профессиональных умений
3.	Практический этап	3-4 курс	становление деятельностного компонента готовности	приобретение самостоятельного опыта организации и проведения социально-педагогической деятельности с подростками «группы риска»: знания и умения самостоятельно апробируются на практике; у студентов формируется субъектное отношение к приобретенным знаниям.

Педагогическим результатом формирования у студентов готовности к реабилитационной работе с детьми и подростками «группы риска» на установочном этапе выступает ориентация будущего социального педагога в профессиональной деятельности на оказание помощи и поддержки детям и подросткам, испытывающим трудности в процессе социализации; на теоретическом этапе – приобретение студентом необходимых знаний об объекте, сущности и технологиях социально-педагогической деятельности, направленной на формирование социальной компетентности у подростков «группы риска»; на практическом этапе – сформированная система профессионально-значимых личностных качеств, овладение соответствующими технологическими приемами, позволяющими успешно работать с названной категорией несовершеннолетних. [6].

Показателем значимости проблемы подготовки будущих социальных педагогов к реализации процесса реабилитация детей и подростков группы риска является резкий скачок числа общественно-опасных действий, совершаемых детьми и подростками. Из этого следует, что возрастает потребность в высококвалифицированных и подготовленных специалистах.

Библиографический список

1. Абашина А.Д. Реабилитационное пространство// Социальная работа. -2015.- № 4. -С. 61-64.

2. Бондарева Т.В. Совершенствование специалиста социальной сферы в системе непрерывного образования//Вестник ТОГИРРО. - 2016.-№2(34). -С.152-155

3. Бражник Е.И., Абашина А.Д. Социально-философское осмысление категории «здоровая личность» //Актуальные проблемы человека в инновационных условиях образования и науки. Мат.-лы III Всерос. студ. научно-практ.конф. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2014. - С.19-25

4. Егорова Ю.В., Липинская М.Н. Роль образования в процессе социализации личности / Воспитание и социализация в современной социокультурной среде сборник научных статей Межд. научно-практ. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена 2019. -С. 151-154.

5. Касьянова Н.Н. Актуальность подготовки специалистов в области педагогики и психологии девиантного поведения//Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Мат-лы VII межд.научно-практ.конф. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С.195-197

6. Расчетина С.А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2016.-№2 (93).- С.94-97.

УДК 374

Федорова Г.Г., *к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: gala.fiodorova@yandex.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в данной статье обосновываются актуальность и основные направления по профилактике девиантного поведения детей и подростков в современных социокультурных условиях.
Ключевые слова: девиантное поведение; социокультурные условия; профилактика девиантного поведения; средства массовой информации, экологическое сознание, трудная жизненная ситуация.

В настоящее время социальная ситуация развития общества характеризуется глобальными изменениями. Начиная с 90-х годов, произошли кардинальные перемены в политическом, экономическом, информационном, нравственном аспектах нашего общества. Переход от тоталитарного общества к демократии сопровождается как положительными, так и отрицательными тенденциями, что в свою очередь влияет на социализацию молодого поколения. Изменение политического строя, распад СССР, вступление страны в рыночные отношения привели к резкому росту социального неравенства, кризису социально-нравственных ориентиров, изменению системы ценностей, кризису семьи, психологии вещизма, потере связи поколений, росту различных форм девиантного поведения детей и подростков.

В настоящее время с улучшением экономического положения, повышения внимания семье со стороны государства, работы правоохранительных органов уменьшилось количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними, уменьшилось бродяжничество и проституция.

Однако с девальвацией нравственных ценностей происходят и другие изменения, касающиеся различных проявлений общественной жизни.

1.Толерантное отношение общества к различным формам девиантного поведения (алкоголизму, наркомании, проституции и др.).

2.Преступления несовершеннолетних, при общей тенденции к сокращению, носят жестокий характер.

3.Отсутствие социального контроля и погружение в виртуальный мир создает условия для формирования бездуховной личности, способной переступить через любые человеческие нормы.

4.Средства массовой информации создают угрозу для информационно-психологической безопасности всем членам общества, особенно молодежи.

5.Утрата семьей и школой социализирующих функций создает условия для

влияния на детей и подростков любых негативных влияний, идущих от внешней среды. В настоящее время общество нуждается в новом подходе к процессам образования и воспитания молодого поколения, а точнее к возвращению к традиционным ценностям нашего народа.

В 2014 году утверждены «Основы государственной молодежной политики» и «Стратегия национальной безопасности РФ», в которых приоритет отдается духовно-нравственному воспитанию подрастающих поколений на основе традиционных ценностей российского народа.

В связи с этим проблема профилактики девиантного поведения в современных социокультурных условиях остается актуальной как в теоретическом, так и практическом аспектах. В психологической литературе девиантное поведение рассматривается как система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы, будь то нормы психического здоровья, нормы права, культуры, морали [3].

В социально-педагогической литературе отклоняющееся поведение рассматривается как взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам [2].

Причины девиантного поведения рассматриваются исследователями на различных уровнях: биологическом, психофизиологическом и средовом. В результате сложного взаимодействия всех неблагоприятных факторов возникают различные формы отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, преступность, хулиганство, беспризорность, проституция и другие.

В «обществе потребления» у молодых людей формируются черты, нацеленные на достижение личного благосостояния любыми путями. С другой стороны, очевидно, что для прогрессивного развития общества необходимо создавать условия формирования личности с глубоким внутренним содержанием, нравственной позицией, ответственной за будущее государства. Учитывая предыдущий положительный опыт по профилактике отклоняющегося поведения, выделим основные направления профилактической работы, учитывая современные тенденции, происходящие в обществе, в мире.

1-направление. Создание условий для получения полноценного образования.

Современному обществу нужны нравственные, энергичные, целеустремленные, трудолюбивые, обладающие высоким уровнем профессионализма личности. Если молодые люди не отвечают требованиям современного общества, не владеют необходимыми знаниями и качествами личности, то им трудно реализовать себя в обществе, в трудовой деятельности, что может привести к различного рода отклонениям. Поэтому образовательное учреждение должно обеспечить высокий уровень образования, и для этого не только обеспечить учебный процесс современными программами и методиками, но и создать психологически безопасную среду в школе, гуманистические отношения между учителями и школьниками, между самими детьми. Безопасность ребенка в школе, его комфортное состояние - это одно из главных условий для успешности обучения. Такие условия можно создать в правильно

организованном детском коллективе. К сожалению, отход от положительных традиций советского периода привел в некоторых школах к появлению такого явления как «буллинг», что нарушает положительную социализацию школьника, формирует у него отрицательные черты.

Школа должна дать не только знания, научить получать новые знания, но и сформировать новое мировоззрение, в основе которого лежит осмысление окружающего мира и самого себя в этом мире. Эта задача решается через формирование у школьников нравственного сознания, самосознания, правосознания, ориентации на общечеловеческие ценности: мир, Отечество, труд, культура, ценность жизни, ценность природы и др. Новое мировоззрение должно поставить школьника в активную позицию творца, созидателя, защитника.

В настоящее время особенно ощутим разрыв между поколениями. Но без преемственности поколений никакое воспитание невозможно. Перестав интересоваться и гордиться достижениями предыдущих поколений, человек обедняет себя, перестает расти духовно, он теряет фундамент, на котором строится будущее. В этой связи необходимо обратиться к более глубокому изучению истории Отечества, ее героическому прошлому; изучению культуры, достижений науки, приобщение к народным традициям.

2-направление. Формирование экологического сознания, самосознания.

Господство человека над природой, постоянное наращивание материального богатства на основе обновления техники, использование научных достижений в целях обогащения превратили человека в орудие эффективной экономической деятельности. Эксплуатация и уничтожение природных ресурсов приводят к глобальным проблемам на земле и угрожают существованию всего человечества. Экологическое образование должно дать школьникам четкие представления о мире, о тех законах, по которым живет планета, знания о взаимосвязи всех явлений, которые происходят не только в природе, но и обществе, роли человека в этих процессах. Экологическое образование должно сформировать экологическое мышление, ответственность у человека за сохранение природы; новую позицию человека (от разрушителя и расхитителя к позиции созидателя и творца).

Высокий уровень экологического сознания, по своей сути преображает духовную сущность человека, способствует стабильному развитию общества по пути прогресса. Экологическое образование и экологическое сознание являются гарантом предупреждения различных форм девиаций у молодежи. Обратимся к результатам нашего исследования по проблеме вандального поведения подростков. [1] В исследовании приняли участие подростки, проявляющие склонность к вандальному поведению и проявляющие его. Нами было исследовано 25 подростков. Формы проявления вандального поведения были зафиксированы с помощью наблюдения и ответов на ряд вопросов анкеты. Вандальное поведение подростков проявлялось в разрушении материальных ценностей, памятников культуры, которые созданы человеком и в разрушении природы (портили лифты, парты, столы, стулья, кресла в транспорте с помощью ножичка, краски, фломастера; разрушали памятники на кладбище; после пребывания на природе оставляли после себя полиэтиленовые пакеты, консервные банки, бутылки; оставляли непотушенные костры; сливали бензин в реку; проявляли жестокое отношение к животным и растениям (сдирали кору у

деревьев, мучили кошек) и др.

Анализ проявлений вандального поведения свидетельствовал о том, что главная причина заключалась в низком моральном уровне школьников, отсутствии знаний о природе, чувства заботы об окружающем мире, равнодушии к животным, птицам и растительному миру, отчуждении себя от среды обитания.

Обобщая наш опыт, можно предложить следующие технологии и формы работы по профилактике девиантного поведения через экологическое образование и воспитание, которые сгруппированы по блокам:

1 - познавательный блок. Получение знаний о природе. Экскурсии, направленные на знакомство с природой родного края; лекции, беседы, КВН, викторины, круглые столы, вечера (экологические, вопросов и ответов), доклады (например, «Правила поведения на природе», «Источники загрязнения окружающей среды», дискуссии (например, «Охота и сохранение животного мира»), конкурсы кроссвордов и др.

2 - исследовательский блок. Включение школьников в исследовательскую деятельность. Например, изучение экологических проблем родного города, региона. Изучение экологического состояния пришкольной территории, экологического состояния воды, воздуха. Изучение общественного мнения по вопросам загрязнения окружающей среды от транспорта, промышленных отходов и т.п.

3 - блок. Практический. Конкурсы рисунков о природе родного края, создание плакатов, социальной рекламы, направленных на защиту окружающей среды. Особенно актуальна разработка и реализация общественно-значимых проектов. Проектная деятельность ставит школьника в активную позицию, позволяет не только самоутвердиться, но и принести большую пользу обществу, формирует новое сознание.

В рамках данного направления актуальным остается формирование здорового образа жизни. Данное направление тесно связано с экологическим воспитанием, но центр внимание смещается на саму личность, на поддержание ее здоровья, как физического, так и психического. Данное направление особенно эффективно в профилактике таких форм зависимого поведения как алкоголизм, наркомания, зависимость от компьютерных игр и т.д.

3-е направление. В сложившейся современной ситуации, когда к личности школьника предъявляются высокие требования, как особое направление в профилактической работе различных девиаций мы выделяем социально-педагогическую поддержку ребенка, подростка в трудной жизненной ситуации. Обращаясь к исследованиям девиантного поведения детей и подростков можно констатировать, что в социальной педагогике трудная жизненная ситуация рассматривается в единстве внешних и внутренних условий, которые определяют поведение ребенка.

Неразрешенные положительным образом трудные жизненные ситуации формируют у подростка отрицательный опыт поведения, неадекватные способы защиты, отрицательные качества личности и часто являются причиной отклоняющегося поведения. Осуществляя социально-педагогическую поддержку, специалист изучает внутренние ресурсы ребенка (интеллектуальный уровень развития, успеваемость, самооценку, уровень саморегуляции, эмоциональные, волевые качества и другие). Одновременно рассматриваются внешние

обстоятельства (семья, ее психологический климат, взаимоотношения с родителями, взаимоотношения с учителями, занимаемая позиция в классном коллективе, наличие конфликтов и т.д.).

Для оказания помощи в сложной ситуации, в которой оказался ребенок, необходимо активизировать как внутренние положительные ресурсы, так и внешние. Отрицательные проявления необходимо ликвидировать или минимизировать. Разрабатывая план решения ситуации, социальный педагог советуется с подростком, прислушивается к его мнению, в ряде случаев убеждает, стимулирует его к размышлению и саморефлексии, что очень важно для приобретения жизненного опыта. Доброжелательное отношение социального педагога (психолога) позволяет подростку высказать его сомнения, почувствовать поддержку, усилит его внутренне.

Помощь в трудных жизненных ситуациях предупреждает подростков от проявления девиантных форм поведения: употребления алкоголя, наркотиков, суицида, занятием проституцией, воровством и др. Кроме того, подростки приобретают опыт поведения в сложных ситуациях, что помогает им в дальнейшем более конструктивно решать многие проблемы. 4- направление. Обеспечение информационно-психологической безопасности детей и подростков.

Сила информационного воздействия на человека заключается в том, что оно направлено непосредственно к его «управляющему центру» - сознанию, поэтому даже против воли и желания человека можно изменять его психическое состояние и формировать негативные модели поведения. По нашим данным подростки и их родители недооценивают угрозу, идущую от средств массовой информации, и относятся к ним как к развлекательному средству [4].

Деятельность по формированию информационно-психологической безопасности школьников можно представить по нескольким блокам.

1. Просвещение. Это работа по формированию представлений у подростков об опасностях и угрозах в информационной среде, об информационно-психологической безопасности. В этих целях можно проводить специальные занятия, где на конкретных примерах учащиеся будут знакомиться не только с возможными угрозами, но и способами защиты. Например, занятия по темам «Что такое информация и ее роль в развитии общества и человека», «Угрозы, идущие от информационной среды», «Как нами манипулируют», «Развиваем критическое мышление», «Учимся работать с информацией».

2. Формирование нравственных эталонов и ценностей, развитие эстетических вкусов. Для того, чтобы определить негативное влияние, идущее от информационной среды у подростка должны быть нравственные критерии, которые лежат в основе критического мышления. Приобщение к духовной культуре, высоким образцам киноискусства, музыки, живописи, народному творчеству, исполнительской деятельности обогащает личность, формирует ее внутреннюю культуру, что позволяет самостоятельно ориентироваться в различных жанрах, стилях современных направлений искусства, отличать подлинное искусство, которое обогащает личность от всего того, что разрушает и активизирует низшие чувства.

3 блок. Организация досуга учащихся, поскольку именно досуговое время подростки проводят в Интернет-среде. Социальный педагог помогает в организации альтернативных форм досуга. Альтернативные формы проведения

досуга должны быть максимально насыщены положительными эмоциями, быть интересны подростку и давать то, что он ищет в Интернете (общение, познавательную информацию, развлечения).

4. Работа с родителями. С родителями нужно проводит беседы, в которых разъясняется суть проблемы информационной безопасности, рассказывается про возможные информационные угрозы и их источники, даются советы по выработке у подростков правильного отношения к различным видам информации.

Таким образом, учитывая накопленный положительный опыт по профилактике девиантного поведения детей и подростков мы предлагаем обратить внимание на те особенности, которые диктует современная ситуация развития: рыночные отношения, которые проникли в сферу образования; ослабление воспитательной функции семьи и школы; разрушение народных традиций и роли общественного мнения как средства социального контроля; массированное влияние информационной среды. В связи с этим предлагаем в целях профилактики девиантного поведения усилить роль духовно-нравственного и патриотического воспитания, формирования нового мировоззрения, экологического сознания, гражданской позиции; получения полноценного образования и формирования необходимых компетенций для реализации себя в профессиональной и общественной деятельности.

Библиографический список

1. Волченко А.С., Федорова Г.Г. Вандализм как форма девиантного поведения подростков. Сб. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы 18-й Международной научно-практической конференции / Российский государственный педагогический университет имени Герцена, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования – Санкт-Петербург, 2017 – С. 414-418.

2. Галагузова М.А. Социальная педагогика. Курс лекций. Под ред. проф. М.А. Галагузовой. Москва, Владос, 2000.

3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). Москва, ACADEMA, 2003.

4. Федорова Г.Г. Социально-педагогическая деятельность по формированию информационно-психологической безопасности подростков. Сб. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Материалы 3-й Международной научно-практической конференции. 5-6 дек. 2013. – СПб., 2013 – С. 159-163.

УДК 376.64

Герцик В.В., *заведующий отделением, СПб ГБУ СОН «ЦСПСиД Петроградского района», Санкт-Петербург, E-mail: valeriya_gercik@mail.ru*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ОСНОВАННЫЕ НА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ИДЕЯХ ЗАБОТЫ

Аннотация: в статье представлен анализ применения технологий педагогической поддержки воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот. Рассмотрена возможность заботы с точки зрения экзистенциальной педагогики в рамках технологии педагогической поддержки. Предложены перспективы применения гуманистических технологий в работе с сиротами.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, технологии педагогической поддержки, гуманистические технологии, забота, забота о себе, дети-сироты, организация для детей-сирот.

Выпускники организаций для детей-сирот – это особая категория детей, нуждающаяся в педагогической поддержке с целью подготовки к полноценной самостоятельной взрослой жизни. Социальные трудности сирот укореняются в экзистенциальных проблемах умения заботиться о себе. Чаще они проявляются в типичных социально-бытовых ситуациях, но имеют более глубокую психолого-педагогическую составляющую.

Одна из ключевых задач воспитания сирот – раскрытие их личностного потенциала, обучение пониманию собственных побуждающих мотивов деятельности, помощь на пути к становлению индивидуальности. Эти вопросы наиболее полно представлены в трудах экзистенциальных философов и психологов, взгляды которых позволяют по-новому взглянуть на многие аспекты образовательного и воспитательного процессов становления ребенка как личности. Даже вынужденное помещение ребенка на воспитание в коллектив не должно мешать ему рефлексировать и делать ответственный выбор на каждом этапе своего жизненного пути. Ориентация на стандартизированные педагогические технологии может привести к потере внутреннего «я» ребенка и отсутствию понимания им своего места в мире.

В рамках исследования анализировались понятие «технологии», пришедшее в педагогику из рыночной экономики, и «забота» как особая экзистенциальная категория. Их столкновение особенно заметно в работе с сиротами, которые, с одной стороны, погружены в комфортные, но жесткие условия, где полнота заботы о них со стороны посторонних людей переплетается с четким соблюдением правил, уставов, реализации установленных и неизменных технологий педагогической поддержки, что обусловлено правилами пребывания в интернатном учреждении. С другой стороны, фактически, формы заботы о сиротах не могут быть постоянными, следовательно, само понятие «забота» выступает двигателем этого противоречия, поскольку экзистенциальная забота о себе – это рефлексивная забота о внутреннем мире.

Текущая система заботы о сиротах в ряде случаев формирует иждивенчество: длительное пребывание в условиях институционализации построено так, что отношения заботы становятся отношениями зависимости ребенка от взрослого без возможности принятия самостоятельных решений, что влечет за собой коммуникативные, образовательные, личностные и др. трудности как в процессе взросления, так и в самостоятельной взрослой жизни, отмечают многие авторы [1,2].

Понимание сироты с позиции экзистенциальной педагогики позволяет варьировать технологиями педагогической поддержки, наполняя их заботой как экзистенциальным понятием. Технологии, которые можно назвать гуманистическими, ориентированы на внутренний «рефлексивный» мир ребенка, постоянное осмысление себя через вопросы «кто я такой», «что нужно мне», «что мне не нужно». Их можно связать с педагогической поддержкой сирот.

Исходя из определения С.А. Расчётиной, поддержка базируется на идее «помогающего отношения, обеспечивающего атмосферу доверительности и безопасности во взаимодействии «взрослый–ребенок», обеспечивает процессы актуализации потенциальных ресурсов ребенка, необходимых для решения проблемы» [3, с. 95].

Исследование Г.Р. Замалдиновой [4] уточняет, что сущность деятельности

специалистов, работающих в системе педагогической поддержки, заключается в обучении сироты самостоятельно решать социальные проблемы и трудности, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Процесс осуществления гуманитарных технологий нелинейный и зависит от личностных характеристик взаимодействующих субъектов: «процессуальные характеристики гуманитарных технологий можно рассматривать как систематизацию и упорядочение мыслительного процесса на основе современного гуманитарного знания» [3, с.40].

В практической форме работы с сиротами технологии педагогической поддержки могут заключаться в:

– создании индивидуальных ситуаций заботы о сиротах и обучения сирот самостоятельной заботе о себе и других;

– реализации идей индивидуализированного наставничества;

– разработке алгоритма совместных действий наставников и сирот, включающих последовательность решения социальных ситуаций.

Таким образом, реализация гуманитарной технологии педагогической поддержки детей-сирот должна быть направлена на индивидуальное наставничество и поддержку конкретного ребенка, развитие собственного потенциала и собственных навыков, выбора образовательного маршрута и профессионального становления в определенной сфере, что в полной мере отражает экзистенциональные идеи заботы о себе.

Технологии педагогической поддержки сирот, вступающих в самостоятельную взрослую жизнь, будут эффективны с точки зрения решаемых задач, если наполнить их подобными экзистенциальными идеями. Если затрагивать личность каждого конкретного ребенка и решать поставленные задачи индивидуально, то произойдет актуализация рефлексивных процессов: анализ собственных чувств и мыслей по отношению к какой-либо ситуации.

Практической формой индивидуализации технологий педагогической поддержки сирот выступает реализация индивидуального маршрута поддержки, основанной на отношениях заботы между сиротой и наставником. Маршрут педагогической поддержки, включающий последовательность ситуаций и основанный на идее самоактуализации сирот в отношении заботы о себе и других, должен быть разработан с учетом индивидуальных особенностей сироты, комплексной оценки его проблем, запросов и собственное осмысление жизненных планов.

Для оценки результатов индивидуальной педагогической поддержки необходим определенный критериальный аппарат, позволяющий при необходимости корректировать индивидуализированный маршрут. Он должен состоять из ключевых показателей, в том числе коммуникативной успешности, осознанности получения профессионального образования, оценку умения ориентироваться в социально-бытовых ситуациях, осмысленное желание заботиться о себе и других людях.

На становление личности воспитанника организации для детей-сирот влияет личность «значимого взрослого» - в первую очередь, воспитателя, с которым дети ежедневно общаются. Также «значимым взрослым» для сирот может стать наставник, прошедший специальную подготовку, и не являющийся

штатным сотрудником организации. Роль такого наставника, в частности, может быть отведена бывшим воспитанникам организаций для детей-сирот, заинтересованным в развитии отношений заботы.

Наставничество должно строиться как системно и экзистенциально организуемый процесс, содержащий целенаправленную последовательность ситуаций поддержки, каждая из которых наполняет и стимулирует деятельность рефлексивного сознания. Находясь в ситуации гуманистической педагогической поддержки и получая экзистенциальный опыт заботы о других, сироты смогут обучиться самостоятельно заботиться о себе.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

2. Куричкис И.В., Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: Монография / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: Изд. ИСЛ, 2019. - 303 с.

3. Расчетина С.А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска//Вестн. Новг. гос.ун-та. Сер.: Педагогические науки. - 2016. - № 2 (93). - С.95

4. Замалдинова Г.Р. Взаимодействие государственных и общественных структур, реализующих социально-педагогическую поддержку социальных сирот // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №121. С-97

5. Технологии проектирования социальной среды: Учебно-методический комплекс / Под общей редакцией С. А. Расчетиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

УДК 376,6

Яковлева Н.Ф., *к.пед.н., доцент ФБГОУ ВО «Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева», Красноярск, E-mail: natalia_mclaren@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация: автор обосновывает выбор антропологического, аксиологического, системного подходов в качестве методологического основания социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения детей-сирот и определяет ее ключевые характеристики – переживание, рефлексия, смыслопорождение, доверительное общение, «значимый другой», механизмы, методы, средства, технологии, культуротворчество.

Ключевые слова: дети-сироты, ценностное самоопределение, социально-педагогическая поддержка, социокультурная деятельность.

Социальная жизнь современных людей характеризуется турбулентностью, неопределенностью, сингулярностью, придающими ценностному самоопределению общие и специфические особенности. Общими для всех детей являются ценностная неопределенность, ценностный релятивизм, консьюмеризм,

эгоистический прагматизм. Специфические (единичные) особенности ценностного самоопределения детей-сирот связаны с психологической травмой, вызванной нарушениями отношений привязанности, и проявляются как смещение, искажение и поляризация ценностей. У детей-сирот не формируется ценностное отношение к себе, собственной жизни, семейным узам, образованию. Общие и специфические особенности ценностного самоопределения актуализируют необходимость нового теоретического осмысления и методологического обоснования феномена ценностного самоопределения и социально-педагогической поддержки данного процесса у детей-сирот.

Ценностное самоопределение в рамках настоящей работы понимается как освоение, выбор, усвоение ценностей в социокультурной деятельности, результатом которого является их устойчивая совокупность, ориентирующая ребенка на самовыражение и самореализацию в социально значимой деятельности и проявляющаяся нравственными чертами в поведении и общении. Развитие процесса ценностного самоопределения обеспечивают механизмы освоения, оценки, выбора, принятия, идентификации, интернализации [5]. Социально-педагогическая поддержка – это деятельность социального педагога как «значимого, понимающего и ведущего другого» по организации проживания ребенком положительных, эмоционально окрашенных ситуаций, способствующих ориентации на социокультурные ценности и восстановление утраченных ценностей семьи и образования. Этот вид поддержки включает понимание педагогом проблемы ребенка, анализ ситуации его саморазвития, совместную с ребенком рефлексию его проблем, организацию индивидуального маршрута жизнедеятельности, конструирование трудных ситуация и организацию деятельности детей-сирот по их преобразованию и разрешению, включение детей в социокультурную деятельность [6].

В условиях новых представлений о значимости семьи и образования методологическое осмысление ценностного самоопределения нуждается в особом методологическом подходе. При разработке концепции мы опирались на положение С.А. Расчетиной о том, что воспитательная практика, детерминирующая ценностное самоопределение детей-сирот, имеет системные и несистемные сегменты. Системный сегмент включает целенаправленную деятельность субъектов воспитательного процесса образовательного учреждения или организации по реализации образовательных услуг, конечной целью которой является достижение определенных показателей обученности и воспитанности детей [2]. Это позволяет технологизировать воспитательный процесс, то есть планировать его содержание, контролировать реализацию, организовывать целенаправленную функционально-ролевую коммуникацию его субъектов. Содержание системного сегмента воспитательного процесса обогащается планированием и реализацией мероприятий, имеющих ценностное содержание и приобщающих детей к освоению образцов мировой культуры. Формами реализации мероприятий выступают социальные акции, социальные проекты, волонтерство, различные формы культуротворческой деятельности. Системный сегмент ценностно ориентированной воспитательной практики реализуется общепедагогическими методами воспитания – постановкой коллективной перспективы, соревнованием, примером, упражнением, играми, беседами, требованиями, поощрениями, наказаниями.

Системный подход в определении результатов ценностного самоопределения предусматривает использование количественных методов, в числе которых педагогическая диагностика активности общения, нормативности поведения, продуктивности деятельности; тестирование усвоения/не усвоения нравственных категорий; фиксация участия/не участия в воспитательных мероприятиях. Системная целенаправленная деятельность актуализирует механизмы ценностного самоопределения детей – освоение ценностей, оценку их личностной значимости, выбор, усвоение.

Социально-педагогическая поддержка ценностного самоопределения детей в границах системного сегмента также осуществляется по заранее продуманному алгоритму, содержащему ценностные образцы и нормы «должного», которые приняты в данном социуме и должны быть усвоены детьми. Возможность технологизации процесса социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения, позволяет определить ее точные цели и задачи, определить критерии соответствия/несоответствия «общему и должному», использовать количественные методы оценки результатов, что послужило основанием *определения системного подхода в качестве первого методологического основания концепции.* Системный подход к пониманию социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения дает возможность выявить детерминирующие факторы, определить цели и содержание, критерии результативности, границы применения, сделать прогноз конкретных результатов. Системное строение социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения заключается в обоснованном выборе видов деятельности, методов и средств, интегрирующих различные компоненты культуротворчества детей-сирот [4].

Рассмотрение сущностных характеристик социально-педагогической поддержки в рамках классической методологии позволяет определить «общее» для всех субъектов данного социума – базовые ценности; организуемые условия, применяемые технологии, формы, методы, средства, с помощью которых происходит освоение и усвоение данных ценностей. В системном подходе элементами исследования социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения выступают «базовые ценности», «структура», «механизмы», «условия», «факторы», «технология», «критерий». Однако системный подход имеет ряд ограничений, два из которых имеют важное значение для настоящего исследования. Во-первых, в рамках системного подхода, ориентированного на поддержку формирования «общего» и «должного», трудно учесть «индивидуальное в ребенке, придающего процессу ценностного самоопределения уникальный характер «единичного случая». Во-вторых, жесткая регламентация системных процессов ограничивает проявления естественной природной спонтанности ребенка и часто вызывает его сопротивление.

Эти ограничения преодолеваются в неклассической методологии, рассматривающей ребенка как живое чувствующее, переживающее существо, обладающее разумом, волей, сознательностью и духовностью. Поиск ответов на вопросы о «запускающих» механизмах внутренней активности детей-сирот, мотивации к освоению окружающего мира, созиданию и творчеству, поиску смысла и цели собственной жизни послужил основанием для выбора *второго методологического основания концепции – антропологического подхода.*

Элементами исследования социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения с позиций антропологического подхода являются «ситуация», «переживание», «смысл», «смысложизненный поиск», «духовные искания», «значимый другой», «доверительное общение».

Воспитательная практика, построенная на методологии антропологического подхода, ориентирована на исследование субъективного мира переживаний ребенка, событий его жизни и отношения к этим событиям, способов проживания трудных ситуаций и разрешения проблем собственной жизни. Антропологический подход дополняет системный сегмент воспитательной практики включением в ее содержание эмоционально насыщенной коммуникации с людьми, стихийно складывающейся за пределами формально-ролевого взаимодействия. Несистемный аспект социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения невозможно алгоритмизировать, его реализация осуществляется в общении с людьми, которых дети выбирают в качестве «значимых других», в специально сконструированных ситуациях доверительного взаимодействия, отношения заботы «значимого другого» и заботы о других, развития рефлексии, освоения стратегии преодолевающего поведения, включение ребенка в различные виды ценностно ориентированных развивающих практик [3].

В социально-педагогической поддержке ценностного самоопределения ребенок рассматривается как главная ценность, «аксиологическая пружина», приводящая в активное состояние все звенья единого взаимодействующего и взаимозависимого мира. Поэтому *третьим методологическим основанием концепции мы определили аксиологический подход,* согласно которому ценностное самоопределение ребенка является главной целью развития личности и основной целью образования, а социально-педагогическая поддержка выступает средством гармонизации и гуманизации жизни ребенка, развития его способности к ее позитивному изменению. Единицами исследования социально-педагогической поддержки с позиций аксиологического подхода являются «Я-концепция», «структурные звенья самосознания», «самооценка», «самоанализ», «самосовершенствование», «самовоспитание», «саморазвитие».

Антропологический и аксиологический подходы к воспитательной практике, ориентированной на поддержку ценностного самоопределения, предусматривают использование методов «тонкого» педагогического воздействия, содействия и взаимодействия, например, таких как сочувствие, доверие, уважение детской личности, актуализация мечты, обращение к совести, к самолюбию к чувству любви, к состраданию и милосердию, к страху и бесстрашию, отвращению и брезгливости [1, с.199-201]. Несистемный аспект социально-педагогической поддержки требует от педагога умения актуализировать у ребенка процессы «само» - самопознания, самоанализа, самокритики, самоочищения, самоограничения, самоконтроля. Эти методы способны «запустить» механизмы ценностного самоопределения – принятия, идентификации, интернализации. Очевидно, что результаты несистемной воспитательной практики невозможно оценить количественными методами. Достаточно информативными являются методы качественного анализа – биографический метод, проективные методики (анализ рисунков и других продуктов культуротворчества, эссе, сочинение, метафорические ассоциативные

карты), самоанализ и самооценка.

Выводы. Выбор антропологического, аксиологического, системного подходов к социально-педагогической поддержки позволяет описать ее системные и несистемные аспекты. Интерференция данных подходов образует три зоны «перекрытия», позволяющие выделить ключевые характеристики социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения детей-сирот:

– антропологический-аксиологический подходы (переживание, рефлексия, смыслопорождение);

– антропологический-системный подходы (доверительное общение, «значимый другой»);

– системный-аксиологический (механизмы, методы, средства, технологии, условия ценностного самоопределения, социокультурная деятельность).

Библиографический список

1. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. Л65 заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-М. —2001. - б07с.

2. Расчетина С.А. Системные и несистемные основания воспитательной практики, детерминирующие процессы ценностного ориентирования ребенка / С.А. Расчетина // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Кривых, А.Д. Абашина. – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 23-27.

3. Расчетина С.А. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.А. Расчетина (и др.); отв. ред. С.А. Расчетина, З.И. Лаврентьева. – М.: Юрайт; 2018. – 416 с. – С. 384-385.

4. Куричкис И.В., Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: Монография / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: Изд. ИСЛ, 2019. - 303 с.

5. Яковлева Н.Ф. Ценностное самоопределение детей-сирот в процессе социально-культурной деятельности/ Н.Ф. Яковлева. – Социальная педагогика в России, 2019. – № 1. – С.11-18.

6. Яковлева Н.Ф. Феномен социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения детей / Н.Ф. Яковлева // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2019. – № 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28552. DOI 10.17513/spno.2855.

УДК 377

Скупова И.А., *заместитель директора по УВР МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, E-mail: skupova73@mail.ru*

Мишуринская Н.А., *заместитель директора по УВР МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, E-mail: mishurinskayana@mukhm.ru*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается опыт муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» г.

Ханты-Мансийска в рамках организации образовательной деятельности и профориентационной работы с обучающимися, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детьми-инвалидами.

Ключевые слова: организация дополнительного образования, образовательная деятельность, профориентационная работа, дети с ОВЗ, дети-инвалиды.

Выбор профессии является одной из наиболее актуальных проблем, от правильного решения которой зависит благополучие человека. Но особую остроту и значимость эта проблема приобретает для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), так как состояние их физического и психического здоровья сужает круг профессий и актуализирует пути профессиональной, а, следовательно, и личностной самореализации [1,2].

В муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» (далее МБУДО «МУК») города Ханты-Мансийска ХМАО-Югры работа по организации образовательной деятельности детей с ОВЗ начала строиться с 2010 года. В соответствии с договором о сотрудничестве с муниципальным бюджетным общеобразовательным учреждением «Средняя общеобразовательная школа № 2» и муниципальным бюджетным общеобразовательным учреждением «Средняя общеобразовательная школа № 6 им. Сирина Николая Васильевича (в дальнейшем – договором о сетевой форме реализации образовательных программ), учащиеся 8-9 классов, обучающиеся по программам коррекционно-развивающего обучения (далее КРО) на протяжении 8 лет обучались в МБУДО «МУК» по программам профессионального обучения, таким как «Столяр строительный», «Швея», «Горничная». За указанное время свидетельство о присвоении квалификации рабочего по итогам квалификационного экзамена получили 152 обучающихся.

В 2011 году приказом Комитета по образованию города Ханты-Мансийска МБУДО «МУК» присвоен статус муниципальной инновационной площадки по теме «Апробация профориентационных методик в 5-9 классах в целях развития осознанного выбора профильного образования на третьей ступени обучения». В рамках деятельности инновационной площадки разработаны и реализованы курсы по выбору для учащихся 5-7 классов, в том числе для классов коррекционно-развивающего обучения, такие, как «Юный дизайнер», «Юный чертежник», «Юный криптограф», «Юный предприниматель» и др. За период с 2011 по 2014 год данными курсами было охвачено 88 учащихся обучавшихся по программе КРО для детей с задержкой психического развития.

Во время Недели инклюзивного образования «Разные возможности – равные права» в 2017 году педагогом-психологом МБУДО «МУК» проведено тестирование на компьютерном диагностическом комплексе «Профориентатор» и индивидуальные консультации для детей и их родителей (законных представителей), направленных бюджетным учреждением Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Ханты-Мансийский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» в количестве 6 человек в возрасте от 14 до 17 лет. Кроме этого, для этих детей проведены мастер-классы по дополнительным общеразвивающим программам, реализуемым в МБУДО «МУК».

По итогам Недели инклюзивного образования трое детей посещали летнюю смену лагеря с дневным пребыванием детей «Школа мастеров «ПРОФИ», двое

детей третий год обучаются в МБУДО «МУК» по программам дополнительного образования «Юный столяр», «Разговорный английский язык», «Робототехника: конструирование и программирование».

С 2014 года, обучающиеся с ОВЗ и дети-инвалиды получают услуги по дополнительному образованию в учебных группах МБУДО «МУК». В 2018-2019 учебном году наше учреждение посещало 29 детей с ОВЗ и 14 детей-инвалидов, в 2019-2020 учебном году соответственно 17 детей с ОВЗ и 8 детей-инвалидов, из них два ребенка обучаются по индивидуальному учебному плану.

Преимущественно в МБУДО «МУК» обучаются дети со следующими нозологиями: тяжёлые нарушения речи, задержка психического развития, расстройство аутистического спектра и другие ментальные нарушения.

В рамках сотрудничества с МБОУ СОШ № 4 города Ханты-Мансийска по организации работы сетевого компетентностного центра инклюзивного образования ХМАО-Югры «Инклюверсариум», с целью оказания профориентационной помощи обучающимся, в том числе с ОВЗ, специалистами Межшкольного центра профориентации, функционирующего как структурное подразделение МБУДО «МУК», проведены следующие мероприятия для учащихся 8-9 классов МБОУ СОШ № 4:

- Профориентационная игра «Где логика?»;
- Форсайт-сессия «Профессии будущего Югры». В качестве консультантов по сферам профессиональной деятельности выступили представители ведущих организаций и учреждений г. Ханты-Мансийска.

Приказом Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры от 14.02.2019 № 148 муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» утверждено в качестве инновационной площадки по реализации данного направления.

С целью популяризации рабочих профессий, привлечению к занятиям по техническому творчеству детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов старше 14 лет в 2020 году заключено соглашение с Бюджетным учреждением Ханты-Мансийского автономного округа — Югры Ханты-Мансийский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями».

В текущем учебном году (2019-2020) планируется:

- Разработать и утвердить с образовательными организациями города Ханты-Мансийска, включенными в перечень площадок сетевого компетентностного центра инклюзивного образования ХМАО-Югры «Инклюверсариум» совместный план действий в части оказания профориентационной помощи обучающимся с ОВЗ, детям-инвалидам;
- Продолжить реализацию программ профессионального обучения для детей с ОВЗ старше 14 лет по заявкам от общеобразовательных организаций города Ханты-Мансийска.

Очень важно при организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ учитывать особенности их развития и их особые образовательные потребности, так как профессиональная ориентация подростка с ОВЗ решает одну из важнейших задач социализации личности - задачу её профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Теория и практика организации предпрофильной подготовки. Часть 1 / Под ред. С.В. Кривых, Г.Н. Шорниковой, Н.Н. Букиной. – СПб.: Изд. СПбАППО, 2005. – 240 с.

2. Романова Е.С., Коган Б.М., Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ. - М., Академия, 2012.

3. Приказ Минтруда России от 23 августа 2013 г. № 380н «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования», направленный на обеспечение единства, полноты, качества предоставления и равной доступности государственной услуги по организации профессиональной ориентации граждан, в том числе имеющих ограничения жизнедеятельности и инвалидность».

УДК 37.06

Проворова А.В., *методист МБУДО «МУК», Ханты-Мансийск, E-mail: provorovamuk@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает технологию наставничества в работе с детьми и подростками, оказавшимися в сложной жизненной ситуации, как одном из эффективных средств их социальной адаптации.

Ключевые слова: подростки группы «риска», подростки, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, дети, оказавшиеся без попечения родителей, наставничество, волонтерство, наставник, социальная адаптация.

«…Хорошо, когда молодому человеку повезло оказаться в среде
взаимодействия трех субъектов (родитель 1, родитель 2 и наставник),
среди, которых хотя бы, один из них стал для него авторитетом,
он поможет ему определиться в жизни и выбрать нишу,
по которой будет идти по жизни…»
А.А. Макареня

В последние годы в России возросла численность подростков, для которых цель жизни сводится к достижению материального благополучия любой ценой, к наживе любыми способами. Труд и учеба утратили общественную ценность и значимость, стали носить прагматический характер - больше получать благ, привилегий и меньше работать и учиться. Такая позиция подростков приобретает все более открытые и воинствующие формы, порождая новую волну потребительства, часто провоцирующую поведенческие девиации. Это способствует попаданию детей и подростков в группы трудных, или группы «риска» - делинквентного и криминального поведения, т. е. риска совершения правонарушений. Попадание подростков в группы риска неразрывно связано с нарушениями взаимосвязей с социальным окружением. [2]

Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), дети, оставшиеся без попечения родителей, как и дети группы «риска» часто имеют одну общую черту – низкую самооценку. И в процессе обучения именно низкая самооценка не дает ребенку возможности учиться, осваивать новое. Для формирования

адекватной самооценки необходимы условия, которые позволят ценить себя, осознать свою значимость, в частности, теплые доверительные отношения со значимым взрослым, уважительное обращение. Детям необходимы здоровые взаимоотношения с родителями или значимыми взрослыми. При отсутствии родителей могут быть взаимоотношения с другими людьми, чтобы испытывать чувство безопасности и иметь нормальную самооценку, уметь решать сложные внутренние проблемы. Обучающиеся с низкой самооценкой легко ранимы, чувствуют себя одинокими, нелюбимыми и недостойными людьми. Им не просто самовыражаться и отстаивать свои интересы.

Сегодня семья как институт, основанный на природных стремлениях и действиях человека, удовлетворяющий насущные потребности человека теряет свои функции. Как помочь подросткам нуждающихся в особом внимании взрослых социализироваться? Поиск эффективных методов и приемов воздействия на подростка актуальная проблема, перед которой оказывается современное общество. Убеждение и личный пример, моральная поддержка и укрепления веры подростка в свои силы и возможности, вовлечение в интересную деятельность и др. все эти приемы, безусловно, способствуют социально-одобряемым формам поведения. Кто же может помочь подростку, оказавшемуся в группе риска или трудной жизненной ситуации, подростку, оставшемуся без попечения родителей? Кто тот значимый взрослый или сверстник, наставник, который может понять, принять, помочь направить? [2]

В последние годы активно развивается такое направление волонтерской деятельности как социальное наставничество. Актуальность наставничества объясняется большим количеством потенциальных подопечных, людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в помощи и поддержке.

Роль индивидуального наставничества в образовательном пространстве велика - у ребенка появляется значимый взрослый. Очные встречи подтверждают значимость и ребенка в жизни наставника. Дети учатся решать конфликты, а главное, не боятся испытаний. Для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации важно, что появился человек, который в них верит. Ребенок чувствует себя нужным, у него появляется стремление добиваться успехов, работает личный пример наставника, который, как правило, успешен в социальном плане (имеет работу, образование и т.д.). [4]

Наставничество – эффективная форма личностного развития, как подопечного, так и наставника. Существует несколько различных представлений о наставнике. С одной стороны, наставник воспринимается как фигура, старшая по возрасту и более влиятельная, дающая мудрые советы, протягивающая руку помощи и ожидающая взамен преданности и уважения. С другой стороны, наставник – человек, обладающий скорее большим опытом, чем влиянием или авторитетом. Наставником может стать тот, кто обладает такими качествами личности, которые позволят ему тем или иным образом позитивно влиять на жизнь другого человека. Основными результатами процесса наставничества являются развитие, адаптация и социализация человека.

Под социализацией понимается процесс становления личности, ее обучения, воспитания и усвоения социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих данному обществу.

Наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность подопечного. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия.

В деятельности наставника, как и в любой другой, существуют определенные правила, определяющие границы взаимодействия наставника и подопечного. Эти правила строятся на этических принципах, стандартах поведения, правах, как наставника, так и подопечного.

Наставничество, по сути своей, является индивидуальным взаимодействием наставника и подопечного. Такая форма работы позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы работы с подопечным, а также позволяет отслеживать динамику отношений, анализировать эффективность взаимодействия в паре «наставник – подопечный», оценивать действия подопечного при решении стоящих перед ним задач. [3]

Наставничество в работе с детьми-сиротами появилось в нашей стране в конце XX века. История началась с того, что группа профессоров из Кирова, Перми и Йошкар-Олы побывала по обмену опытом в Америке, где они узнали о программе наставничества для детей в сложной жизненной ситуации. Вернувшись, они познакомили с идеей наставничества своих студентов-психологов. Так международная программа наставничества Big Brothers Big Sisters, существующая в США с 1904 года, пришла и в Россию. [2]

На сегодняшний день программы наставничества активно развивают организации, которые работают с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. («Kidsafe», «Старшие Братья, Старшие братья старшие сестры», Добровольное движение «Даниловцы» и ряд других). Уникален опыт детского дома «Шанс» г. Ивантеевка, с которым национальный ресурсный центр «Ментори» реализует один из пилотных проектов. В этом учреждении интернатного типа наставничество используется с 2001 г. Каждый поступивший ребенок прикрепляется к наставнику. Итоги наставнической работы: за это время 90% выпускников детского дома стали полноценными гражданами общества (имеют образование, постоянную работу, живут в своих квартирах, не имеют зависимости или судимости); 25% получили высшее образование; 5% имеют активную социально-гражданскую позицию и помогают другим.

Наличие наставника значительно влияет на формирование моделей поведения и создания здоровой личности. Так, статистика показывает, что у 46% таких детей расширился кругозор, у 35% появилось желание узнавать что-то новое, 41% улучшили школьную успеваемость, 46% детей развили бытовые навыки, 41% наставников отмечают, что общение с ребенком стало более доверительным, 89% чувствуют поддержку со стороны наставника, 85% детей отмечают, что узнают много нового на встречах, у 46% детей повысилась уверенность в себе, 45% детей стали более самостоятельными, 36% детей стали более общительными, у 52% появились более четкие представления о своем будущем, у 44% детей расширился круг социальных контактов, 42% детей стали более ответственно относиться к своим обязанностям, у 33% детей появились новые увлечения, 51% детей стали более организованными.

Наставнический опыт региона ХМАО-Югры отмечен на федеральном уровне. Югра вошла в первую тройку регионов России, где подключились к

проекту «Наставники: не рядом, а вместе». Цель проекта наставничества – помочь детям и молодым людям, оказавшимся в ТЖС, в развитии и поиске своего места в жизни – пришлась по душе команде губернатора Югры. Подопечными главы региона и ее заместителей стали подростки от 15 до 17 лет – воспитанники центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Радуга» Ханты-Мансийска, а также выпускники центра в возрасте от 18 до 23 лет.

Было сформировано 10 пар «наставник – подопечный». Проект лег не на пустую почву – в регионе опыт наставничества наработан общественниками Нягани, в числе которых члены общественных организаций «Городской родительский комитет» и «Союз добровольцев России». Большую подвижническую работу в этом направлении ведет Центр помощи детям «Северяночка». Няганцы стали вдохновителями участия Югры в данном проекте («Профилактика семейного неблагополучия путем развития института наставничества «Мы открываем ВМЕСТЕ то, что ЗНАЮ Я», реализуемый социально-реабилитационным центром «Берегиня»).

Наставничество вошло в жизнь центра «Берегиня» в 2010 году. Так в каждом отделении центра появились шефы: у кого – пожарная часть, у кого – Трансгаз. Составили план, подписали соглашение, и началась совместная работа. Так родился клуб наставников. Вскоре наставники стали курировать не только ребенка, но и всю семью.

Важно, что за последние два года наставникам этого проекта удалось снять 45 несовершеннолетних с индивидуального профилактического учета. Ни один воспитанник учреждения не был помещен в Центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, за год не совершено ни одного самовольного ухода воспитанников. Затем к этой работе подключился г. Нижневартовск, где в роли наставников выступили руководители города. Центр адаптивного спорта Югры представил три проекта по наставничеству в социальной сфере. Первый – наставничество при осуществлении спортивной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с поражениями опорно-двигательного аппарата. Второй проект – сборная команды автономного округа по следж–хоккею. Третий – это волонтерство в сфере адаптивного спорта. В г. Нефтеюганске в качестве наставников выступают конкретные организации, представители организаций и учреждений, отдельные люди. Например, общество инвалидов города организует наставническую деятельность и поддерживает детей-инвалидов учреждения. ОМВД России по г. Нефтеюганску закрепило наставников за воспитанниками, совершающими правонарушения. Трудных подростков вовлекают в полезную деятельность, проводят профилактическую и разъяснительную работу. Такие организации, как «РН-Юганскнефтегаз», ОМВД, Центр молодежных инициатив проводят профориентационные экскурсии, которые помогают определиться с выбором профессии. Подопечной губернатора Югры стала Т. Шаламова. Сегодня она говорит, что ей с наставником повезло. Но и губернатор считает, что этот опыт лично для неё был крайне важным. [5]

Цель работы наставника: оказание социально-психолого-педагогической помощи и поддержки подростку группы риска, ребенку, находящемуся в ТЖС, ребенку, оставшемуся без попечения родителей. Путь, ведущий к изменениям в поведении подростка, может оказаться длительным и напряженным. В ответ на любовь, предложение помощи, содействие можно встретить закрытость,

сопротивление, отторжение, злобу. Чтобы пройти этот путь, следует запастись терпением и верой в успех

Задачи наставника:

- Установление контакта с подростком и с другими специалистами;
- Обучение социальным и практическим навыкам, необходимым для адаптации в обществе;
- Забота о быте подростка;
- Отслеживание социальных контактов;
- Формирование ближайшего окружения;
- Помощь в получении образования;
- Развитие кругозора;
- Правовая поддержка;
- Помощь в организации досуга;
- Контроль за соблюдением принудительных мер воспитательного воздействия (ограничения пребывания на улице, обязанность учиться);
- Помощь в гражданском, личностном, профессиональном определении подростка;
- Помощь в конфликтных ситуациях в школе, на работе.

Наставник может научит подростка: видеть и понимать проблему; принимать ее; разрешать ее; или осознавать неспособность справиться с ней самостоятельно и тогда обращаться за помощью.

На этапе взросления подростку нужны позитивный пример и ответственное влияние. Да, в его жизни могут быть родители, учителя и тренеры, но роль наставника гораздо шире.

В 2008 году по Указу Президента РФ в целях реализации комплекса мер по оказанию поддержки детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, был создан Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, который является некоммерческой организацией, которому государство доверило быть партнером в реализации социальной политики. Фонд выполняет поручения Президента РФ, Правительства РФ, участвует в выполнении Национальной стратегии действий в интересах детей, планов по реализации Концепции демографической политики и Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации. Приоритетные задачи Фонда – профилактика семейного неблагополучия и социального сиротства, поддержка семей с детьми-инвалидами, социальная реабилитация детей, находящихся в конфликте с законом. В отличие от многих других фондов, занимающихся организацией благотворительной помощи детям, работа Фонда направлена на системные изменения в работе с детским неблагополучием, стимулирование развития новых и эффективных форм и методов работы, которые приносят наибольший эффект в решении поставленных государством задач.

Потребность в расширении практик наставничества в образовании (а также в других сферах, прежде всего на производстве) на протяжении нескольких последних лет осознается на различных уровнях управления. 23 декабря 2013 года на совместном заседании Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития В. В. Путин подчеркнул, что необходимо возрождать институт наставничества. С этого момента наставничество становится одним из

приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики. В начале 2018 года был проведен Всероссийский форум «Наставник», организованный Агентством стратегических инициатив, по результатам которого 23 февраля 2018 года был сформирован перечень поручений Президента РФ.

В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Так, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества. Потребность возрождения института наставничества породила ряд общественных инициатив, в том числе региональных, таких как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России». Сформировалось общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных социальных лифтов, одним из катализаторов для «технологического рывка» российской экономики [1].

Все большая востребованность наставничества как формы взаимодействия и взаимовлияния подтверждается направлением 23.01.2020 года Министерством Просвещения РФ органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования для внедрения Целевой модели наставничества и методических рекомендаций (мр. 42/02). Целью внедрения данной модели наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности, а также создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации всех обучающихся в возрасте от 10 лет, педагогических работников разных уровней образования и молодых специалистов, проживающих на территории Российской Федерации. С точки зрения наставничества как процесса целевая модель описывает этапы реализации программы наставничества и роли участников, организующих эти этапы.

Наставник – слово из недалекого прошлого. Но в его корне – настоящее. Такими настоящими стали люди, которые выводят в люди и мастера тех, кто их младше, неувереннее, неопытнее. Как когда-то сказал поэт: Учитель воспитай ученика, чтоб было у кого потом учиться!

Библиографический список

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. - 2019. - № 3. - С. 4–18.

2. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «групп риска». Сборник научно-методических материалов / Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева, и др.; Под общей ред. Е.Н. Панченко. – Москва-Майкоп, 2006. – 180 с.

3. Основы социального наставничества: практическое пособие / под общей редакцией Коневой Е.В – д.пс.н., доцента кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2014. – 127 с.

4. Телицына А.Ю., Гнутова А.А., Лобазникова Н.Ю., Шмагина Н.С. Социально-

педагогическая роль индивидуального наставничества в образовательном пространстве детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как волонтерская практика преодоления проблем социальной адаптации. Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. - 2016. - № 3.

5. https://admhmao.ru/press-center/vse-novosti/nastavnicheskiy-opyt-yugry-otmechen-na-federalnom-urovne/

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного авторами.

Подписано в печать 24.03.2019. Формат бумаги 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 31,75 усл. печ. л
Тираж 500 экз. Заказ № 112к
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А.И.Герцена,
191186, С.-Петербург, наб.р. Мойки, 48